

GRAZIELA APARECIDA DOS SANTOS

**A INTERAÇÃO ENTRE APRENDIZES TRABALHANDO EM PARES
MEDIANTE O USO DE TAREFAS EM SALA DE AULA NUMEROSA
DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas da
Universidade Estadual Paulista, Campus de São
José do Rio Preto, para a obtenção do título
de Mestre em Estudos Lingüísticos
(Área de Concentração: Lingüística Aplicada)

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Ana Mariza Benedetti**

São José do Rio Preto

2003

**Ao Senhor Jesus,
meu parceiro auto-regulado,
durante todo esse trabalho.**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que, em sua simplicidade, nunca souberam ‘o que eu ficava fazendo tanto no computador’. No entanto, sempre acreditaram que seria algo de bom;

Ao meu marido, que soube compreender momentos de conflitos interiores e angústias, sem nunca me cobrar nada por isso;

A minha orientadora, Ana Mariza Benedetti, que desde sempre incentivou e valorizou o(s) meu(s) trabalho(s), dando-me a oportunidade de ‘crescer’ durante a realização de cada um deles;

A Maria Helena Vieira Abrahão e Marilei Amadeu Sabino, que, por ocasião de meu exame de qualificação, gentil e criteriosamente, alertaram para o que poderia ser revisitado nesta pesquisa;

A Douglas Altamiro Consolo, por sua avaliação constante e pertinente conferida ao meu estudo;

A Maria Izabel Massoni, que, à época de minha graduação, incitou-me à descoberta dos ‘mistérios da textualidade’;

A José Luís Vieira de Almeida, por me fazer ver a importância do rigor teórico em minha prática docente;

À amiga de turma Patrícia Viana Belam, pela amizade e favores prestados durante o curso;

Aos alunos participantes dessa pesquisa, por tornarem possível a sua realização.

RESUMO

A presente pesquisa, interpretativista, de caráter intervencionista, tem como objetivo geral analisar como se dá a interação entre os aprendizes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola, trabalhando em pares mediante o uso de tarefas, em contexto de sala de aula numerosa, de uma Universidade particular do interior paulista.

A mesma tem, como objetivos específicos, examinar as características motivacionais apresentadas por tais alunos, trabalhando nessa configuração em pares por meio de tarefas, dada no decorrer do 2º. semestre de 2001, bem como os resultados apresentados no tocante a esse arranjo, em relação àquele do 1º. semestre do mesmo ano, em que os aprendizes trabalhavam a partir de aulas expositivas, ministradas por mim, professora-pesquisadora (PP), e configurados em um grupo único.

A pesquisa foi dividida em duas fases, o 1º. e o 2º. semestres, cada qual como os alunos configurados em seu contexto específico, como abordado acima. A fim de se proceder à coleta e análise dos dados, foram utilizadas gravações audiovisuais, diários de pesquisa dos alunos participantes, questionários, entrevistas, notas de campo e meu diário de pesquisa.

Os resultados mostram que os participantes analisados tiveram mais oportunidades para interagir social e comunicativamente no uso da língua-alvo com os parceiros e comigo, além de apresentarem um apoio mútuo frente à realização das tarefas, dado o trabalho colaborativo que realizaram.

Paralelamente a isso, houve uma mudança considerável na conduta disciplinar dos alunos dessa turma. Essa acarretou melhores condições para o desenvolvimento de minha prática pedagógica em sala de aula, com relação a uma instrução mais coerente com a postura comunicativa que pretendo assumir, e ao desenvolvimento de um contato mais próximo entre professora e alunos, haja vista a impessoalidade que o contexto de classe numerosa sugere.

Durante esse trabalho com tarefas, há manifestações de que os pares de aprendizes analisados apresentaram-se, continuamente, interagindo, negociando e participando de maneira autêntica e semi-autêntica, durante a realização dessas atividades. Ao

aproveitarem-se dessas oportunidades, fizeram coisas significativas para suas vidas na e com a língua estudada, seja pedindo e oferecendo ajuda ao companheiro, seja assumindo papéis fluidos de parceiro mais e menos auto-regulado no decorrer da interação.

Não obstante, nem todos os alunos integrantes dessa turma demonstraram aproveitar-se de tais oportunidades de envolvimento no processo de ensino/aprendizagem, trabalhando nessa nova configuração, uma vez que alguns se mostraram mais ou menos motivados para tal, o que variou de aprendiz para aprendiz.

Nesse sentido, enquanto alguns alunos pareciam motivados e empenhados a interagir por meio da língua estudada, construindo significados colaborativamente com seus parceiros e demonstrando satisfação pelo ambiente relaxado e de bom-humor de aprendizagem em pares, outros interagem o necessário para o cumprimento da tarefa e, por vezes, deixando essa responsabilidade a cargo de seu parceiro.

ABSTRACT

The general objective of this interventional, interpretive study is to analyse the way in which interaction occurs between learners involved in the process of teaching/learning Spanish, by means of pair-work, in large classes, in a private university in the interior of the state of São Paulo.

The specific objectives are to examine the motivational characteristics of students in this situation, throughout the second semester of 2001, as well as the results presented relating to this arrangement, relating to the first semester of the same year, in which the learners' work was generated by expositive classes, given by myself, a teacher-researcher (PP), and grouped together as a single unit.

The research was divided into two phases, the first and second semesters, in each of which the students were configured in their specific context, as outlined above. In order to collect the data the following resources were used: audio-visual recordings, research diaries of the participating students, questionnaires, interviews, field notes and my own research diary.

The results show that the participants analysed had more opportunities to interact socially and communicatively in the use of the target language with their partners and myself, in addition to offering each other mutual support with the execution of tasks, as a result of the collaborative work that they undertook.

In parallel, there was a considerable change in the discipline of the students in this group. This brought about better conditions for the development of my own pedagogical classroom practice, in relation to instructional practices which are more consistent with the communicative posture that it is my intention to adopt, and to the development of a closer contact between teacher and students, given the impersonality that is typical of a large class.

During this pair-work, there were suggestions that the partners of the students analysed were continually interacting, negotiating and participating in an authentic and semi-authentic, whilst engaged in these activities. In taking advantage of these opportunities, the students took significant steps in their own lives and in the language being studied, whether in the form of asking for and offering assistance from their partner, or in that of assuming fluid, largely self-regulated partner roles throughout the interaction.

However, not all the students in this group took advantage of the opportunities for involvement in the teaching/learning process, working in this way, since some revealed themselves to be only partially motivated, which varied from learner to learner.

In this sense, while some seemed motivated and enthusiastic about interacting by means of the language being studied, constructing meanings in collaboration with their colleagues, and demonstrating their satisfaction with the relaxed, good-humoured pair-work environment, others only interacted sufficiently to execute the task and, at times, left this responsibility up to their partner.

RESUMEN

La presente investigación, interpretativista, de carácter intervencionista, tiene como objetivo general analizar como se da la interacción entre aprendices envueltos en proceso de enseñanza/aprendizaje de Lengua Española, trabajando en parejas por medio del uso de tareas, en contexto de aula numerosa, de una Universidad privada del interior de São Paulo.

La misma tiene, como objetivos específicos, examinar las características motivacionales presentadas por dichos alumnos, trabajando en esa configuración en parejas por medio de tareas, dada a lo largo del 2º. Semestre de 2001, así como los resultados presentados respecto a esa disposición, con relación a aquella del 1º. Semestre del mismo año, en que los aprendices trabajaban en clases expositivas, ministradas por mí, profesora-investigadora, y configurados en un grupo único.

La investigación se ha dividido en dos fases, el 1º y el 2º semestres, cada cual con los alumnos configurados en su contexto específico, como dicho anteriormente. A fin de proceder a la compilación y análisis de los datos, se han utilizado grabaciones en audiovisual, diarios de investigación de los alumnos, cuestionarios, entrevistas, apuntes hechos durante la clase y mi diario de investigación.

Los resultados muestran que los participantes analizados han tenido más oportunidades para interactuar social y comunicativamente haciendo uso de la lengua estudiada con los colegas y conmigo, además de demostrar un apoyo recíproco ante la realización de las tareas, dado el trabajo en colaboración que han realizado.

Paralelamente a eso, se apreció un cambio considerable en la conducta disciplinar de los alumnos de ese grupo. Ésa ha acarreado mejores condiciones para el desarrollo de mi práctica pedagógica en aula, con relación a una instrucción más coherente con la postura comunicativa que pretendo asumir, y al desarrollo de un contacto más estrecho entre profesora y alumnos, considerando la impersonalidad que el contexto de grupo numeroso sugiere.

Durante ese trabajo por tareas, hay manifestaciones de que las parejas de aprendices analizados se presentan, continuamente, interactuando, negociando y participando de manera auténtica y semiauténtica, a lo largo de la realización de esas actividades. Al disfrutar de esas oportunidades, han realizado cosas significativas para sus vidas en la

lengua y con la lengua, sea solicitando y ofreciendo ayuda al compañero, sea asumiendo papeles fluidos de pareja más o menos autorregulada.

No obstante, ni todos los alumnos integrantes de ese grupo han demostrado disfrutar de dichas oportunidades de involucramiento e interacción en el proceso, trabajando en esa nueva configuración, visto que algunos se han mostrado más o menos motivados para tal, cambiando dicha motivación de aprendiz para aprendiz.

En ese sentido, mientras algunos parecían motivados y empeñados a interactuar por medio de la lengua estudiada, construyendo significados colaborativamente con sus colegas y demostrando satisfacción por el ambiente relajado y de buen humor de aprendizaje en parejas, otros interactuaban lo necesario para el desenlace de la tarea, y, por veces, dejaban esa responsabilidad a cargo de su pareja.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Planejamento de Processo ou Negociado, 21
- Figura 2:** Componentes integrantes de uma tarefa comunicativa, 30
- Figura 3:** Diferentes objetivos de uma mesma tarefa, 32
- Figura 4:** Tipologia de tarefas proposta por Candlin (1987), 38
- Figura 5:** Tipologia de tarefas proposta por Willis (1996), 39
- Figura 6:** Processo mediado, 57
- Figura 7:** Matriculados no 1º. ano de Tradutor/Intérprete (2001), 70
- Figura 8:** Percentagem da evasão escolar no 1º. ano de Tradutor/Intérprete (2001), 70
- Figura 9:** Percentagem da evasão escolar durante 2001 e no ato da matrícula (2002) – cursos que apresentam corpo discente com níveis socioeconômicos semelhantes, 71
- Figura 10:** Alunos participantes diretos da pesquisa, 74
- Figura 11:** As atividades implementadas durante o 1º e 2º semestres, 84
- Figura 12:** Dados considerados primários à análise de cada uma das perguntas de pesquisa e a fase em que foram coletados, 86
- Figura 13:** Procedimento de análise dos dados, 87
- Figura 14:** Corpus da pesquisa, 90

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO ADAPTADO DE MARCUSCHI (1996)

Alongamento de vogal: ::

Professora-pesquisadora: PP

Comentários de PP: ()

Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA

Incompreensível: (inc)

Onomatopéia: inscrição aproximada

Pausa de aproximadamente um segundo: (1)

Pausa de aproximadamente dois segundos: (2)

Pausa de t aproximadamente três segundos: (3)

Silabação: - - - -

Transcrição fonética: / /

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Prof.^a Dr.^a Ana Mariza Benedetti – Orientadora

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Vieira Abrahão

Suplentes

Prof. ^a. Dr. ^a Marilda Cavalcanti

Prof. ^a. Dr. ^a Marilei Amadeu Sabino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
A escolha do tema da pesquisa	01
Justificativa	09
Objetivos, perguntas de pesquisa e natureza da pesquisa	11
Estrutura da dissertação	14
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 Concepções de abordagem, ensino comunicativo de LE, planejamento de tarefa	15
1.2 Concepções de abordagem	15
1.3 Concepções de ensino comunicativo de LE	17
1.4 Concepção de planejamento de processo ou negociado	20
1.5 Concepção de tarefa	23
1.5.1 Definição de tarefa	24
1.5.2 Componentes de uma tarefa	29
1.5.3 Objetivos	31
1.5.4 Insumo	33
1.5.5 Atividades	34
1.5.5.1 Tipos de atividades propostos por Clark (1987)	36
1.5.5.2 Tipos de atividades propostos por Candlin (1987)	37
1.5.5.3 Tipos de atividades propostos por Willis (1996)	39
1.5.6 Papéis	40
1.5.7 Contexto	41
1.5.8 Gradação, seqüência e integração das tarefas	42
1.6 Motivação	44
1.6.1 Relações interpessoais e o caráter social do trabalho em grupo	45
1.6.2 Competência interpessoal e o trabalho em pares	46
1.6.3 Participação no par mediante o trabalho com o uso de tarefas	47

1.7 A interação na construção do conhecimento	55
1.7.1 Interação social e transformação da atividade prática	56
1.7.2 Estruturas das operações com signos	56
1.7.3 Internalização das funções psicológicas superiores	58
1.7.4 Interação entre aprendizado e desenvolvimento	59
1.7.5 Linguagem e pensamento	60

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA **63**

2.1 Uma pesquisa interpretativista, de caráter intervencionista	63
2.2 Os dados primários	65
2.3 O contexto da pesquisa	66
2.3.1 A Universidade	67
2.3.2 A turma de 1º ano de Tradutor/Intérprete	68
2.3.3 O perfil dos alunos participantes envolvidos mais diretamente na pesquisa	72
2.4 Instrumentos de pesquisa	76
2.4.1 Diários de pesquisa	76
2.4.2 Gravações audiovisuais	78
2.4.3 Notas de campo	79
2.4.4 Questionários	80
2.4.5 Entrevistas	82
2.5 A implementação das atividades durante a pesquisa	83
2.6 Procedimentos de análise dos dados	85
2.7 <i>Corpus</i> da pesquisa	88

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS **92**

3.1 A interação no processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa	92
---	----

3.2 As características motivacionais apresentadas pelos aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas	123
3.3 Os resultados apresentados pela configuração dos aprendizes trabalhando em pares, por meio de tarefas, e como estes se comparam àqueles construídos na configuração anterior da classe como um grupo único numeroso em aulas expositivas	156
3.4 Síntese e Discussão dos Resultados	167
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
ANEXOS	183

A escolha do tema da pesquisa

A presente pesquisa investiga como se dá a interação entre alunos de Língua Espanhola, trabalhando em pares, por meio do uso de tarefas, numa sala de aula numerosa, do período noturno, composta, inicialmente, por 59 alunos, de um curso de Tradutor/Intérprete, 1º ano, de uma Universidade particular do interior paulista, onde eu, pesquisadora, atuo como professora de Língua Espanhola.

A escolha desse tema de pesquisa torna-se clara a partir de minha compreensão de que, ao se trabalhar com tarefas, seria possível oferecer condições favoráveis de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) aos alunos, nesse contexto numeroso, onde tivessem a possibilidade de interagir na língua estudada, fossem orientados a uma instrução mais individualizada e autônoma e motivassem-se tanto pelo ambiente propício de cooperação quanto pelas tarefas em si.

Essa compreensão particular origina-se a partir do decurso contínuo de idas e vindas entre a prática e o embasamento teórico que perpassam e fundamentam o meu trabalho docente, em um movimento que me faz entender a interação comunicativa como uma inter-ação determinante para o uso da língua-alvo na e para a comunicação e que, por meio dela, todas as pessoas envolvidas no processo entram em contato com a cultura de seu grupo social e com a sua maneira de compreender e vislumbrar a realidade.

Dessa maneira, vejo a interação comunicativa entre os aprendizes de LE como meio pelo qual constroem, partilham e colaboram uns com os outros visando à construção de significados e, conseqüentemente, ao aprendizado da nova língua em ambiente de sala de aula.

Nesse sentido, ao entender a interação ligada, direta e essencialmente, a uma situação concreta, onde seus participantes mais imediatos, socialmente organizados, compartilham, modelam e determinam a orientação de sua enunciação¹, o desejo de promover tais situações de interação face a face entre os aprendizes, pareceu esbarrar na questão da quantidade numerosa de alunos integrantes desse contexto.

¹ Compreendo enunciado como uma unidade de comunicação discursiva que se produz num contexto que é sempre social. Assim, toda enunciação apresenta-se mediante a inter-relação de dois aspectos: o lingüístico e o contextual. (Bakthin, 1988).

Assim, desde o início, considerei a quantidade numerosa de alunos, nessa sala de aula, como um obstáculo ao ambiente de aprendizagem, uma vez que esse fator parecia exercer influências negativas sobre os participantes (alunos e eu, professora), sobre o ambiente e sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo.

Com relação aos alunos, alguns aspectos negativos que pareciam incidir sobre suas disposições para a aprendizagem da língua estudada, como desinteresse pela aula, desmotivação para aprender a língua, descomprometimento com o seu estudo e dispersividade por parte de alguns deles, acabavam por gerar um clima de insatisfação e descaso por parte deles mesmos, na sala de aula.

No tocante a mim, na função de professora dessa turma, outros aspectos negativos, como dificuldade em engajar tais alunos em interação comunicativa em LE, esgotamento físico e psicológico e sensação de incompetência e frustração por não conseguir alcançar meus objetivos comunicativos², também pareciam influenciar o meu trabalho didático-pedagógico.

No que diz respeito à sala de aula, enquanto ambiente destinado ao processo de ensino/aprendizagem, o ruído proveniente de conversas paralelas de alguns alunos dispersos corroborado pela ineficácia e/ou ausência de recursos sonoros³ comprometiam em grande medida o aproveitamento da aula e, por conseguinte, de maneira generalizada, tanto o contentamento dos aprendizes quanto o meu.

Dessa maneira, ao perceber que durante tal processo estávamos sendo alvo de toda sorte de influências negativas, possivelmente, provocadas pela quantidade numerosa de alunos, senti a necessidade de reagir a esses fatores com urgência.

Assim, foi cogitada a viabilidade de reestruturar tais ‘macro-contextos’ (o grupo como um todo) em ‘micro-contextos’ (pequenos grupos ou pares), sendo uma maneira de reorganizar essa realidade, redimensionando todos os participantes em cenários mais naturais e propícios a sua interação na língua-alvo.

Com base na literatura da Área de Lingüística Aplicada (LA), pesquisas envolvendo pequenos grupos e pares aparecem, inevitavelmente, ligadas ao trabalho

² Esses objetivos comunicativos pautam-se na tentativa de estar agindo como uma professora que constrói a sua prática de sala de aula segundo os princípios norteadores que embasam uma metodologia comunicativa.

³ Os recursos sonoros considerados ineficazes provêm dos aparelhos de som do rádio e da TV que não alcançam a sala como um todo; os ausentes referem-se ao uso de microfones durante as aulas, sendo estas ministradas em viva voz.

com tarefas⁴ (Courtney, 1996) e são justificáveis por algumas razões contundentes. De acordo com Brumfit (1984), os trabalhos em grupos:

- Promovem maior intensidade de envolvimento e aumentam a qualidade da prática da língua, do retorno e da monitoração, quando há orientação adequada e preparação do professor;
- Propiciam maior naturalidade ao ambiente de trabalho em grupo, devido ao seu tamanho parecer-se ao de grupos de conversas ‘normais’, sendo, por sua vez, a tensão que acompanha o indivíduo em seu desempenho ‘em público’ diminuída nos casos em que atua em pequenos grupos;
- Favorecem a individualização, visto que cada grupo, ao trabalhar dentro de suas próprias capacidades, determina, mais precisamente, seu nível mais apropriado de trabalho do que quando a atividade é realizada com a classe toda.

Assim, ao analisar estudos realizados sobre interação comunicativa entre aprendizes de Segunda Língua (L2), trabalhando mediante o uso de tarefas (Pica, Kanagy & Falodun, 1993; DeGuerrero & Villamil, 1994; Pica, 1994; Lee, 1995; Ohta, 1995; 2000; Brooks et al, 1997; Brown, 1991, Foster, 1998; Joe, 1998; Robinson, 2001), foi possível acalantar a expectativa de que a interação desejada, nesse contexto de sala de aula numerosa, poderia ser impulsionada por trabalhos em pares combinados ao uso de tarefas, visando à motivação dos aprendizes, à comunicação na língua-alvo e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

Com relação às tarefas usadas no contexto de ensino/aprendizagem de LE, o termo vem sendo usado, deliberadamente, na terminologia da LA, desde os anos 80. Seu conceito tem sido direcionado tanto a pesquisas sobre aquisição de L2, em suas bases psicolinguística e pedagógica (com seu potencial de gerar interação e promover negociação de significados), quanto em planejamentos de ensino, tendo nas tarefas seu elemento formador basilar (Nunan, 1989; Rudby, 1998).

⁴ De acordo com Xavier (1999), os termos ‘tarefas’ e ‘atividades’ são tratados na literatura da área de formas variadas: Nunan (1989) considera o termo atividade uma hiponímia de tarefa; Breen (1987), o contrário; Prabhu (1987), Willis (1996) e Richards et al (1986) consideram os termos como sinônimos, da mesma maneira compreendo nesse trabalho.

De acordo com Ellis (1997), acredita-se que o trabalho por meio do uso de tarefas motive os aprendizes no desempenho da LE estudada e proporcione aberturas para a criação de um discurso com caráter criativo, correspondente à própria natureza dinâmica da linguagem, enquanto instrumento de construção e organização de significados no mundo.

Com relação ao embasamento teórico que alicerça a escolha de tal tema de pesquisa, é importante salientar que, na área da LA, pesquisas sobre aquisição/aprendizagem e desenvolvimento de L2 oral, mediante o uso de tarefas em trabalhos em pequenos grupos ou pares, têm sido realizadas em duas tradições principais (Courtney, 1996):

1. A perspectiva de insumo/interação na aquisição de L2 – com o foco nas estratégias de negociação de significado e sua possível relação com a aquisição de L2⁵;
2. A visão da socialização da língua – com o foco no desenvolvimento do aprendiz e a definição da tarefa relacionada a um contexto social⁶.

De acordo com a primeira perspectiva – insumo/interação na aquisição de L2 – as investigações mediante o uso de tarefas visam a estabelecer como a competência lingüística do aprendiz poderia ser desenvolvida ao trabalhar em pares.

Ao fazer isso, tais pesquisas têm afirmado que a aquisição de L2 é promovida, uma vez que os aprendizes, ao trabalharem juntos na realização de tarefas comunicativas, negociam tanto significados de aspectos não-familiares de língua quanto procedimentos necessários para chegar aos objetivos das mesmas (Lee, 1995; Pica, 1994; Brown, 1991; Crookes & Gass, 1993).

Em relação à segunda tradição – socialização da língua –, pesquisas tentam descrever e compreender como os aprendizes usam a língua para tornarem-se falantes competentes nas diversas situações sociais, sendo estas tão necessárias quanto

⁵ Essa tradição de pesquisa vê a aquisição de L2 produzida a partir das estratégias de negociação, realizadas pelo aprendiz, a fim de produzir/receber insumo modificado mais fácil de compreender. Dentre tais estratégias de negociação, incluem-se as repetições, as solicitações de explicação, de verificação e de compreensão usadas pelos aprendizes de L2 (Long, 1983; Gass & Varonis, 1985; Long & Porter, 1985; Pica & Doughty, 1985; Doughty & Pica, 1986; Pica 1987).

⁶ Essa tradição de pesquisa assume uma perspectiva interacionista social aplicada ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, uma vez que enfatiza a importância do contexto de aprendizagem e a natureza das relações sociointeracionais entre professores, aprendizes e tarefas que ocorrem nesse contexto.

desejáveis em contexto pedagógico. Nessa perspectiva, estudos realizados têm levado em consideração a aprendizagem colaborativa entre pares mais e menos competentes durante a realização das tarefas.

Assim, com base nessa última tradição, adoto a perspectiva teórica vygotskyana (Vygotsky, 1934/1999; 1930/1998) sobre interação, em sala de aula, para se proceder à análise das interações promovidas entre os aprendizes, trabalhando em pares por meio do uso de tarefas. Diante disso, nesse estudo, trata-se do papel mediador da linguagem entre as pessoas, a fim de construir e internalizarem conhecimento e significados elaborados socialmente.

Nesse sentido, a opção por trabalhar com a teoria sociocultural vygotskyana justifica-se por esta considerar a relação entre interação social e desenvolvimento/aprendizagem da língua, visto que o ambiente social e processos psicolinguísticos que envolvem a aprendizagem não são considerados fenômenos separados, mas processos que se constituem mutuamente (Ohta, 1995).

Dessa forma, compreendo que quando o arcabouço teórico sociocultural é utilizado na pesquisa de interação de LE, a análise move-se para além das propriedades de língua do aprendiz individual para a criação do contexto, coordenação dos objetivos, variáveis afetivas, cognição e colaboração mútua entre os alunos, a fim de melhor compreender como constroem socialmente sua aprendizagem.

Tendo em vista as pesquisas de LE envolvendo interação pertencentes à primeira tradição, concordo com Ohta (op.cit.) ao afirmar que tais teorias dominantes de aquisição de L2, influenciadas pela Hipótese de Insumo de Krashen (1982)⁷, não reconhecem a relação constitutiva entre contexto sociocultural, interação social e desenvolvimento/aprendizagem de linguagem.

Segundo a autora, as teorias dominantes na área têm visto a aquisição de L2 somente a partir do insumo, dado que têm se preocupado apenas com as estratégias de negociação feitas pelo aprendiz para tornar o insumo modificado mais fácil de compreender.

Como observa Ohta, a visão dessa primeira tradição falha no sentido em que interação e linguagem não são compreendidos como reveladores de processos cognitivos do aprendiz, visto que não se investiga como o desenvolvimento de L2 se

⁷ Em sua Hipótese do Insumo, Krashen (1982) assegura que a exposição ao insumo compreensível em quantidade suficiente é necessária para que a aquisição de L2 aconteça.

processa a partir de uma relação conjunta inter e intrapsicológica, ou seja, onde contexto social e processos psicolinguísticos são considerados fenômenos separados e não processos que se constituem um ao outro.

É importante destacar que as pesquisas relacionadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de L2, a partir da óptica da teoria sociocultural, dividem-se em duas perspectivas em um mesmo contínuo (DiCamilla & Antón, 1997):

1. A interação colaborativa em uma variedade de ambientes (dimensão interpessoal);
2. A fala privada (dimensão intrapessoal).

Diante disso, nesse trabalho, mostra-se relevante a primeira perspectiva de pesquisa, uma vez que contribui para analisar como as atividades de aprendizagem colaborativa permitem aos pares de aprendizes incorporar suas próprias identidades culturais e sociais, por meio de tarefas que apoiem a aprendizagem de L2.

Na literatura da área, algumas pesquisas contribuem para a compreensão do processo de aprendizagem de L2 por meio de estudos da interação aluno-aluno e/ou aluno-professor, mediante o uso de tarefas, considerando a interação social e a aprendizagem de L2 como um processo mútuo de construção de significados.

Dentre elas, DeGuerrero & Villamil (1994) pesquisaram a interação comunicativa em pares (monitor e aprendizes de L2 juntos), durante o trabalho com uma tarefa de revisão de texto.

As autoras verificaram que os processos cognitivos solicitados para a sua realização bem-sucedida são exercitados em colaboração, propiciando, a partir daí, que a língua seja internalizada.

Segundo elas, padrões interacionais do tipo auto-regulado/regulado pelo outro e auto-regulado/auto-regulado são mais propícios para a aprendizagem, visto que os alunos encontram-se imersos em uma situação onde não só tem que exercitar o auto-controle sobre a tarefa, mas também regular e ser regulado por outro companheiro⁸.

⁸ Wertsch (1993) classifica a regulação em três tipos: a fase inicial seria a 'regulação pelo objeto', em que o indivíduo, atraído pelos estímulos do ambiente, não consegue realizar a tarefa ou receber auxílio do indivíduo mais capaz. Na fase de 'regulação pelo outro', ele já consegue entender o auxílio que lhe é fornecido de fora e consegue realizar a atividade sob essa orientação. Na fase final, ele se encontra 'auto-regulado', não necessitando mais do auxílio do outro para realizar determinada tarefa.

Em outras palavras, pode-se dizer que a fluidez reguladora provavelmente sempre existe à medida que nenhum indivíduo esteja a todo tempo auto-regulado, regulado pelo outro ou pelo objeto. Nesse sentido, a revisão em pares parece ser uma situação potencialmente benéfica, pois permitiria aos alunos a sua mudança mútua de papéis e acesso contínuo a formas estratégicas de controle, de acordo com as exigências da atividade.

Ohta (1995) investigou a interação comunicativa produzida em aulas expositivas e em trabalhos envolvendo um par de alunos de L2 com diferentes níveis de proficiência.

Para a autora, durante a atividade colaborativa desenvolvida, por meio de tarefas, tem-se um processo de interação em que o oferecimento de 'andaimes' entre os alunos cria um ambiente positivo para a aquisição de L2.

Dessa maneira, os aprendizes tornam-se mais interativos ao usar a língua para uma variedade de propostas diferentes daquelas na presença do professor, testando e hipotetizando na língua-alvo, usando-a para falar sobre o 'aqui e agora', experimentando escolhas léxicas, fazendo correções lingüísticas de si mesmo e do outro, negociando papéis e controlando a tarefa, num ambiente relaxante e de bom humor.

Brooks et al (1997) investigou de que maneira algumas tarefas promoveriam oportunidades de colaboração em L2 durante a sua realização.

Na opinião do autor, uma visão ampla do discurso dos aprendizes, trabalhando colaborativamente, não estaria limitada somente à observação de como as mensagens, lingüisticamente precisas, são enviadas e recebidas (ou compreendidas), mas também como as maneiras de colaboração e interação social unem o desenvolvimento da oralidade em L2 com o funcionamento cognitivo dos indivíduos.

No que diz respeito às pesquisas realizadas sobre interação mediante o uso de tarefas, no Brasil, podem-se citar alguns autores, como Vieira-Abrahão (1992), que discutiu o processo de interação em pares e grupos durante a realização de tarefas comunicativas em LE.

Segundo a autora, alguns resultados sugerem que as aulas em que as atividades são centradas no(s) aluno(s) são motivadoras, interessantes e eficientes, oferecendo-lhes maiores chances de expressarem-se de forma criativa e significativa. Além disso, o

trabalho em grupos e pares parece ser eficiente para classes grandes e heterogêneas, uma vez que propicia ao professor a possibilidade de identificar a capacidade e as limitações de seus alunos e oferecer-lhes atendimento individual.

Barbirato (1999) investigou a construção do processo de ensino/aprendizagem de LE utilizando-se de tarefas comunicativas. De acordo com a autora, dados evidenciam um aumento de produção na língua-alvo pelos aprendizes quando submetidos ao uso dessas atividades, maior foco no sentido que se deseja comunicar em língua-alvo e oportunidades mais freqüentes para interação e negociação nessa língua.

Xavier (1999) pesquisou a aprendizagem por meio de um programa temático de LE baseado em tarefas. Para ela, a interação que se efetivou durante as aulas, implementadas por esse planejamento, pareceu ser mais engajada, verossímil, significativa e colaborativa por parte dos alunos, além de que muitos perceberam que estavam aprendendo não somente a LE, mas também o conteúdo temático que estava sendo abordado.

Simão (2001) discutiu as relações de poder nas práticas discursivas de professor e alunos em contexto de ensino/aprendizagem de LE, a partir de um livro didático tradicional e atividades comunicativas. Os resultados evidenciaram um aumento de oportunidades para a negociação de significados ocasionados pelo uso das tarefas e muitas semelhanças, do ponto de vista das relações de poder, durante a interação com as diferentes propostas metodológicas.

Jacob (2002) pesquisou como a atuação de professores e as tarefas desenvolvidas pelos aprendizes podem contribuir para aumentar ou minimizar sua motivação no processo de ensino/aprendizagem de LE. Os dados indicaram motivos extrínsecos dos alunos para o estudo da língua (mercado de trabalho e notas), a atuação das professoras exerceram uma grande influência na motivação dos alunos, em sala de aula, e as atividades desenvolvidas também os influenciaram, pois não havia diversificação nas aulas, fazendo com que fossem se desmotivando para a realização das mesmas.

De acordo com Foley (1991), ao se levar em conta a base pedagógica dessas tarefas, as mesmas têm sido consideradas elementos formadores basilares para três tipos distintos de planejamento: de Procedimento (Prabhu, 1987), de Processo ou Negociado – que é a opção feita para esse trabalho – (Breen, 1984; 1987 a,b; Breen & Candlin,

1980; Clarke, 1991) e Baseado-em-Tarefas (Nunan, 1991).

Para Foley, uma característica comum a esses três planejamentos está no fato de visarem à competência comunicativa⁹ do falante, a partir do trabalho com atividades que permitam que significados sejam construídos e compartilhados colaborativamente, por meio de comunicação falada ou escrita.

Diante dessa característica comum, os planejamentos baseados em tarefas e a visão de desenvolvimento vygotskyano estão em sintonia, uma vez que ambos parecem ver a interação enquanto uma rede ‘psico-sócio-lingüística’ que envolveria os aprendizes ao usar a língua conjuntamente como um instrumento de comunicação social.

Nesse sentido, ao usarem a Língua Espanhola para sua interação comunicativa, em sala de aula, os alunos favoreceriam a que sua aprendizagem se tornasse possível, visto que suas relações interpessoais seriam transformadas em intrapessoais, permitindo, dessa forma, que desenvolvessem sua função auto-reguladora para a internalização da língua estudada.

Por assim dizer, a internalização dessa língua somente emergiria na medida em que os alunos socialmente organizados em grupo ou pares formassem uma unidade social, dado que o fato lingüístico não pode ser compreendido apenas como uma realidade física, mas que seria necessário inseri-lo na esfera social para tornar-se um fato comunicativo.

Justificativa

Pese as semelhanças e as diferenças de focos de interesse de cada uma das pesquisas citadas, anteriormente, e de outras que foram investigadas em levantamento bibliográfico inicial¹⁰, não foram encontrados trabalhos que contemplem,

⁹ Para Canale & Swain (1980), o termo ‘competência comunicativa’ refere-se à relação e à interação entre competência gramatical (conhecimento das regras gramaticais) e a competência sociolingüística (conhecimento das regras de uso da língua).

¹⁰ Essas pesquisas tratam, em linhas gerais, do processo de interação na área de ensino/aprendizagem de LE, por meio do uso de tarefas, a partir da perspectiva sociocultural. Algumas delas são: Appel & Lantolf, 1994; Aljaafreh & Lantolf, 1994; Donato & McCormick, 1994; DeGuerrero & Villamil, 1994; DiCamilla & Antón, 1997; Antón & DiCamilla, 1998; Villamil & Guerrero, 1998; Donato, 2000; Kramersch, 2000; Lantolf, 1994; Ohta, 1995; 2000; Pavlenko & Lantolf, 2000; Roebuck, 2000; Sullivan, 2000; Swain, 2000, dentre outros.

especificamente, o foco de interesse da presente pesquisa, que consiste em focalizar o processo de interação entre aprendizes de Língua Espanhola, trabalhando em pares, mediante o uso de tarefas, em classes numerosas de contexto universitário particular, cuja análise esteja fundamentada na teoria sociocultural.

Nessa ocasião, foram encontrados apenas os estudos de Antón & DiCamilla (1998) e de Todhunter (1996 apud Donato, 2000) que, embora focalizem o processo de interação entre aprendizes de Língua Espanhola, trabalhando em pares mediante o uso de tarefas, e analisados a partir da perspectiva sociocultural, contudo, não apresentam o contexto de classe numerosa.

Antón & DiCamilla investigaram o processo de interação colaborativa entre aprendizes adultos de Língua Espanhola (nativos de Língua Inglesa), envolvidos em uma sexta semana de um curso intensivo de nível básico, engajados em tarefa escrita, cujo foco de pesquisa esteve voltado para o uso de Língua Materna (L1), durante as interações.

Nessa pesquisa, a L1 é vista como uma estratégia indispensável lançada pelos alunos para o oferecimento de ‘andaimes’ entre si, durante a realização de tarefas colaborativas, em que se evidenciaram que trocas dialógicas em L1 são importantes como uma atividade favorável para a aquisição de L2.

Dessa forma, sob a análise sociocultural, o uso da L1, nesse contexto, emergiria não meramente como uma estratégia para se criar espaços sociais e cognitivos, em que os aprendizes são capazes de fornecer auxílio um ao outro através da atividade, mas como um meio para elaborarem a sua comunicação em L2;

Todhunter investigou o processo interacional entre professores e alunos, a partir da mediação semiótica em Língua Espanhola, cujo foco de estudo esteve direcionado à comunicação que é conversacional (metacomunicativa) e também instrucional (metalingüística), durante a realização de tarefas, por aprendizes adolescentes de Língua Espanhola (nativos de Língua Inglesa), em classes de 3^o. ano do correspondente Ensino Médio brasileiro.

Nesse trabalho, professor e alunos engajam-se, basicamente, em comunicação conversacional e instrucional quando deparados com atividades comunicativas em que há necessidade de se explicitar formas lingüísticas, contextualizadas na tarefa e associadas de alguma maneira ao conteúdo do livro didático de LE.

Em outras palavras, a comunicação conversacional entre professor e alunos tem lugar quando o foco de interesse está direcionado ao sentido da mensagem que se pretende comunicar, e instrucional quando direcionado a explicações pontuais sobre o emprego da gramática ou sobre como proceder durante a realização da atividade.

Assim, frente à carência de estudos que abordem tal assunto, fundamentalmente, quando a questão é ensino de Língua Espanhola, em salas numerosas de contexto universitário, o presente estudo poderá contribuir não somente para o meu trabalho didático-pedagógico, como professora nesse contexto de ensino, mas também com outros colegas que se deparam com a mesma realidade de classes numerosas.

Uma vez que essa pesquisa traz uma comparação do processo interacional entre aprendizes trabalhando ora em aulas expositivas, ora em pares, nesse mesmo contexto numeroso, tais professores poderão, possivelmente, re-visitar o seu trabalho docente e o desempenho de seus próprios alunos, no que se refere à interação comunicativa destes, e promover potenciais ‘saltos’ no sentido de aprimorar o processo de ensino/aprendizagem de LE com que estejam em contato.

Objetivos, perguntas de pesquisa e natureza da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar como se dá a interação entre pares de aprendizes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola, trabalhando mediante o uso de um planejamento negociado, baseado em tarefas, durante o 2^o. semestre do ano letivo de 2001 (Fase de Implementação da pesquisa).

O contexto da pesquisa é o de um curso de Tradutor/Intérprete, 1^o ano, classe, inicialmente, composta por 59 alunos do período noturno, de uma Universidade particular do interior paulista.

É importante destacar que, embora a pesquisa conte com o envolvimento de todos os integrantes da classe, composta, de início, por 59 alunos, conta, ainda, com a participação de 10 alunos que se envolvem e atuam de maneira mais direta no estudo, a partir de um convite feito à classe inteira¹¹.

¹¹ A questão dos participantes será discutida, em detalhes, no capítulo 2, Metodologia da Pesquisa.

Os objetivos específicos consistem em procurar conhecer quais são as características motivacionais apresentadas pelos alunos, trabalhando em pares, mediante o uso de tarefas, e relacionar tais resultados à configuração anterior da classe em um grupo único, a partir de aulas expositivas, que ocorreram durante o 1º semestre (Fase Exploratória da pesquisa).

A opção por investigar a interação entre aprendizes trabalhando dispostos, especificamente, em pares, deve-se ao fato de que esse tipo de arranjo organizacional foi considerado pelos próprios alunos, durante o 1º semestre da pesquisa, como o mais auspicioso em detrimento a outros arranjos pelos quais passaram, como, por exemplo, a classe como um todo, grupos de seis, quatro e três alunos.

Assim, a fim de operacionalizar os objetivos acima, esses serão investigados a partir da pergunta e subperguntas de pesquisa a seguir:

1) Como se dá a interação no processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola entre aprendizes, trabalhando em pares, mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa?

1.1) Quais são as características motivacionais apresentadas pelos aprendizes nesse trabalho em pares, mediante o uso de tarefas?

1.2) Quais são os resultados apresentados pela configuração dos aprendizes trabalhando em pares, por meio de tarefas, e como estes se comparam àqueles construídos na configuração anterior da classe como um grupo único numeroso em aulas expositivas?

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, foram utilizadas transcrições de oito interações gravadas em audiovisual, realizadas por pares de alunos, trabalhando a partir das atividades, e seus diários de pesquisa, dados coletados durante o 2º semestre da pesquisa. Por meio desses dados, buscou-se entender como se dá o processo de interação entre os pares citados, trabalhando mediante o uso dessas tarefas.

Para tal, foram observadas as manifestações apresentadas pelos pares que estabeleciam alguma relação com a sua interação comunicativa e interpessoal. Em seguida, essas manifestações foram interpretadas de acordo com a perspectiva sociointeracional, com base na visão vyotskyana.

Para responder à primeira subpergunta de pesquisa, foram usadas as mesmas transcrições das interações gravadas em audiovisual, os diários de pesquisa dos alunos, meu diário e questionários, dados coletados durante o mesmo 2º semestre.

A partir das características motivacionais apresentadas pelos aprendizes, durante a sua interação, de suas opiniões registradas em seu diário e em resposta aos questionários, procurou-se identificar e refletir sobre aspectos do uso de tarefas, pelos pares, que contribuem ou não para sustentar e aumentar sua motivação. Esses dados foram analisados a partir da perspectiva sociointeracionista, com base na visão construtivista social de motivação (Williams & Burden, 1997).

A fim de responder à segunda subpergunta de pesquisa, foram utilizados as transcrições das interações gravadas em audiovisual, entrevistas e meu diário, dados coletados no 2º semestre. Conteí, ainda, com uma gravação em audiovisual de uma aula expositiva (com classe como um todo) e meu diário, dados coletados no 1º semestre.

Com base nas manifestações apresentadas pelos alunos, trabalhando nesses dois contextos (classe como grupo único e pares), em suas respostas às entrevistas e aos questionários e em minhas interpretações transcritas em meu diário, pretendeu-se examinar aspectos interacionais e motivacionais dos alunos e analisar como se deu meu trabalho didático-pedagógico, no decorrer da pesquisa. Esses dados foram analisados a partir das relações interpessoais de todos os participantes, com relação aos dois ambientes em que estiveram inseridos.

A fim de atingir os objetivos abordados acima, desenvolve-se uma pesquisa interpretativista, de caráter intervencionista, por acreditar que este paradigma mostra-se como o mais adequado ao estudo da interação da maneira que ela ocorre no contexto investigado – na sala de aula numerosa – e sob a perspectiva daqueles que são participantes imediatos do processo de ensino/aprendizagem – aprendizes e eu, professora-pesquisadora (PP).

Estrutura da dissertação

A presente dissertação, além da Introdução, apresenta-se estruturada em quatro capítulos.

O Capítulo I – Fundamentação Teórica – está subdividido em três seções: na primeira, são discutidas as concepções de abordagem, de ensino comunicativo de LE, de planejamento e de tarefa; na segunda, é definido o conceito de motivação, utilizado no trabalho, direcionado à análise das características motivacionais apresentadas pelos alunos trabalhando no contexto acima especificado. Por fim, na última seção, são abordados aspectos do arcabouço teórico vygotskyano, pertinentes ao estudo em questão.

No Capítulo II – Metodologia da Pesquisa – são discutidos o tipo e o paradigma de pesquisa adotados nessa investigação, os dados considerados primários, o contexto onde a mesma se dá, o perfil dos alunos ingressos no 1º. ano do curso de Tradutor/Intérprete (o grupo numeroso como um todo) e, mais detalhadamente, o perfil dos 10 alunos participantes diretos, e, finalizando, os instrumentos e procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados.

No Capítulo III – Análise de Dados –, com base nos princípios discutidos nos capítulos anteriores, são desenvolvidas análise, síntese e discussão dos dados coletados durante a investigação que visem responder à pergunta e às subperguntas de pesquisa, norteadoras dos objetivos desse trabalho.

No Capítulo IV – Considerações Finais e Encaminhamentos – são apresentadas considerações pertinentes aos pontos de interesse desse estudo para, em seguida, ressaltar algumas de suas contribuições para a Área de Ensino/Aprendizagem de LE e sugerir possíveis caminhos para futuras investigações, dentro desse mesmo escopo.

Seguem as Referências Bibliográficas e os Anexos.

I. Fundamentação Teórica

Este capítulo apresenta-se dividido em três seções.

Na primeira seção, são discutidas as concepções de abordagem, ensino comunicativo de LE, planejamento e tarefa, a fim de se apresentar um panorama representativo da literatura da Área de Ensino/Aprendizagem de LE, sobre o qual se fundamenta teoricamente uma série de conceitos presentes nessa pesquisa.

Na segunda, é definido o conceito de motivação, orientado para a análise das características motivacionais, apresentadas pelos aprendizes, trabalhando no contexto dessa pesquisa.

Por fim, na última seção, é abordado o arcabouço teórico vygotskyano, a partir do qual é possível compreender as interações na construção do conhecimento entre os aprendizes, trabalhando em pares, por meio do uso de tarefas.

1.1 Concepções de abordagem, ensino comunicativo de LE, planejamento e tarefa

Ao reconhecer que a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma língua está, intimamente, ligada à abordagem que norteia a ação pedagógica do professor em sua relação com o aprendiz, é necessário definir aqui minhas concepções de abordagem, ensino comunicativo de LE, planejamento e tarefa, consciente de que meus procedimentos, em sala de aula, estão fundamentados em concepções particulares. À continuação, tais concepções serão discutidas.

1.2 Concepções de abordagem

Com base em minha experiência como professora de Língua Espanhola, compreendo que, ao entrar em sua sala de aula, o professor de LE contempla, diante de si, um horizonte profissional específico sobre o qual se destacam, em primeiro plano, algumas tarefas que o aguardam, dentre as quais se podem citar: planejar suas unidades de ensino, criar ou adotar seus materiais, vivenciar experiências na, com e sobre a língua-alvo com seus aprendizes e avaliar o seu próprio rendimento e o de seus alunos (Almeida Filho, 1993; 1997).

Ao longo do processo de tomada de decisões e ações específicas, esse professor é orientado tanto por uma abordagem pessoal de ensinar, quanto pela abordagem dos autores do material que adota, dos colegas, da cultura de aprender dos alunos, da orientação de ensino da instituição onde trabalha, além de receber influência dos filtros afetivos de seus aprendizes (motivações, níveis de ansiedade, etc) e da inter-relação desses com os seus próprios filtros (op.cit.).

Dessa forma, a abordagem parece ser fundamental na descrição do ‘como’ e na compreensão e explicação do ‘porquê’ o professor ensina da maneira que ensina.

No entanto, na literatura da área, tal termo “tem sido empregado numa profusão de sentidos por autores distintos, dificultando a comunicação científica e profissional no domínio do ensino de línguas” (op.cit.: 19).

Anthony (1963) define o conceito de abordagem como um conjunto de pressuposições relacionadas à natureza da linguagem, da aprendizagem e do ensino, lançando mão, ainda, do termo método para designar um plano geral para apresentação sistemática da língua, baseada em uma abordagem.

Richards & Rodgers (1982, 1986) reformulam o conceito de método proposto por Anthony, chamando-o de abordagem e denominando, por sua vez, o termo método, como um processo superordenado, que engloba a abordagem.

Nos dizeres de Brown (1994), no entanto, bem ou mal, na literatura pedagógica e entre professores da área, a terminologia aparece mais de acordo com os termos originais de Anthony, mas com alguns importantes acréscimos e refinamentos.

Diante disso, a fim de posicionar-me, teoricamente, frente a tal embaraço terminológico, entendo o conceito abordagem de acordo com as definições propostas por Brown, definido como um conjunto de posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, do ensino e da aprendizagem e a aplicabilidade de ambos em ambientes pedagógicos.

Levando isso em consideração, na escolha por uma abordagem, especificam-se elementos fundamentais no processo de ensinar e aprender uma língua, como os objetivos, o planejamento, o papel do aprendiz e do professor e a função dos materiais instrucionais e suas estratégias de uso, dentre outros.

Por sua vez, compreendo e comparo tal definição a uma espécie de ‘motor’, que, por analogia:

- Causa, explica, determina, motiva e, conseqüentemente, orienta de alguma maneira o processo de ensino do professor;
- Possibilita, encaminha ou provoca atitudes para ensinar;
- Proporciona desenvolvimento, estímulos, esforços e interesses da parte de quem ensina.

Nesse sentido, é fundamental para a prática pedagógica do professor de línguas que ele tenha claro a sua abordagem norteadora, a fim de que implemente uma prática pedagógica coerente para si e que faça sentido para a vida de seus alunos, evitando, assim, possíveis divergências entre o que faz e o que pensa que está fazendo, em sala de aula.

Atrelado a isso, para que venha a promover um ensino dinâmico, em termos de objetivos, planos de ação e estratégias de ensino condizentes com sua abordagem, é preciso que o professor, além de conhecê-la, promova a interação entre a mesma e a sua prática pedagógica.

Nesse aspecto, diante da necessidade de explicitar a abordagem que norteia meu trabalho docente, serão discutidas, na próxima seção, algumas de minhas concepções sobre ensino comunicativo, na tentativa de estar agindo como uma professora que constrói sua prática a partir de princípios que embasam a metodologia desse ensino.

1.3 Concepções de ensino comunicativo de LE

De acordo com Larsen-Freeman (1993), o movimento comunicativo, surgido em meados da década de 70, baseia-se em um conjunto amplo de teorias, marcado por uma caracterização metodológica de princípios e não de métodos propriamente ditos.

Dessa forma, segundo a autora, o objetivo da abordagem comunicativa é o de formar aprendizes capazes de se comunicar efetivamente na língua-alvo, usando-a de maneira contextualizada, a fim de atingir proficiência.

Com esse objetivo, passa-se a utilizar a linguagem autêntica ou semi-autêntica na sala de aula, predominando as interações entre os alunos, nas quais esses possuem autonomia para solucionar problemas propostos em atividades em grupo.

Conseqüentemente, a aprendizagem passa a ser vista como um processo natural e seu uso se dá de forma pessoal e significativa, em que os aprendizes estão engajados cognitivamente e emocionalmente, o que proporciona uma descentralização do papel do professor, que trabalha de acordo com as expectativas demonstradas por seus alunos.

Diante disso, para que esse trabalho se efetive, o professor de LE deve ter uma postura profissional coerente com pressupostos comunicativos, que, nesse aspecto, significa preocupar-se mais com o próprio aluno, enquanto agente no processo de formação por meio da LE (Almeida Filho, 1993).

Convém destacar que, segundo Almeida Filho, convencionou-se chamar de ‘métodos’ as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, como, planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes.

No que diz respeito à utilização do método, Allwright (1991) aponta que, devido ao fato de alguns o conceberem, historicamente, como um conjunto unificado de respostas formais às principais questões de como se deve ensinar línguas, tal concepção revela-se problemática.

O autor defende a postura de que o método, além de dar uma impressão de complacência, visto que transmite a impressão de respostas para todas as principais questões metodológicas, simplifica um conjunto de questões, como, por exemplo, semelhanças entre alunos, quando diferenças poderiam ser mais importantes.

A respeito da apropriação dos métodos em diferentes contextos, Larsen-Freeman (1999) argumenta que, muito embora os métodos sejam produtos específicos que envolvam forças políticas, sociais, econômicas e culturais, sendo, freqüentemente, os livros didáticos portadores de tais ideologias, a autora declara não ver problema algum no método, mas sim na maneira como é implementado.

Para ela, é possível e desejável que o professor, ao utilizar um método, identifique as forças representativas dele e do material didático utilizado, refletindo sobre os mesmos e ponderando-os em relação a sua prática – por que faz o que faz –, sendo tal momento reflexivo uma oportunidade de o professor tomar decisões seguras que enriqueçam o seu trabalho docente.

Nesse aspecto, a autora alerta para que quando utilizados, os métodos devem ser, necessariamente, implementados dependentes de entendimento, crenças e estilo de cada

professor, a fim de que os mesmos não sejam vislumbrados como ‘pacotes de fórmulas intactos’, prontos para a prática.

Na concepção de Prabhu (1990), o termo método é compreendido tanto no sentido de uma série de atividades a serem desenvolvidas em sala, como na adoção de teorias, crenças ou conceitos plausíveis, que subsidiam essas atividades.

O autor prossegue ao sustentar que o processo de conscientização por parte dos professores, no que diz respeito ao seu próprio ‘método’ de ensino, revela-se como fator mais básico do que, propriamente, a escolha desse ou daquele método. Em sua opinião, os professores precisam operar com alguma conceptualização sobre como seu ensino chega à aprendizagem desejada.

Sobre a discussão acerca dos métodos, acredito que, sem um acompanhamento crítico-refletivo de quem trabalha com eles, a sua aplicabilidade por si só não consiga sustentar um ensino de qualidade, em termos de engajamento e motivação dos alunos para com a aprendizagem da língua estudada.

A partir de minha experiência como professora de LE, vejo que, ainda que o professor esteja imbuído de disposição e boa-vontade para o ensino e que utilize um método alicerçado em bases teóricas compatíveis com sua abordagem, se ele não estiver, continuamente, refletindo e ponderando sobre o processo de ensino/aprendizagem com que tem contato, o engajamento e motivação dos alunos para a aprendizagem não será capaz de sobreviver ou de se manter vívido.

Para que isso ocorra, o professor deve relacionar, diretamente, o retorno e a motivação dos alunos ao fundamento de suas ações docentes e à viabilidade de continuar práticas ou implementar alterações que possam aprimorar o processo de ensino/aprendizagem.

Dessa maneira, encaro o método como formas estabilizadas de práticas de ensinar línguas (Almeida Filho, 1993), com diferentes bases teóricas, mas que sem passar pelo filtro do professor acerca de suas posições e crenças teóricas sobre natureza da linguagem, do ensino e da aprendizagem e da aplicabilidade de ambos em sua prática pedagógica (Brown, 1994), pode tornar-se ‘receitas’ prontas e perigosas para ensinar.

Tal periculosidade reside no fato de que tais receitas podem ser seguidas sem qualquer processo reflexivo que sustente a decisão sobre o que ensinar e por meio de

quais atividades de aprendizagem, assim como, de que maneira proceder a sua organização, implementação na sala de aula e avaliação, dentre outras coisas.

Levando em conta a importância do processo de planejar as unidades de ensino e criar ou adotar materiais didáticos para esse fim, serão definidas, a seguir, as concepções teóricas que fundamentam minhas ações relativas ao planejamento de ensino de Língua Espanhola.

1.4 Concepção de planejamento de processo ou negociado

Sabe-se que a tarefa, enquanto elemento basilar de programas de ensino de línguas, tem aparecido, recentemente, exercendo tal função em pelo menos três programas: de Procedimento (Prabhu, 1987), de Processo ou Negociado (Breen, 1984; 1987 a,b; Breen & Candlin, 1980; Clarke, 1991) e Baseado-em-Tarefas (Nunan, 1991).

Nessa pesquisa, optei por um Planejamento de Processo ou Negociado, uma vez que o professor pode estar em contato constante com os interesses de aprendizagem dos alunos, com a tipologia da tarefa e conteúdo preferidos por eles, com os procedimentos pedagógicos mais interessantes para esse contexto e com a predileção quanto à disposição dos aprendizes em determinados arranjos organizacionais de trabalho, em sala de aula.

Assim, ao usar tal planejamento, o professor tem a oportunidade de combinar tipologia, conteúdo e procedimento, uma vez que esse planejamento envolve alunos e professor na seleção conjunta de uma série de ações variadas e de modos de agir, em prol de um ambiente comunicativo de aprendizagem, na busca de novo conhecimento e na exploração e busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes nesse contexto social.

Em outras palavras, todos os alunos empenham-se para ‘re-planejar’ as tarefas à medida que trabalham com elas e têm condições de avaliá-las. A proposta para que o planejamento da tarefa venha a ser um esforço conjunto entre professores e aprendizes, dentro da sala de aula, implica que as contribuições do aprendiz durante a tarefa em processo – as fontes de suas próprias interpretações – sejam trazidas para a superfície do trabalho de classe.

No quadro a seguir, são abordadas algumas características do Planejamento de Processo ou Negociado, dado ser esse o tipo adotado durante essa pesquisa:

Planejamento de Processo ou Negociado	
Foco	no aprendiz e no processo de aprendizagem;
Processo de aprendizagem	uma interação imprevisível entre aprendiz, situação de aprendizagem e tarefa, reinterpretada pelo aprendiz no momento em que ele atue sobre ela;
Metodologia	baseado em tarefas, constantemente sujeita a negociações e reinterpretações de professores e de aprendizes trabalhando juntos, em sala de aula;
Conteúdo das tarefas	comunicativo (metacomunicativo ou metalingüístico);
Papel dos alunos	construtor de uma nova linguagem com outras pessoas com base nas atividades propostas e criador de uma realidade social onde certas convenções sociais intervêm com sua própria aprendizagem;
Papel do professor	facilitador do processo de comunicação entre os participantes e entre os participantes e as atividades, participante interdependente do grupo e monitor, (mas passível a assumir qualquer papel negociado entre aluno(s) e ele, dependente da tarefa e da situação de aprendizagem).

Figura 1: Planejamento de Processo ou Negociado

Nesse planejamento, os alunos compartilham a língua-alvo com outros colegas de sala, recriando uma realidade social, onde convenções sociais do grupo intervêm em sua aprendizagem.

As atividades com as quais trabalham estão sujeitas a negociações e reinterpretações de professores e aprendizes, trabalhando juntos em sala de aula, sendo reinterpretada pelo aprendiz no momento em que ele atue sobre ela.

O professor pode atuar como facilitador do processo de comunicação entre os participantes e entre os participantes e as atividades, participante interdependente do grupo e monitor dos alunos, durante a realização dessas tarefas. Contudo, tem flexibilidade para assumir qualquer papel, desde que negociado, previamente, entre aluno(s) e ele, dependente da tarefa e da situação de aprendizagem.

Com relação aos planejamentos baseados em tarefas, vejo que propostas relacionadas à implementação de tais programas – sejam eles de Procedimento, de

Processo ou Baseado-em-Tarefas – têm sido pouco reconhecidas e aplicadas, talvez corroboradas pela falta de familiaridade do uso das atividades comunicativas como base organizacional exclusiva de um programa sistemático de ensino/aprendizagem de línguas por parte dos professores de LE.

Apesar de nos anos 80, ter surgido um número crescente de materiais sobre tarefas comunicativas, foram vistos, entretanto, como um material suplementar, útil, apenas, enquanto adicionado à parte fundamental do curso que ainda ensinava a partir de um programa que não se baseava primordialmente em tarefas (Willis, 1996).

Percebo, ainda hoje que, apesar de sua tradição de 20 anos na área e da presença de livros baseados em tarefas disponíveis para o ensino de LE, continua a imperar, entre os professores, a mesma concepção de tarefa como um material suplementar à aula e inserida em um planejamento distinto daqueles que a têm como unidade central.

Sobre isso, é pertinente o comentário que Stern (1992) tece sobre o fato de que não raro tais atividades são vistas como um exercício extra na aula de LE, geralmente propostas para oferecer uma prática a mais de algum ponto gramatical ou para servir de entretenimento, sem que, porém, seja compreendida como o elemento basilar que alavanque o planejamento de um programa de línguas.

Segundo o autor, atividades comunicativas referem-se a atividades motivadas, tópicos e temas que envolvam o aluno em comunicação autêntica, a partir do uso de comunicação real, em sala de aula, tendo como foco principal as próprias atividades e não a linguagem em si ou qualquer um de seus aspectos pontuais.

Stern acrescenta que somente quando o aprendiz está envolvido em atividades comunicativas que realmente encontram na vida real é que estarão realmente fazendo uso da comunicação de forma genuína.

Para o autor, caso o professor planeje oferecer ao aprendiz oportunidades de uso da língua-alvo em situações mais próximas possíveis daquelas que ocorrem fora da sala de aula, essa será uma atividade pertencente a um planejamento comunicativo. Caso contrário, se o professor planejar a prática de um item lingüístico ou regra, focalizando a atenção do aprendiz para isso, tal atividade pertencerá a um planejamento lingüístico.

No que se refere a algumas limitações ao uso de planejamentos baseados em tarefas, Barbirato (1999) traz, em seu trabalho, autores, como El-Dash (1990) e Skehan (1992), que se preocupam em como a precisão gramatical deve ser tratada nesse tipo de

planejamento.

El-Dash comenta que, apesar de o uso de tarefas promover um aumento na produção lingüística do aprendiz e a rapidez com que produz a LE, há uma queda nos níveis de precisão/correção em muito da interação entre alunos trabalhando em pares, devido à falta de precisão de grande parte do insumo disponível.

Skehan, aponta, ainda, para a necessidade de um equilíbrio entre a forma e o conteúdo, uma vez que, ao se usar tais planejamentos, corre-se o risco de restringir a quantidade de insumo gramatical disponível ao aluno.

Sobre essa questão, acreditando ser o objetivo final do ensino fazer com que o aluno consiga atingir uma competência comunicativa que permita a sua comunicação na língua-alvo, nas situações em que isso se fizer necessário (Brown, 1994), creio que a gramática deve receber uma abordagem no discurso, em seu uso pragmático, proporcionando uma aprendizagem contextualizada, em que o aluno use a língua com um objetivo comunicativo, favorecendo o trabalho de todas as habilidades.

É importante ressaltar que não se trata de abandonar o uso da gramática, em sala de aula, mesmo porque, muitas vezes, esse estudo faz-se necessário. Nesse momento, o professor poderia lançar mão das chamadas ‘tarefas metalingüísticas’, em que a forma é tratada sem que o significado se perca.

Penso que há situações oportunas em que tais atividades possam ser implementadas, desde que o professor esteja preparado e atento às necessidades de seus alunos, e, para isso, a abordagem do professor, suas concepções de ensinar, de aprender e de linguagem desempenham papel fundamental.

Nesse sentido, é necessário conhecer as atividades com as quais se trabalha, sua tipologia e suas características, uma vez que seu uso pode representar um meio para planejar o ensino, em termos de promover oportunidades de aprendizagem significativa aos alunos de LE.

Diante disso, na próxima seção, será abordada minha concepção de tarefa, juntamente com suas devidas características.

1.5 Concepção de tarefa

Os tipos de atividades em que os alunos estão engajados mudaram muito nos últimos anos, devido à influência da abordagem comunicativa, que introduziu o uso de

tarefas consideradas comunicativas na aula de LE, propiciando aos alunos o uso da língua-alvo para desenvolver idéias, e não apenas para praticar própria língua enquanto sistema de formas (Barbirato, 1999).

Assim, no intuito de conhecer e compreender de maneira mais específica seus conceitos, serão apresentadas, a seguir, algumas definições de tarefas e de seus componentes, constantes na literatura da Área de Ensino/Aprendizagem de LE e pertinentes ao tema dessa pesquisa.

1.5.1 Definição de tarefa

Na Área Educacional, em geral, e em outros campos, como na Psicologia, por exemplo, temos diferentes definições de tarefas, sendo também encontrada uma grande variedade delas no campo de Ensino/Aprendizagem de LE. Diante de tal diversidade de posturas e perspectivas, limitar-se-á ao domínio de interesse para a pesquisa.

Long (1985: 89), define tarefa como:

um trabalho realizado para si mesmo ou para os outros, gratuitamente ou em troca de algo. São exemplos de tarefas: pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um sapato, fazer uma reserva em um avião, emprestar um livro da biblioteca, fazer um exame para condutor, datilografar uma carta, pesar um paciente, organizar cartas, fazer uma reserva em um hotel, preencher um cheque, procurar uma rua e auxiliar alguém a atravessá-la. Ou seja, por tarefa, entende-se uma centena de coisas que as pessoas fazem cotidianamente, no trabalho, no lazer e nos entremeios.^{a12}

Em Long, vê-se que sua definição apresenta-se não-técnica e não-lingüística, uma vez que indica como tarefa uma série de ações desempenhadas por um indivíduo no seu cotidiano, sendo algumas delas desenvolvidas sem necessariamente envolver a linguagem. Assim, o termo refere-se às atividades realizáveis nos domínios ocupacional, vocacional e acadêmico, sem, contudo, um propósito lingüístico.

¹² A tradução de todas as citações usadas, nesse capítulo, estão ao final do mesmo, indicados por letras minúsculas em ordem alfabética.

Na visão de Richards et al (1986), no entanto, vê-se uma perspectiva pedagógica¹³ ao conceituar tarefa, visto que a definem em termos do que o aprendiz poderia realizar durante uma aula, ao invés do que faria fora dela. Assim, segundo Richards et al (op. cit.: 289), tarefa é:

uma atividade ou ação realizada como resultado do processo ou entendimento da língua (i.e. como uma resposta). Por exemplo, desenhar um mapa enquanto se ouve uma fita, ouvir uma instrução e desenvolver um comando [...]. As tarefas podem ou não envolver a produção de língua. As tarefas geralmente requerem um professor para especificar o que será considerado como sua conclusão bem-sucedida. O uso de vários tipos de tarefa torna o ensino de língua mais comunicativo [...] pois estabelece um propósito que supera a prática da língua em si mesma.^b

Prosseguindo, vê-se que, para os autores, o termo tarefa é concebido tanto como uma atividade verbal quanto não-verbal, resultante de resposta do aluno frente a sua compreensão da língua-alvo, em que seu foco de atenção esteja mais direcionado ao significado do que à forma.

É dessa maneira que, para eles, o uso de tarefas justifica-se, principalmente, devido ao seu propósito comunicativo de comunicar uma resposta a partir da compreensão do insumo abordado, com a condição de que tal propósito supere a prática da língua em si mesma.

Prabhu (1987) também privilegia o tipo de tarefa pedagógico, desde que estimule no aprendiz processos psicolinguísticos internos de aquisição da língua, como inferência, dedução e raciocínio prático, uma vez que tais processos seriam responsáveis por sua compreensão do insumo ou parte dele presente na informação, possibilitando-lhe executar a tarefa proposta.

¹³ Segundo Nunan (1989), as tarefas são justificadas em atividades com o foco no 'mundo real' ou com foco 'pedagógico'. As primeiras requerem, em sala de aula, que os aprendizes aproximem seu comportamento a tipos de comportamentos exigidos deles fora do contexto escolar, não sugerindo, contudo, que a classe não seja um contexto real. Já as segundas, por outro lado, requerem que eles façam coisas que, geralmente, não fazem fora da sala de aula, tarefas do tipo que estimulam processos de aquisição interna. De fato, segundo o autor, não se pode dizer que essa distinção seja estática, mas que se apresenta em um contínuo.

Conseqüentemente, para o autor (op.cit.: 24), tarefa é:

uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos, a partir de uma informação previamente fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlarem e regularem esse processo.^c

A partir do exposto, pode-se perceber que o interesse de Prabhu está não no tipo de comunicação que envolva aspectos sociais/interacionais entre seus partícipes, mas, ao contrário, seu interesse está canalizado nos processos cognitivos de aquisição da LE estimulados pelo uso de tarefas, sob a interferência e controle do professor.

O autor sugere que, durante a execução da tarefa pelo aprendiz, há um período de esforço auto-sustentado por ele, a fim de alcançar um objetivo claramente compreendido (como, por exemplo, interpretar um horário ou um mapa, dar uma série de direções, etc).

Na opinião do autor, ainda, tarefas que têm pouco a ver com aquelas possíveis de ocorrer no mundo real possuem, no entanto, uma validade particular, pois continuariam a engajar os alunos em atividades intelectuais.

Concebendo-a em um sentido mais amplo, para Breen (1987a: 23), tarefa seria qualquer tipo de atividade que se realize em contexto instrucional, considerando, dessa forma, tarefa tanto as atividades estruturais como as comunicativas.

Assim, o autor compreende o termo como:

qualquer esforço de aprendizagem de língua [...] que apresenta um objetivo determinado, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado e uma variedade de resultados para os que a realizam. [...] uma variedade de planos de ação tendo como propósito facilitar a aprendizagem da língua – de um simples e curto exercício para atividades mais complexas e longas, tais como resolução de problemas em grupo ou simulações e tomadas de decisão.^d

Em conformidade com a definição dada acima, vê-se que o autor a define como uma variedade de planos de ação combinados a seus objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos – seus elementos essenciais – sendo estes, segundo seu proponente, reinterpretados e redefinidos pelo aprendiz no processo de trabalho com a

tarefa, uma vez que esta resultaria em tantas diferentes aprendizagens tal forem os diversos resultados aos quais o aprendiz chegue.

Ao considerar o que acontece durante a aprendizagem de línguas por meio do uso tarefas, Breen atesta ser possível distinguir entre os planos de ação propostos pela tarefa e o processo de trabalho real com a mesma, sendo este último gerador de diversos resultados de aprendizagem.

Scaramucci (1996: 4-5) define tarefa como:

um termo usado em Lingüística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daqueles usados nos moldes tradicionais. Elas têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica, etc.

A autora, além de relacioná-las aos eventos cotidianos do chamado mundo real, revela uma perspectiva mais pedagógica, já que a canaliza a contextos instrucionais de ensino/aprendizagem de línguas, enfatizando ainda seu carácter comunicativo nas interações.

De acordo com Nunan (1989:10), tarefa constitui-se em:

um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o foco da atenção está principalmente voltado para o significado do que para a forma.^e

Para esse autor, tarefa é definida como um meio pelo qual os alunos compreendem a língua-alvo e trabalham com ela, a fim de promover uma interação com propósito comunicativo.

Segundo Willis (1996: 53), tarefa é:

uma atividade voltada para um objetivo que permite aos alunos usar a língua-alvo para chegarem a uma resposta verdadeira. Ou seja, os alunos usam quaisquer recursos da língua-alvo a fim de resolver um problema, solucionar um enigma, jogar um jogo ou partilhar e comparar experiências.^f

Consoante essa definição, tarefa é uma atividade na qual os alunos utilizam recursos disponíveis na língua-alvo para cumprirem o propósito comunicativo sugerido pela tarefa, sem que esta especifique, no entanto, estruturas lingüísticas a ser usadas.

Para Candlin (1987), a tarefa envolveria a interação entre as dimensões pragmáticas e cognitivas contempladas pelos aprendizes, sendo as primeiras responsáveis por sua competência comunicativa e as segundas, pelo raciocínio estimulado por elas. Nas palavras do autor (op.cit.: 10), tarefa é:

é uma em um conjunto de atividades diferenciadas, seqüenciadas, problematizadoras, envolvendo aprendizes e professores na seleção conjunta de uma série de variados procedimentos cognitivos e comunicativos a serem aplicados a um novo conhecimento, na exploração e busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes num contexto social.^g

Além disso, segundo Candlin, tarefa é uma atividade que requer o envolvimento do aluno com o insumo oral e/ou escrito na língua-alvo, podendo ser de natureza gramatical ou não, com a finalidade de promover a compreensão, expressão e/ou negociação de significados nessa língua, conscientização gramatical e/ou raciocínio para que possa alcançar um produto final (i.e. uma resposta).

Seria por meio da tarefa, portanto, que os alunos poderiam engajar-se em uma interação metacomunicativa, por meio de atividades voltadas para o significado, ou metalingüística, por meio de atividades voltadas para a gramática contextualizada e reflexiva.

Dessa forma, com base em sua definição, o autor demonstra seu interesse tanto por aspectos sociais/interacionais quanto cognitivos, instigados pelo uso de tarefas na sala de aula de LE.

Diante disso, dentre as definições citadas, a de Candlin apresenta-se como uma das mais completas, visto que contempla tanto as tarefas comunicativas com o foco nos significados, quanto aquelas comunicativas com foco no próprio código linguístico contextualizado e reflexivo.

O autor ainda sugere que as tarefas sejam atividades distintas entre si, seqüenciadas, problematizadoras e que envolvam aprendizes e professores na seleção conjunta de procedimentos cognitivos e comunicativos a serem aplicados a um novo conhecimento, supostamente previsto ou emergente em um contexto social. Na visão do autor, por conseguinte, o objetivo é tornar os alunos co-responsáveis por sua própria aprendizagem.

Assim, a partir das definições contempladas acima, pode-se concluir que, com exceção à definição de Long (1985), devido a sua natureza não-lingüística, todas as demais compartilham a concepção de que as tarefas envolvem o uso comunicativo da língua em que a atenção dos usuários esteja focalizada no significado ao invés da estrutura linguística.

Nesse trabalho, compreendo tarefa como uma atividade de ensino que seja orientada à comunicação em contextos reais e que, por sua vez, envolva os aprendizes na compreensão, manipulação, produção, construção de significados e interação na LE.

Diante disso, por meio dessa atividade, entendo que os alunos possam engajar-se em uma interação metacomunicativa (direcionada para o mundo real – atividades voltadas para o significado) ou metalingüística (direcionada para o foco pedagógico – atividades voltadas para a gramática contextualizada e reflexiva).

Assim, definida minha concepção de tarefa para o presente trabalho, passa-se à caracterização de seus componentes, dentre os quais se podem citar: objetivos da atividade, insumo disponível para o seu trabalho, tipos de atividades, papel do aluno e do professor diante desse trabalho e contexto onde o mesmo se dá.

1.5.2 Componentes de uma tarefa

Quanto aos componentes de uma tarefa, Nunan (1989) sugere que, em termos analíticos, as tarefas devem ter alguma forma de insumo que pode ser verbal (como um diálogo ou a leitura de um trecho) ou não-verbal (como uma seqüência de gravuras),

uma atividade que é de alguma maneira derivada do insumo e que estabelece aquilo que o aluno vai fazer em relação a ele.

Elas terão (explícita ou implicitamente) um objetivo e papéis para professor e alunos.

Em termos sintéticos, as aulas e as unidades de trabalho consistirão, dentre outras coisas, de seqüências de tarefas, sendo que a coerência de tais aulas e das unidades dependerão da integração e seqüência dessas atividades.

Nesse sentido, Nunan propõe uma estrutura para definir os componentes integrantes de uma tarefa comunicativa:



Figura 2: Componentes integrantes de uma tarefa comunicativa (Nunan, 1989: 48)

Segundo esse autor, por meio desses seis componentes intrinsecamente relacionados, as tarefas podem ser analisadas e categorizadas, como se pode ver mais adiante.

Candlin (1987), por sua vez, ao propor sua tipologia de tarefas, sugere alguns componentes coincidentes com aqueles propostos na tipologia de Nunan, como, por exemplo, insumo, papéis, cenários, aventando ainda alguns outros, como ações, monitoramento, resultados e avaliação.

Em relação a estas, conforme a definição de Candlin, tem-se:

- Ações – são os procedimentos a serem seguidos na compreensão e realização da tarefa;
- Monitoramento – é o monitoramento de eventos decorrentes de comportamento social, da comunicação e da aprendizagem;
- Resultados ou objetivos da tarefa – é aquilo que se espera do aluno, ao concluir uma atividade;
- Avaliação das tarefas – é uma análise realizada conjuntamente entre aprendizes e professor sobre tarefa trabalhada.

Em Breen (1987a), vê-se uma tipologia mais concisa, constante de três elementos essenciais, a saber, conteúdo, procedimentos metodológicos e objetivos, sendo que os dois primeiros referem-se, respectivamente, ao insumo e ações, como propostos por Candlin, e o último, aos propósitos individuais de cada aprendiz, definidos a partir de suas necessidades e capacidades próprias de aprendizagem.

Nesse trabalho, adoto uma tipologia mais próxima a de Candlin, uma vez que acredito ser a mais completa, pois além de considerar aqueles componentes levantados por Nunan, define, ainda, outros importantes ao processo de ensino, como as ações a serem seguidas pelos alunos para a realização da tarefa, o monitoramento do professor e dos próprios aprendizes entre si, no momento em que estão trabalhando com ela, os objetivos que o professor e alunos esperam alcançar com esse trabalho e a sua avaliação conjunta sobre a atividade.

Com relação aos objetivos ou resultados a que professores e aprendizes podem almejar com a realização das atividades, essa será a próxima questão a ser discutida.

1.5.3 Objetivos

Os objetivos de uma atividade são “intenções gerais subjacentes a qualquer tarefa de aprendizagem” (Nunan, 1989: 48)^h, visando a resultados comunicativos, afetivos e cognitivos, podendo delinear diretamente o comportamento de professores e aprendizes.

No entanto, vale ressaltar que os objetivos não são sempre estabelecidos explicitamente pela tarefa, podendo ser comumente inferidos a partir de sua própria análise. Além do mais, raramente há uma simples correlação entre objetivos e tarefas, dado que, em alguns casos, uma tarefa complexa envolve uma série de atividades que enseja os alunos a vários objetivos ao mesmo tempo.

Os objetivos abaixo exemplificados, provenientes de um projeto curricular da Austrália (*Australian Language Levels – ALL*, 1985), demonstram como, em uma mesma tarefa, seus diferentes objetivos não são mutuamente exclusivos, indicando, assim, de que modo os mesmos podem funcionar conjuntamente:

-
- Comunicativo:** estabelecer relações interpessoais: trocar idéias, opiniões, atitudes ou sentimentos; realizar atividades; obter informações de fontes públicas (livros, revistas, jornais, folhetos, documentos, filmes, TV, fitas, slides, conferências e informes) e utilizar tal informação; escutar, ler, desfrutar e responder aos usos criativos da língua-alvo (contos, poemas, músicas e dramatizações), em alguns casos, criados pelo próprio aprendiz;
- Sociocultural:** compreender como as relações interpessoais são conduzidas na comunidade de língua-alvo; entrar em contato com intravisiões das tradições culturais da comunidade de língua-alvo, com suas raízes históricas e sua relação com a comunidade dos aprendizes, com a economia e com o conhecimento de mundo, com realizações culturais e assuntos atuais; compreender hábitos cotidianos de grupos da comunidade da língua-alvo na família, no trabalho, na escola e no lazer;
- Aprender a aprender:** trabalhar individualmente sob designações; trabalhar juntamente com outros e determinar juntos como melhor contribuir para a tarefa comum; negociar e planejar o trabalho ao longo de um determinado período, estabelecer objetivos reais de aprendizagem e desenvolver estratégias para o seu desenvolvimento; pesquisar informações para si mesmos em dicionários, livros didáticos, gramáticas, etc; monitorar e avaliar seu próprio processo de aprendizagem e estilos de trabalho, assim como os produtos que eles conduzem; registrar seu conhecimento de maneiras próprias; elicitar regras de língua em uso e discutir suas hipóteses com outros;
- Conscientização:** adquirir consciência da natureza lingüística, cultural e do funcionamento da língua-alvo adaptada ao contexto; compreender que língua é uma manifestação da cultura; compreender a variação cultural e a natureza da diversidade.
-

Figura 3: Diferentes objetivos de uma mesma tarefa (Clark, 1987: 227)

Dessa maneira, é possível compreender como, em uma mesma tarefa, dependendo do seu grau de complexidade, pode-se visar a vários objetivos ao mesmo tempo.

É importante considerar que alunos e professores, individualmente, também têm objetivos a atingir, quando trabalham mediante o uso de tarefas, sendo o seu objetivo final uma interação de todos esses com os seus, em particular, em mediação durante o trabalho.

Na próxima seção, será discutido o conceito de insumo de uma tarefa, considerado por Nunan (1989) como o ponto inicial de sua realização e oriundo de diversas fontes.

1.5.4 Insumo

O insumo, segundo Nunan, refere-se “aos dados que formam o ponto de partida para a tarefa”ⁱ (op.cit.:53). Diante disso, o autor ressalta a importância do uso de material autêntico na sala de aula, entendendo-o como qualquer material que não tenha sido produzido com o propósito específico para o ensino de línguas.

Sobre isso, expõe que alguns proponentes de seu uso alertam para o fato de que textos e diálogos produzidos para a aula não preparam adequadamente o aprendiz para enfrentar uma situação em que ouçam e leiam a língua em uma situação de ‘mundo real’. Logo, pontua que, se o objetivo é que os aprendizes compreendam textos orais e escritos no ‘mundo real’, deve-lhes ser proposto engajar-se na exploração desse tipo de material durante a aula.

A conceituação de insumo de Xavier (1999) também parece interessante, uma vez que o considera presente em todo o percurso da realização de uma tarefa, não somente como os dados a serem trabalhados pelos aprendizes, mas como toda a língua-alvo, falada ou escrita, que permeia a tarefa: enunciado, negociações realizadas durante a interação educador–educando, a correção da tarefa no quadro-negro, etc.

Nesse sentido, os dados de uma tarefa, por outro lado, são as informações com as quais os alunos vão trabalhar, como textos escritos ou orais ou, ainda, dados não-verbais como figuras ou desenhos, presentes na atividade.

Dadas essas definições, passa-se, na próxima seção, ao que os alunos podem fazer com esse insumo disponível, partindo, especificamente, das atividades com as quais trabalhem.

1.5.5 Atividades

As atividades ‘especificam o que os alunos devem fazer com o insumo’^j (Nunan, op.cit.:59), orientando-os quanto aos procedimentos a serem seguidos para a sua realização. O autor as caracteriza de três formas: autênticas, prática de habilidades e acuidade – fluência.

Com relação à autenticidade das tarefas, Guariento & Morley (2001) argumentam que a noção de autenticidade tem estado restrita a discussões sobre textos, sendo poucas as tentativas sistemáticas para direcionar a questão da autenticidade da tarefa.

Sobre esse tema, Breen (1985) chama a atenção para o fato de que a autenticidade parece ser uma questão relativa, dependente muito mais dos objetivos do professor e dos interesses dos aprendizes, do que em se constatar a autenticidade ou não da tarefa. O autor, nesse caso, acredita que a mesma parece estar ligada muito mais à interpretação que o aluno dá a ela do que a sua própria natureza, uma vez que caberá a ele autenticá-la ou não segundo seus interesses.

Para Nunan (1989), as atividades autênticas seriam aquelas mais parecidas com eventos que se realizam fora da sala de aula e, portanto, possíveis de ocorrer no mundo real, distintas, assim, daquelas preparadas exclusivamente para propósitos pedagógicos. Isso não quer dizer, contudo, que essas últimas não tenham valor, pois são justificadas no fundamento de que, ao realizá-las, os aprendizes são requisitados a praticar habilidades que lhes serão úteis no mundo real.

Sobre a questão da autenticidade ou não da tarefa, penso que se deva questionar a adequação e a função da tarefa proposta na aula de LE, uma vez que a sua simples presença no contexto de ensino não é garantia de aprendizagem e interação significativa e envolvente, já que o que parece sustentar tudo isso é o interesse do aluno (Xavier, 1999).

No que diz respeito às atividades de prática de habilidades, Nunan registra que elas podem ser de dois tipos: atividades de prática controlada e atividades de transferência.

Nas primeiras, os aprendizes manipulam formas fonológicas e gramaticais, e, nas segundas, são orientados a aplicar seu conhecimento de formas lingüísticas recém-adquiridas na compreensão e produção de linguagem comunicativa.

Quanto às atividades do tipo acurácia-fluência, além de focalizar o desenvolvimento de cada um desses aspectos, elas recebem influências de controle exercido por professores e aprendizes durante a sua realização.

Nunan aponta que nas atividades de repetição¹⁴ e outras atividades focalizadas na forma, o controle está freqüentemente centrado mais no professor, enquanto que em simulações e dramatizações¹⁵ o controle está mais no aprendiz.

Sobre essa questão do controle, para Littlewood (1996), os aprendizes se envolveriam mais, provavelmente, em situações onde pudessem ver a importância do que estivessem fazendo e aprendendo, visto que muitos aprendizes não têm um conceito claro de suas necessidades futuras em LE, encontrando, por sua vez, maior estímulo frente a situações que lhes pareçam mais familiares e de importância mais imediata que futura.

O autor ainda defende, primeiramente, o uso de atividades ‘pré-comunicativas’, como preparação para uma posterior introdução de atividades comunicativas. A realização das primeiras proporcionaria ao aprendiz as formas lingüísticas e os vínculos necessários entre formas e significados pertinentes, preparando-o para uma posterior atividade comunicativa.

No entanto, segundo o próprio autor, seria possível reverter essa situação de gradação, em que o professor poderia começar com uma atividade comunicativa, baseada em situações que fariam sentido aos alunos e, em seguida, implementar uma pré-comunicativa, por meio da qual eles fariam uso de novo conhecimento lingüístico e habilidades.

Particularmente, acredito que a segunda alternativa, proposta por Littlewood, parece estar mais próxima dos objetivos comunicativos. Contudo, penso que possa ser acrescentada uma terceira fase à essa seqüência ‘atividade comunicativa/pré-comunicativa’, que seria, por sua vez, a implementação de uma atividade comunicativa, novamente.

¹⁴ Refiro-me aos exercícios mecânicos conhecidos por *drills* (cf. Nunan, 1989).

¹⁵ Refiro-me aos exercícios mecânicos conhecidos por *role plays* (op.cit.).

Assim, implementada a primeira tarefa (comunicativa), a partir de um contexto significativo para os aprendizes, o professor poderia diagnosticar eventuais problemas dos mesmos em um determinado tipo de situação comunicativa, auxiliando-os a tornarem-se conscientes de suas necessidades lingüísticas.

Na segunda tarefa (pré-comunicativa), essas necessidades seriam trabalhadas, permitindo, assim, que se comunicassem e interagissem por meio de uma tarefa comunicativa posterior, na qual fariam uso do novo conhecimento lingüístico e habilidades.

Com relação aos tipos de atividades comunicativas que podem ser implementadas, em sala de aula, à continuação, serão definidas as tipologias de Clark (1987), Candlin (1987) e Willis (1996) e seus respectivos gêneros, levando-se em conta as atividades de interesse para a pesquisa.

1.5.5.1 Tipos de atividades propostos por Clark (1987)

Uma vez que a abordagem comunicativa abre espaço para uma diversificada tipologia de tarefas, são abordados aqui alguns autores e atividades considerados como relevantes para a compreensão daquelas implementadas na presente pesquisa¹⁶.

Clark (1987: 238-9) propõe sete amplos tipos de atividades comunicativas que focalizariam tipos de uso real da língua. Em planejamentos de línguas estrangeiras, o autor sugere que se deveria capacitar os aprendizes a:

1. Resolver problemas por meio de interação social com outros, participar em conversa relacionada à busca de uma atividade comum a outros, obter benefícios, serviços e informações necessárias por meio de conversa ou correspondência, fazer arranjos e chegar a decisões com outros (tarefas convergentes);

¹⁶ Outras tipologias são encontradas na literatura da área: Prabhu (1987) sugere atividade de lacuna de opinião; atividades de lacuna de informação e atividades de lacuna de raciocínio; Littlewood (1996) propõe a distinção entre duas categorias principais de atividades comunicativas: 'atividades de comunicação funcional' e 'atividades de interação social'; Legutke e Thomas (1991) propõem tarefas baseadas na psicologia humanista, em que consideram o indivíduo como um todo, isto é, o seu lado afetivo, cognitivo e social.

2. Estabelecer, manter relações e discutir tópicos de interesse por meio de troca de informação, idéias, opiniões, atitudes, impressões, experiências e planos (tarefas divergentes);
3. Pesquisar informações específicas de algum propósito determinado ou processo e usá-lo de alguma forma (por exemplo, descobrir um modo mais barato de ir de A a B) e discuti-lo com alguém;
4. Ler um artigo e resumi-lo, ouvir uma leitura e fazer anotações;
5. Dar uma informação na forma falada ou escrita baseada em experiência pessoal (por exemplo, dar uma palestra, escrever um relatório ou diário, registrar uma série de instruções de como fazer algo ou preencher um formulário);
6. Ouvir, ler ou examinar uma história, um poema, um artigo e talvez respondê-lo pessoalmente de alguma forma (p.ex. ler uma história e discuti-la);
7. Criar um texto imaginário.

De acordo com essa tipologia, nota-se que todas as atividades acima propostas podem envolver os aprendizes em interação oral. Nesse caso, cabe ao professor a implementação da tarefa oportuna aos objetivos dos alunos e a seus próprios objetivos e à situação de aprendizagem, a fim de promover oportunidades de aprendizagem significativa e motivadora para eles.

A seguir, serão discutidas algumas tipologias de tarefas, constantes na Área de LA, e sua relação com a presente pesquisa.

1.5.5.2 Tipos de atividades propostos por Candlin (1987)

Em sua tipologia, Candlin (1987: 15) propõe e classifica quatro tipos de tarefas, com foco: 1) no treinamento do aluno; 2) na troca de informações; 3) na pesquisa e experimento e, por último, 4) nas estratégias de aprendizagem.

A seguir, apresento uma tabela em que as mesmas são descritas. Observe-se:

1. Foco no treinamento do aluno
a) Tarefas de conscientização, com foco:
i) no funcionamento da língua-alvo, ii) nas reações dos alunos quanto ao ensino de língua; iii) nas crenças dos alunos sobre a aprendizagem de língua;
b) Tarefas voltadas para necessidades, objetivos e recursos, com foco:
i) no que vai ser aprendido; ii) na maneira como vai ser aprendido; iii) nos recursos disponíveis necessários para i) e ii);
2. Foco na troca de informações
i) tarefas que focalizam idéias e informações compartilhadas pelos aprendizes trabalhando em grupo, sem a intenção de chegar a um consenso; ii) com a intenção de chegar a um consenso; iii) a fim de chegar à informação completa a partir das diferentes partes relatadas pelos demais aos partícipes do grupo; iv) a fim de descobrir uma informação e relatá-la para o grupo.
3. Foco na pesquisa e experimento
a) tarefas que visam a levantar questões e problemas; b) a formular hipóteses; c) a decidir métodos e procedimentos; d) a decidir planos de ação precisos, e) a avaliar resultados; f) a apresentar resultados;
4. Foco nas estratégias de aprendizagem
a) tarefas focalizadas no reconhecimento e percepção de problemas; b) na seleção, classificação e padronização; c) na inferência, dedução e julgamento; d) na aplicação de resultados e dados novos.

Figura 4: Tipologia de tarefas proposta por Candlin (1987)

Na tipologia proposta por Candlin, as tarefas são classificadas de acordo com seu foco pragmático (treinamento do aluno e troca de informações) e com seu foco cognitivo (pesquisa/experimento e estratégias de aprendizagem).

Segundo o seu proponente, as tarefas do tipo 1) e 2) estão centradas na dimensão pragmática, que visa, por sua vez, a desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes, sua interpretação, expressão e negociação de significados na língua-alvo, possibilitando-os a atuarem conjuntamente sobre questões metodológicas do planejamento de ensino.

Ao realizar tarefas do tipo 3) e 4), os aprendizes estarão executando tarefas voltadas à dimensão cognitiva, uma vez que essas almejam ao desenvolvimento da

capacidade do aprendiz em fazer inferências, a estimular seu raciocínio lógico e a lançar mão de suas estratégias de solução de problemas.

1.5.5.3 Tipos de atividades propostos por Willis (1996)

Uma última tipologia que merece ser aqui descrita é aquela proposta por Willis (1996), pela sua maneira didática de classificar as tarefas na seguinte tipologia:

Tarefas de listagem	– Associar palavras, frases ou idéias para construir uma lista de informação.
Tarefas envolvendo ordenação e organização (gradação, categorização e classificação)	– Levar os alunos, a partir de seus próprios critérios, a estabelecer uma organização a respeito de algum tema.
Tarefas envolvendo semelhanças e diferenças a partir da comparação	– Discutir diferentes visões sobre o mesmo fato ou insumo.
Tarefas envolvendo resolução de problemas	– Levar os alunos a estabelecerem hipóteses para alcançar um objetivo (tomada de decisão).
Tarefas envolvendo troca de experiências pessoais	– Levar os alunos a trocarem experiências a partir de conversas sociais.
Tarefas criativas	– Envolver os alunos em um trabalho de criação livre ou na combinação de diferentes tipos de tarefas

Figura 5: Tipologia de tarefas proposta por Willis (1996)

Em sua tipologia, a autora apresenta seis tipos de tarefas que integram objetivos comunicativos, priorizando o foco no significado e nos aspectos criativos que levam os alunos a um envolvimento particular na sua realização.

De acordo com as tipologias propostas por esses três autores, nota-se que todas as tarefas arroladas podem envolver os aprendizes em interação oral, enfatizando tanto aspectos significativos para a comunicação como para o emprego da língua.

Nesse sentido, embora não adote a terminologia de um único autor, acredito que os tipos de tarefas expostos fornecem uma visão global das atividades condizentes com as implementadas nesse estudo.

Na próxima seção, serão discutidos os papéis desempenhados e negociados entre professores e alunos, ao trabalharem por meio do uso de tarefas.

1.5.6 Papéis

Nunan (1989) menciona a análise de Richards & Rodgers (1986) sobre a questão da abordagem e métodos em ensino de línguas, principalmente no que diz respeito à relação entre os papéis assumidos por professores e aprendizes e as contribuições que esses últimos podem trazer ao processo de aprendizagem por meio do uso de tarefas. Partindo da análise desses autores, Nunan aponta a seguinte variedade de papéis que o aprendiz pode desempenhar:

- Participante receptor passivo de estímulos externos;
- Participante interagente e negociador, capaz de dar tanto quanto receber;
- Participante ouvidor e executor com pouco controle sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem;
- Participante responsável por sua própria aprendizagem, ao desenvolver autonomia e habilidades para aprender a aprender;
- Participante envolto em um processo de crescimento pessoal;
- Participante envolto em uma atividade social que faz parte dos processos psicológicos da aprendizagem;

É importante salientar que os papéis desempenhados por alunos e professores são geralmente pré-estabelecidos pela tarefa. Os alunos, por exemplo, podem assumir papéis de copiador, colaborador, interagente, observador, questionador, dentre outros, enquanto que o professor assume papéis de negociador, orientador, integrador de grupos, questionador, facilitador, avaliador, etc, sendo passíveis de mudança, conforme as interpretações desses participantes.

Dessa forma, com relação às mudanças ocorridas quanto aos papéis atribuídos ao professor, decorrente do amadurecimento do método comunicativo, Nunan considera que aspectos como autoridade, poder e controle converteram-se em assuntos essenciais para a discussão de problemas de ensino.

O autor prossegue em que não há dúvida de que os tipos de tarefas comunicativas desenvolvidas para a aprendizagem de L2 e LE foram elaboradas para inclinar a balança de poder para o lado dos alunos. Adverte, contudo, que se isso realmente ocorre já é outra questão.

Sobre a mesma questão, autoridade, poder e controle abordada acima, Littlewood (1996) acredita que o professor não tem um papel direto na atividade, pois haverá atividades nas quais o professor participa como um ‘comunicador’ a mais, mantendo esse papel sem que chegue a ser dominante, orientando e estimulando a atividade desde ‘dentro’.

Nesse sentido, como ocorre em muitas das atividades comunicativas, em sala de aula, é pertinente dizer que, embora o próprio professor crie uma situação e inicie a atividade, são, contudo, os próprios alunos os responsáveis em dirigir a interação até a sua conclusão.

No entanto, caso necessitem da intervenção do professor a qualquer momento, esse poderá negociar o seu papel de atuação com seus alunos (se no papel de facilitador, se no de co-comunicador, etc) e atendê-los em sua dificuldade, dependente de sua situação de aprendizagem.

Passa-se, a seguir, à definição do contexto de ensino, mais, especificamente, dos diferentes tipos de arranjos ou configurações organizacionais que os aprendizes podem formar, trabalhando mediante o uso de tarefas.

1.5.7 Contexto

De acordo com Nunan (1989: 91), o contexto “refere-se aos arranjos organizacionais dos alunos, sendo estes especificados ou implícitos nas tarefas”⁴. Para o autor (op.cit.), tal arranjo organizacional pode ser feito em forma de trabalhos individuais, em pares ou em grupos maiores, dependentes da decisão dos alunos ou da decisão conjunta entre professor e alunos.

Dessa forma, à medida que o contexto interfere na organização social dos participantes, pode também interferir nos papéis por eles desempenhados, uma vez que ao alterar sua projeção, suas relações interpessoais frente aos demais colegas e ao professor podem ser, conseqüentemente, alteradas também.

À continuação, serão discutidas questões ainda não resolvidas em planejamentos baseados em tarefas: a gradação, a seqüência e a integração dessas, uma vez que o problema envolve fatores cognitivos, lingüísticos e interacionais.

1.5.8 Gradação, seqüência e integração das tarefas

Para Nunan (1989), a tarefa apresenta um importante papel no planejamento curricular no que diz respeito ao como e ao que ensinar em um programa de aprendizagem de línguas. Para tal, segundo o autor, é pertinente que um planejamento baseado em tarefas satisfaça pelo menos três condições-chave: gradação, seqüência e integração.

De acordo com Richards et al (1986:125), a gradação está relacionada ao

o arranjo do conteúdo do curso de língua ou do livro, a fim de que seja apresentado de uma maneira útil. A gradação afetaria a ordem em que as palavras, o significado delas, os tempos verbais, as estruturas, os tópicos, as funções, habilidades, etc. são apresentadas.^m

Nunan sugere que as atividades podem ser graduadas de acordo com as exigências cognitivas e de desenvolvimento direcionadas ao aprendiz. Os passos a serem seguidos em uma possível seqüência de ensino implicam que os aprendizes encarreguem-se de atividades que façam progressivamente mais exigências sobre eles, movendo-se de atividades baseadas na compreensão, passando por atividades de produção e chegando, finalmente, àquelas que os engajem em interação de comunicação real.

Quanto à continuidade das tarefas, esta se refere à cadeia de atividades juntas para formar uma seqüência, em que o resultado bem-sucedido de atividades prévias é pré-requisito para a sua sucessão. Sob este princípio, as tarefas são seqüenciadas, não somente de acordo com sua complexidade determinada pelo insumo, pelo aprendiz e

pela tipologia da atividade, mas também pela logicidade de seus temas e dos meios para aprender.

Nunan e Brindley (1987 apud Nunan, 1989) propuseram, essencialmente, uma classificação de fatores semelhantes que poderiam ser levados em conta no momento de seqüenciar as tarefas.

Enquanto Nunan considera fatores relacionados ao aprendiz, à tarefa e ao insumo para a seqüenciá-las, Brindley pondera fatores referentes ao aprendiz, à tarefa e ao texto. Observe-se:

- Fatores do aprendiz: estima, motivação, ritmo de aprendizagem, experiência de aprendizagem prévia, estratégias lingüísticas, conhecimento cultural e lingüístico;
- Fatores da tarefa: relevância para o aprendiz, grau de complexidade cognitiva, quantidade de ajuda e de apoio contextual prévio à tarefa e tempo disponível;
- Fatores do texto: extensão, clareza e familiaridade.

De acordo com Robinson (2001), baseado em sua pesquisa sobre interação durante o trabalho com o uso de tarefas, o critério para a seqüência das tarefas deveria levar em consideração a complexidade da tarefa definida cognitivamente, as percepções do aprendiz sobre a dificuldade da mesma e as condições interacionais sob as quais as tarefas são realizadas.

Uma vez que ao usar um planejamento negociado com os alunos o professor tem a oportunidade de combinar tipologia, conteúdo e procedimento, estando as atividades com as quais trabalha sujeitas a negociações e reinterpretções entre eles, espera-se que a sua gradação, seqüência e integração estejam na dependência desse esforço conjunto.

Assim, mesmo que o professor tenha uma idéia dos temas a serem abordados, a partir de um interesse inicial de seus alunos, à medida que os dois trabalham com elas, ele tem condições de avaliá-las conjuntamente com seus alunos, e, daí, graduá-las, seqüenciá-las e integrá-las, de maneira mais significativa e motivadora para seus aprendizes.

Sobre a questão da motivação, essa será abordada na próxima seção, direcionada à análise das características motivacionais apresentadas pelos aprendizes, trabalhando no contexto dessa pesquisa.

1.6 Motivação

Nesta segunda seção, a partir de contribuições advindas da Psicologia Educacional e da Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas, é trazida a definição de motivação para a presente pesquisa, além de serem discutidos alguns fatores que poderiam influenciar a motivação dos aprendizes na sala de aula e a relação existente entre trabalho em pares, tarefas e motivação.

No contexto específico dessa pesquisa – alunos trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em uma sala de aula numerosa – considero motivação como algo que desperte uma pessoa no sentido de direcioná-la a tomar uma decisão consciente para realizar alguma coisa propícia, em um processo influenciado por circunstâncias e contexto integrantes, em que ela lançará mão de tempo e energia, sendo-lhe dadas condições de avaliar, para depois, pessoal e individualmente, sustentar ou não tal motivação, conforme sua satisfação de completar a atividade com base em sua motivação inicial (Williams & Burden, 1997).

Diante dessa perspectiva, convém retomar que o presente estudo justifica-se a partir da compreensão de que a quantidade numerosa de alunos por sala de aula pudesse atuar como um fator influenciador negativo à motivação dos alunos no contexto em questão, levando-os, em consequência, à desmotivação para a aprendizagem da LE.

Para tal, a viabilidade de reestruturar tais ‘macro-contextos’ (o grupo como um todo) em ‘micro-contextos’ (pares), pareceu uma alternativa para reorganizar essa realidade, redimensionando os alunos em cenários que pudessem ser mais motivadores a sua interação na língua-alvo.

Assim, diante desse novo arranjo organizacional, encaro como motivados, nesse trabalho, aqueles aprendizes que manifestam satisfação pelo ambiente cooperativo de aprendizagem em par e se mostram interessados, engajados e persistentes, durante a interação propiciada pela tarefa.

Isso não quer dizer, no entanto, que o aprendiz que não demonstre tais características seja considerado desmotivado, uma vez que alguns fatores psicológicos, tais como timidez e/ou constrangimento, podem acabar por tolhê-lo em determinadas circunstâncias e arranjos organizacionais.

Ao considerar, pois, a relação recíproca estabelecida entre sua aprendizagem e desempenho individual e em par, os aprendizes são capazes de ponderar o que aprendem e fazem, e, caso isso seja avaliado como positivo, motivam-se por acreditar que são capazes de sustentar e dar continuidade a esse processo com seu par.

Dessa maneira, é possível pensar que a motivação desses alunos se sustente quando percebam que sua aprendizagem se relaciona positivamente com seus propósitos (Littlewood, 1996; Breen, 1987a), que, por sua vez, dependem de fatores intrínsecos e/ou extrínsecos a eles para seu investimento de esforço (Dörnyei, 2001).

Nesse caso específico, em que o processo de ensino/aprendizagem se dá em uma sala numerosa, onde os alunos são reorganizados em pares para o trabalho com tarefas, tanto as características sociais, psicológicas e emocionais dos alunos quanto a tipologia das tarefas propostas são fatores que parecem influenciar a sua motivação.

Na próxima seção, serão discutidos como a motivação dos alunos parece ser influenciada por suas relações interpessoais e algumas características do caráter social do trabalho nesses pares.

1.6.1 Relações interpessoais e o caráter social do trabalho em grupo

Em consonância com concepções advindas da Psicologia Social, é notório que as relações interpessoais desenvolvem-se em decorrência do processo de interação. Assim, quando uma pessoa começa a participar de um grupo, seja ele um par ou um grupo maior, há uma base interna de diferenças entre tais pessoas – diferentes tipos de conhecimento, opiniões, atitudes, experiências anteriores, valores e estilos comportamentais – o que permite às pessoas envolvidas adquirirem diferenças perceptuais e sentimentais em relação a cada situação compartilhada (Moscovici, 2000).

Diante disso, de acordo com Moscovici, o complexo processo de interação humana exige de cada participante um determinado desempenho, o qual variará em

função da dinâmica de sua personalidade, da dinâmica do grupo e do contexto em que se esteja atuando. A saber:

- No plano intrapessoal – o indivíduo poderá reagir em função de suas necessidades motivacionais, sentimentos, crenças, valores, normas interiorizadas, atitudes, habilidades, capacidade de julgamento, etc;
- No plano interpessoal – poderão influir as emoções grupais, o sistema de interação, a cultura do grupo, etc;
- No plano contextual – poderão exercer influência o contexto físico e social imediato, o contexto cultural, o sistema contratado de relações, a dimensão temporal, etc.

Nesse sentido, é concebível que as relações interpessoais e clima que permeiam os pares de aprendizes trabalhando em contexto de sala de aula influenciem-se recíproca e circularmente, caracterizando um ambiente ou agradável e motivador, ou desagradável e adverso, ou neutro e monótono.

Dessa maneira, se as diferenças são aceitas e tratadas em aberto, o relacionamento interpessoal pode tornar-se e manter-se prazeroso, permitindo o trabalho integrativo e cooperativo de atitudes, esforços, conhecimentos, valores e estilos comportamentais. Caso contrário, tende a tornar-se tenso, levando à desintegração de esforços e crescente desmotivação do desempenho grupal.

Por conseguinte, o trabalho em grupo terá expressão positiva se e quando os membros do grupo desenvolvem sua competência interpessoal, inter-relacionando-se com empatia e satisfação. Passa-se, adiante, à discussão dessa questão.

1.6.2 Competência interpessoal e o trabalho em pares

De acordo com Moscovici (2000:36), “a competência interpessoal é a habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma das exigências da situação”.

Com relação a trabalhos realizados por pessoas atuando em grupos, segundo a autora, não há como desvinculá-los dos objetivos propostos ou aos que se pretende alcançar.

Sobrevindo tal compreensão para a sala de aula, se o objetivo principal dos aprendizes consiste na realização de tarefas que considerem valer a pena e que sejam capazes de investir esforços, isso os motivaria a canalizar seu tempo e energia para a sua consecução e, conscientemente, procurariam desenvolver ações, buscar dados necessários e relevantes e elaborar soluções para as dificuldades daquele contexto.

Caso contrário, um outro modo de reagir consistiria em responder emocionalmente à situação, que poderia tomar várias formas: dependência, luta, fuga ou união por parte dos alunos, concorrendo para sua melhor execução ou como uma maneira de dificultar, retardar ou evitar o desempenho da tarefa que o grupo possui.

Isso parece coerente com o que ocorre durante a interação de pares de alunos, trabalhando mediante o uso de tarefas, uma vez que, ao sentirem-se mais ou menos estimulados pelo desafio proposto por elas, vêem o conteúdo como mais ou menos compensador e, daí por diante, alimentam altas ou baixas expectativas desse contexto de trabalho, atribuindo, por conseguinte, mais ou menos êxito ao seu desenlace.

À continuação, serão abordadas algumas das implicações motivacionais para o trabalho em pares, geradas a partir da participação dos aprendizes, trabalhando com tarefas.

1.6.3 Participação no par mediante o trabalho com o uso de tarefas

Ao considerar, especificamente, o caráter social (participação e colaboração em grupo) no trabalho com tarefas como um fator motivador, Gómez (1999) salienta que dentre as várias formas de organizar uma tarefa em aula, parece demonstrado que a forma cooperativa tem efeitos mais positivos, sob o ponto de vista motivacional, pois, via de regra, estimula a busca do desenvolvimento da própria competência. Além disso, as expectativas baseiam-se na percepção de que todos podem e precisam contribuir, razão pela qual se sentem úteis.

Da mesma forma, para Littlewood (1996), as atividades comunicativas promovem oportunidades para relações pessoais positivas desenvolvidas entre

aluno/aluno e aluno/professor, que, por sua vez, podem ajudar a humanizar a sala e criar um envolvimento que respalde o esforço individual para aprender.

Além disso, se os objetivos das tarefas estiverem em consonância com os interesses de aprendizagem dos alunos, provavelmente estes se sentirão mais eficazes, podendo estabelecer outros objetivos do que aqueles presentes, acreditando que são mais eficientes para realizá-las, apresentando atitudes otimistas e expectativas mais altas em relação a elas e a si mesmos e persistindo mais tempo trabalhando com elas (Woolfolk, 2000 apud Jacob, 2002).

Além disso, o valor atribuído pelo aluno à tarefa influenciará diretamente a sua motivação. De acordo com Woolfolk, tais valores são:

1. Valor de realização: refere-se à importância de sair-se bem em uma tarefa;
2. Valor intrínseco ou de interesse: refere-se simplesmente ao prazer que se extrai da própria atividade;
3. Valor de utilidade: refere-se à ajuda oferecida pela atividade para alcançar um objetivo de curto ou de longo prazo.

Na visão de Breen (1987a), qualquer processo de aprendizagem que envolva os alunos trabalhando com tarefas, individualmente, em pares ou em grupo, é um processo de interação imprevisível entre aprendiz, tarefa e situação de aprendizagem, visto que a tarefa é reinterpretada pelo aprendiz, a partir de sua própria perspectiva permeada por necessidades e interesses. Conseqüentemente, isso implica que uma tarefa pré-planejada, ainda que por professores e alunos, pode ser modificada no momento em que os aprendizes trabalham com ela.

Para Breen, qualquer tarefa é passível de que o aprendiz a interprete, expresse significado, engaje habilidades, capacidades e processos psicológicos durante o trabalho, compartilhe idéias com outros – caso esteja em par ou grupo, desde que, para isso, apresente algo que possa ser visto, em um primeiro momento, como apropriado e produtivo com relação a sua satisfação, necessidade e interesses.

Nesse sentido, no que diz respeito ao conteúdo proposto pela tarefa, conforme o autor, aquelas que apresentam indícios de familiaridade e desafio são mais influentes na motivação dos aprendizes, uma vez que, caso contrário, os aprendizes poderiam

desmotivar-se se solicitados a estabelecer relações sobre aspectos que ainda não conhecem ou se não se sentissem postos à prova.

Ainda sobre essa questão, Stipek (1998 apud Jacob, 2002) afirma que os alunos são mais motivados intrinsecamente e mais focalizados na aprendizagem quando as tarefas estão moderadamente desafiando e revelando suas próprias vidas, não ocorrendo o mesmo quando elas são difíceis ou fáceis, repetitivas ou percebidas como irrelevantes.

Dessa forma, ao atuar como um desafio aos alunos, está se levando em conta tanto a zona de desenvolvimento real (ZDR) quanto a proximal (ZDP) dos aprendizes no processo de aprendizagem, que, por sua vez, seriam favorecidos e auxiliados para estabelecer seus próprios objetivos e promover confiança, controle e individualidade, sob condições mínimas de ansiedade.

No que se refere às condições de aprendizagem oportunizadas pelas atividades, Candlin (1987) apresenta algumas características que os aprendizes poderiam considerar como peculiares à uma 'boa tarefa' e que poderiam influenciar, diretamente, em sua percepção sobre ela, o que refletiria, em consequência, em sua motivação para realizá-la.

Para tanto, segundo o autor, a boa tarefa seria:

- Motivadora: provoca participação, interesse, desafio, valor e recompensa;
- Balanceada: leva em conta as fontes de conhecimento disponíveis pelo aprendiz;
- Cooperativa: busca desenvolver habilidades sociais e gerenciais de aprendizagem;
- Estratégica: estimula estratégias pessoais de aprendizagem;
- Diferenciada: varia em níveis, habilidades, estilos e objetivos dos aprendizes;
- Focalizada: claras, objetivas e relevantes às necessidades e objetivos dos alunos;
- Aberta: acessíveis a eles;
- Estruturada: gradativas, variáveis, ordenadas, organizadas para o tempo, lugar e disponibilidade do aluno;
- Crítica: avaliativa, formativa e que ofereça retorno.

Ainda, de acordo com Candlin, a boa tarefa:

- Promove a atenção dos alunos ao significado, ao propósito e à negociação;
- Incentiva sua atenção a dados relevantes;
- Desenha objetivos a partir de suas necessidades comunicativas;
- Permite abordagens flexíveis às tarefas, oferecendo diferentes rotas, meios, modos de participação e procedimentos;
- Permite diferentes soluções dependentes de suas habilidades e estratégias;
- Envolve suas contribuições, atitudes e afetos;
- É desafiadora, mas não ameaçadora;
- Instiga que os aprendizes produzam insumo por meio de seu conhecimento, habilidades e participação;
- Define um problema a ser trabalhado, centrado neles, mas guiado pelo professor;
- Envolve o uso da língua na solução da tarefa;
- Permite uma avaliação conjunta entre alunos e professor sobre a tarefa e desempenho;
- Dá oportunidades para a metacomunicação e a metacognição;
- Promove oportunidades para a prática da língua;
- Promove a troca de informação;
- Fornece monitoramento e retorno aos aprendizes;
- Intensifica a conscientização do processo e a reflexão;
- Instiga uma consciência crítica sobre os dados e processo de aprendizagem de línguas;

Se as tarefas oferecem rotas de procedimentos alternativos, subsequente ao uso desse ou daquele procedimento, os aprendizes, individualmente, em pares ou em grupos maiores e com consulta a seu professor, avaliariam seus procedimentos em termos de eficácia e expectativa, fazendo atribuições positivas ou negativas quanto a sucessos e fracassos (Stipek, 1998 apud Jacob, 2002).

Discutindo a mesma questão, segundo Williams & Burden (1997), as tarefas podem despertar uma série de sentimentos e emoções nos aprendizes, que, por sua vez,

afetarão os modos que compreendem e realizam tais atividades. Diante disso, seria interessante que os professores fomentassem uma curiosidade e interesse natural dos alunos, cuidando que as tarefas lhes fossem pessoalmente relevantes e promissoras.

Assim, a partir de uma opção metodológica do professor de LE de trabalhar com um planejamento negociado com os alunos, se está continuamente sensível a expectativas e valores particulares com relação à satisfação de seus interesses, ao processo interacional decorrente de arranjos organizacionais e da tipologia das tarefas propostas.

Por conseguinte, ao levar em consideração as propostas dos aprendizes sobre a seleção e o planejamento de tarefas que crêem que possam servir, o professor estará oportunizando que se sintam responsáveis por suas ações e livres para suas escolhas, valorizando, assim, sua motivação para a aprendizagem da nova língua.

Especificamente, dadas algumas limitações que o contexto de sala de aula impõe sobre as tarefas e sobre os diferentes aprendizes no grupo, estes, por sua vez, são impulsionados a recriar uma realidade social particular dentro da qual determinadas convenções sociais intervêm em sua própria aprendizagem, direitos e responsabilidades dentro do grupo, ao compartilhar a descoberta de uma nova língua com outras pessoas, num ambiente institucionalizado, com o auxílio do professor.

Ao tocar no mesmo assunto, de acordo com Williams & Burden (1997), pesquisas parecem mostrar que os resultados do grupo têm efeito sobre as percepções dos indivíduos sobre suas próprias habilidades e sentimentos de satisfação e auto-estima.

No entanto, é importante ressaltar que da mesma forma que o êxito do grupo pode ajudar a melhorar uma auto-estima individual, igualmente, seu insucesso pode modificar a auto-percepção positiva daqueles que a realizariam bem individualmente.

Estudos de Kumaradivelu (1991) e Gore (1995 apud Foster, 1998) apontam que a percepção dos aprendizes sobre a proposta da tarefa pode diferir muito daquela do professor.

Para os autores, se os alunos consideram o trabalho em grupo como uma parte da aula não séria e informal, ao invés de uma atividade pedagógica determinada para promover a aprendizagem de L2, não é de se surpreender se apresentarem-se desatentos na interação. Para atenuar tal situação, os autores sugerem que o professor mostre a

importância da interação e oriente-os da sua necessidade para o processo de aprendizagem da nova língua.

Assim, vejo como fundamental a preparação e o monitoramento do professor durante o trabalho em par mediante o uso de tarefas, pois, embora os aprendizes estejam gradualmente encarando os objetivos e monitorando as funções, cada aprendiz é um indivíduo que precisa ser auxiliado a encontrar seu próprio meio de tornar-se auto-regulado.

Em aulas de LE, em que trabalhos em grupo são usados, é importante construir uma atmosfera de grupo cooperativo para realçar a aprendizagem de língua e desenvolver a auto-imagem e motivação dos membros do grupo.

Dessa forma, ao estar atento a fatores que tomam parte no processo de ensino/aprendizagem no contexto de sala de aula, tais como, o tipo e a forma de interação entre aprendizes organizados em pares, a tipologia das tarefas propostas, os conteúdos, a avaliação, etc, o professor pode compreender o que mais e menos os motiva.

De acordo com Gómez (1999), é possível pensar que tudo aquilo que o contexto escolar tiver de atraente ou provocar rejeição por parte do aluno, repercutirá, de forma mais ou menos direta, em sua motivação.

Isso parece refletir na aceitação ou rejeição da tarefa, na persistência, na realização da mesma ou no retorno reiterado ao mesmo tipo de atividade. Nesse contexto de pesquisa, soma-se a esses fatores, ainda, sua preferência em ter um ou outro aluno como parceiro para o trabalho em pares na sala de aula.

Outro fator que também poderia influenciar a motivação dos alunos em sua aprendizagem relaciona-se às recompensas e punições que recebem durante esse processo.

De acordo com Stipek (1998 apud Jacob, 2002), em sua Teoria do Reforço, advinda da Psicologia, se a aprendizagem possui uma meta, os comportamentos que a aumentariam deveriam ser reforçados e os que a inibem, punidos. Desse modo, os alunos seriam forçados a prestar atenção no professor ou na tarefa, persistindo naquelas que são difíceis e engajando outros comportamentos que aumentam a aprendizagem.

O autor afirma, ainda, que se a meta do professor é aumentar o esforço de seus alunos, esse esforço teria que ser recompensado de alguma forma. Os alunos, por sua

vez, teriam que mostrar que a recompensa aumentaria seu nível de esforço, assim como aumentaria a qualidade de seu desempenho.

Entretanto, em uma sala de aula numerosa, o esforço, bem como a atenção dos alunos, não são fáceis de serem avaliados, pois se torna difícil para o professor verificar quando seus alunos estão se esforçando ou quando estão dando uma falsa impressão (Jacob, 2002).

Segundo Jacob (op.cit.), o direcionamento do professor pela teoria de Stipek, em sala de aula, pode ser ou não viável, dado que, se por um lado as punições e as recompensas poderiam motivar os aprendizes a um trabalho positivo, poderiam também provocar neles ansiedade e alienação.

Assim, se os alunos são condicionados a trabalhar somente mediante algum tipo de recompensa, corre-se o risco de minimizar a sua motivação intrínseca, por menor que ela seja, fazendo com que nunca trabalhem por si mesmos, em nenhuma situação de aprendizagem.

Por outro lado, para Jacob, essa teoria poderia surtir algum efeito se um professor estiver diante de uma sala de aula onde todos os alunos se mostrem totalmente alheios a qualquer evento que ocorra. Nesse contexto, para conseguir um mínimo de participação de seus alunos, os professores acabam lançando mão de recompensas, o que parece não ser condenável no intuito de valorizar o processo de ensino/aprendizagem.

No entanto, considero que, embora tal atitude não seja condenável, nesse contexto específico, definitivamente, não é o desejável por qualquer professor que tente construir sua prática pedagógica segundo os princípios norteadores que embasam uma metodologia comunicativa.

Diante de uma situação adversa, como a falta de participação de seus alunos, esse professor seria coerente se jogasse com a conscientização de seus alunos, a fim de que se conscientizem de que é deles a responsabilidade por construir sua própria aprendizagem, juntamente, com outros aprendizes e com o professor.

Nesse aspecto, seria interessante lançar mãos de recompensas após os alunos trabalharem mediante o uso de uma determinada tarefa, no sentido de mostrar que a sua motivação é importante e de valorizar o seu desempenho, visto que, ao sentirem-se estimados pelo professor, teriam a confirmação de que estão fazendo algo produtivo

para a construção de sua aprendizagem, dada a validação positiva que acabaram de receber.

Assim, essa valorização poderia aumentar a auto-confiança e motivá-los a continuar se empenhando e trabalhando para avançar em seu conhecimento sobre a língua estudada. Dessa maneira, tais recompensas poderiam ser aproveitadas no sentido de incentivá-los a prosseguir, e não para condicioná-los a trabalharem somente quando essas fazem parte de uma negociação entre alunos e o seu professor.

Ao considerar as teorias de motivação direcionadas ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, o modelo construtivista social de Williams & Burden (1997) apresenta-se relevante para este trabalho, dado compreender que professores, aprendizes, tarefas e contexto não existem isoladamente, mas interagem entre si conformando a dinâmica de tal processo.

Dessa maneira, ao selecionar e planejar as tarefas a serem propostas, professor e alunos estarão refletindo suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem, da mesma forma ocorrendo quando os alunos as interpretam.

Nesse sentido, a tarefa constitui-se como uma interface entre professor e aluno, que, por sua vez, também interagem um com o outro afetando-se reciprocamente. Em adição a isso, o contexto em que a aprendizagem ocorre, seja ele ambiente físico, emocional, social, político e cultural, também influenciará o modo como a mesma ocorre.

Williams & Burden (op.cit.: 120) vêem a motivação do seguinte modo:

uma visão construtivista de motivação centra-se ao redor do princípio de que cada indivíduo é motivado diferentemente. As pessoas constroem seu próprio sentido das várias influências externas que as envolvem de modos que são pessoais a elas, e atuarão sobre sua disposição interna e usarão seus próprios atributos pessoais de modo único. Portanto, o que motiva uma pessoa para aprender uma LE e a mantém [motivada] até que tenha adquirido um nível de proficiência com o qual esteja satisfeita, diferirá de indivíduo para indivíduo.

Entretanto, a motivação de um indivíduo está sujeita também a influências sociais e contextuais. Essas incluirão a cultura geral, o contexto e a situação social, assim como outras pessoas e as interações individuais com essas pessoas.ⁿ

A partir disso, essa visão justifica-se como relevante para o presente trabalho, visto que compreende a motivação como decorrente de uma combinação de diferentes influências, que podem ser internas e externas. Observem-se:

1) internas, como por exemplo, o interesse intrínseco pela aprendizagem da LE e pela tarefa (prazer, curiosidade, desafio para seu nível de desenvolvimento proximal), o valor que atribui à tarefa (relevância pessoal, valor antecipado de seus resultados ou valor intrínseco atribuído a ela), o sentimento de atuação e controle durante sua realização (o aprendiz pode perceber-se como causador e controlador ou controlado durante a tarefa), domínio (o aluno pode ser auto-eficaz ou não frente à realização da tarefa), auto-conceito (consciência de seu sucesso e fracasso com relação a determinados aspectos apresentados pela tarefa), atitudes a fim de aprender a LE e a cultura, auto-estima, ansiedade, medo, etc;

2) externas, como por exemplo, a postura do professores e dos parceiros, a natureza significativa da interação (experiências de aprendizagem mediada, a natureza e quantidade de retorno, recompensas e punições), o envolvimento da aprendizagem (a disposição dos alunos em diferentes arranjos organizacionais, as fontes de insumo, o tempo disponível para a interação e realização das tarefas), o contexto em que o processo ocorre (o espaço físico da sala, a quantidade de alunos, expectativas sociais e atitudes, etc).

Assim, vistas as influências que parecem entrar em jogo na motivação dos aprendizes, passa-se à definição do arcabouço teórico vygotskyano, a partir do qual é possível compreender as interações na construção do conhecimento entre os mesmos, trabalhando em pares por meio do uso de tarefas.

1.7 A interação na construção do conhecimento

Nesta terceira parte, é discutida a interação a partir da visão vygotskyana (Vygotsky, 1930/1998; 1934/1999), vista como um tema integrador e sintetizador de suas principais teses, ao enfatizar a importância do papel mediador da cultura na constituição do funcionamento psicológico do indivíduo, as relações entre pensamento e

linguagem e o processo de internalização de conhecimento e significados elaborados socialmente, para, em seguida, ressaltar a necessidade do trabalho colaborativo de negociação de significados entre todos os participantes para se conseguir uma construção conjunta.

1.7.1 Interação social e transformação da atividade prática

De acordo com Wertsch (1993), é possível estruturar o núcleo de propostas que Vygotsky sugere, como uma base para o estudo da consciência, em torno de três idéias fundamentais:

1. Os processos psicológicos superiores somente podem ser compreendidos e explicados se estudarmos a sua gênese e o seu desenvolvimento;
2. Esses processos aparecem inicialmente no âmbito das relações sociais e sob a forma de processos interpsicológico ou intermentais que se transformam em processos individuais, efetuados no plano intrapsicológico ou intramental;
3. Tais processos desenvolvem-se a partir de uma relação ativa e transformadora, mediada pelo uso de instrumentos intermediários, como, por exemplo, os 'signos', pelos quais, a atividade humana define-se, essencialmente, como uma atividade instrumental.

A partir do exposto acima, de Vygotsky (1934/1999; 1930/1998) deriva-se a seguinte conclusão: se os processos psicológicos superiores típicos da espécie humana constituem-se como tal graças à mediação semiótica – a mediação com a ajuda do uso de signos – e se esses signos são de natureza e origem social e cultural, os processos psicológicos superiores também serão processos de natureza e origem social e cultural.

1.7.2 Estruturas das operações com signos

Se, por um lado, de acordo com os behavioristas, todo comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples (S – R), por outro lado, na visão de Vygotsky (1934/1999), a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o

estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem – signo –, colocado no interior da operação, que exerce uma função especial, criando uma nova relação entre S e R.

Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que Vygotsky representa da seguinte forma:

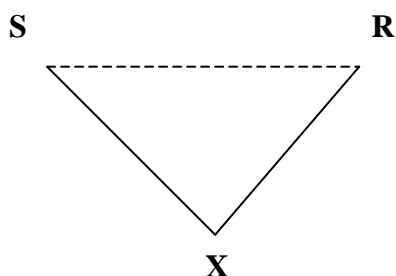


Figura 6: Processo mediado (Vygotsky, 1934/1999: 53)

O elo intermediário nessa fórmula não é simplesmente um método para aumentar a eficiência da operação pré-existente, tampouco representa meramente um elo adicional na cadeia S – R. Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento.

Baseado nisso, pode-se compreender que a distinção vygotskyana entre as linhas natural, social e cultural do desenvolvimento está ligada ao seu esforço em compreender os processos psicológicos mais tipicamente humanos e as suas teses de mediação de conduta.

Para tal, os sistemas de signos – no caso, a linguagem, a escrita e o sistema de números –, assim como o sistema de instrumentos, seriam criados pelas sociedades ao longo do curso de sua história humana, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

Diante disso, Vygotsky acredita que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Logo, o mecanismo de mudança individual ao longo de seu desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (Salvador, 1999).

Dessa maneira, uma vez que a característica distintiva desse processo consiste em seu caráter mediado por signos – fato que conduz a sua execução auto-regulada e consciente pelo indivíduo – para a sua explicação, tal processo exige referência a fatores relacionados com a experiência social, concretamente, a interação com outras pessoas mais competentes, a partir do ponto de vista do domínio das ferramentas e habilidades culturais do grupo em questão.

1.7.3 Internalização das funções psicológicas superiores

De acordo com Vygotsky, todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no desenvolvimento do indivíduo: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas – interpsicológica –, e, depois, no interior dela – intrapsicológica.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos, em que tal internalização de atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana.

Vygotsky tratou do estudo das ‘funções psicológicas superiores’, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc.

Esses processos mentais são considerados sofisticados e ‘superiores’, uma vez que se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente (Rego, 1995).

De acordo com Vygotsky, a chamada ‘internalização’ humana refere-se à reconstrução interna de uma operação externa. Nesse sentido, embora o autor use o termo ‘internalização’ de linguagem e compreenda aprendizagem/desenvolvimento como uma unidade dialética e Krashen (1982) fale em ‘aquisição’ e mantenha uma diferença entre aprendizagem/aquisição, na presente pesquisa, considero, a partir da perspectiva vygotskyana, os termos ‘internalização’, ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ de linguagem como sinônimos.

Autores da Área de Ensino/Aprendizagem de L2/LE conflitam quanto à relação ou não dos construtos teóricos de Krashen ($i + 1$) e de Vygotsky (ZDR e ZDP). Enquanto alguns defendem a semelhança entre tais conceitos (Schinke-Llano, 1993), outros a renegam (Dunn & Lantolf, 1998; Thorne, 2002).

Segundo Dunn & Lantolf e Thorne, Vygotsky compreende a ‘maturação lingüística’ como um processo aberto e imprevisível, dependente de circunstâncias interacionais culturais e históricas que influenciam os indivíduos e a ZDP como uma abordagem teórica para o desenvolvimento baseado em uma atividade colaborativa.

Já Krashen, de acordo com os autores, compreende o ‘mecanismo de processamento de linguagem’ como um movimento de estágios de competência de interlíngua em um processo fixo previsível e independente de influências culturais e históricas e $i + 1$ como uma metáfora sobre qualidade de insumo compreensível e seus efeitos sobre a aquisição de linguagem.

1.7.4 Interação entre aprendizado e desenvolvimento

A fim de elaborar as dimensões do aprendizado em crianças, Vygotsky, idealiza os conceitos de ‘zona de desenvolvimento real’ e ‘proximal’. Segundo o parecer do autor, o aprendizado deveria ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento atual do indivíduo.

Assim, a ZDR define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento até o momento e define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, ou seja, que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções – ZDR e ZDP – dessa forma, segundo Vygotsky, poderiam, então, ser chamadas de ‘flores’ e ‘brotos’ de desenvolvimento, respectivamente.

Particularmente, está claro que, nos termos de Vygotsky, o ensino, para ser promotor do desenvolvimento, deve sempre levar em conta o nível de desenvolvimento efetivo que o aprendiz possui, a fim de criar ZDPs que permitam ao indivíduo ir mais além desse nível, seja com a ajuda da interação social direta – frente a frente com o interlocutor –, seja com uma interação com as práticas instrucionais.

Nesse sentido, segundo Vigotsky, aprendizagem e desenvolvimento mantêm uma relação complexa e dinâmica que não se reduz a uma dependência linear entre ambos os processos, uma vez que nem todas as aprendizagens incidem da mesma maneira no processo de desenvolvimento.

Fazendo um breve comentário do tipo de processos e de mecanismos sociais de ajuda que podem conduzir à promoção de desenvolvimento por meio de interação educativa, tem-se a noção de ‘andaime’ (Wood et al, 1976).

Essa metáfora que em um primeiro momento foi apresentada como uma descrição idealizada das características da atuação estratégica mais eficiente de um tutor para conseguir resolver conjuntamente uma tarefa complexa, com um menino pequeno, em uma situação diádica, pode ser entendida e servir para definir também um tipo complexo de atuação dos adultos, ou agentes educativos, crianças ou sujeitos que estão em desenvolvimento.

1.7.5 Linguagem e pensamento

Com relação à linguagem, Vygotsky (1930/1998) interessava-se em estudá-la como constituidora do sujeito, procurando enfocá-la relacionada ao pensamento.

Assim, no tocante à linguagem – enquanto um sistema fundamental de mediação semiótica –, para o autor, o momento de maior relevância durante o desenvolvimento intelectual acontece justamente quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

De acordo com o autor, antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda de sua fala, o que produz, além de novas relações com o ambiente, uma nova organização do próprio comportamento. A fala não só acompanha a atividade prática como, também, tem um papel específico na sua realização.

A proposta de Vygotsky implica afirmar que processos como a atenção voluntária, a memória lógica ou o pensamento podem realizar-se não só de maneira individual, mas também de maneira interpessoal, ou seja, mediante a relação, a comunicação e a interação com os outros.

Também nesse caso, a regulação e o controle do uso das estratégias e dos instrumentos mediadores envolvidos são principalmente responsabilidade dessas pessoas.

Portanto, o acesso individual às funções psicológicas superiores e ao domínio dos instrumentos que servem como mediadores é possível porque, em um primeiro momento, outras pessoas que já contam com um certo domínio dessas funções e desses instrumentos se encarregam de regular e de controlar a utilização dessas funções, sempre oferecendo a ajuda que for necessária e suprimindo aquilo que não se é capaz de fazer sozinho.

Em outras palavras, o desenvolvimento de processos psicológicos superiores significa a passagem da regulação intermental para a regulação intramental: o que, a princípio, se é capaz de fazer sob ‘a supervisão e o controle’ de outras pessoas e no âmbito de atividades conjuntas – no plano intermental – e o que depois se é capaz de efetuar de maneira autônoma, sob o próprio controle – em um plano intramental.

Nesse sentido, relacionada à transição de auto-regulação, Lantolf & Frawley (1985) falam sobre o princípio do acesso contínuo que significa que, mesmo embora um adulto esteja lingüisticamente auto-regulado, sempre acessa a regulação pelo outro e pelo objeto quando realiza tarefas difíceis. Para tal, os autores formulam três categorias para a classificação de formas de fala privada: auto-regulação, regulação pelo outro e regulação pelo objeto.

Esse capítulo teve como objetivo apresentar concepções de abordagem, ensino comunicativo de LE, planejamento e tarefa, sobre as quais se fundamenta a presente pesquisa, assim como definir o conceito de motivação direcionado à análise desse estudo, além de discutir os principais aspectos do arcabouço teórico vygotskyano, que é utilizado como base de análise dessa investigação.

O capítulo seguinte tratará das concepções metodológicas que embasam a pesquisa em questão.

Texto original da citação

^a ‘work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In

other words, by ‘task’ is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between’.

^b ‘an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command [...]. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of the variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative [...] since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake’.

^c ‘an activity which requires learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought and which allows teachers to control and regulate that process’.

^d ‘any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task [...] a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision making’.

^e ‘a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form’.

^f ‘a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, to play a game or share and compare experiences’.

^g ‘one of a set of differentiated, sequencable, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu.’

^h ‘are the vague general intentions behind any given learning task’.

ⁱ ‘to the data form the point of departure for the task.’

^j ‘specify what learners will actually do with the input’.

^l ‘refers to the classroom arrangements specified or implied in the task’.

^m ‘the arrangement of the content of a language course or a textbook so that it is presented in a helpful way. Gradation would affect the order in which words, word meanings, tenses, structures, topics, functions, skills, etc. are presented’.

ⁿ ‘a constructivism view of motivation centres around the premise that each individual is motivated differently. People will make their own sense of the various external influences that surround them in ways that are personal to them, and they will act on their internal disposition and use their personal attributes in unique ways. Therefore, what motivates one person to learn a foreign language and keeps that person going until he or she has achieved a level of proficiency with which he or she is satisfied will differ from individual to individual.

However, an individual’s motivation is also subject to social and contextual influences. These will include the whole culture and context and the social situation, as well as significant other people and the individual’s interactions with these people. Thus, the approach we are taking, in keeping with the rest of this book, is social constructivist’.

II. Metodologia da Pesquisa

No presente capítulo, será abordada, discutida e justificada a opção pelo tipo e paradigma de pesquisa adotados nessa investigação, assim como apresentados o contexto onde a mesma se dá, o perfil dos alunos ingressos no 1º. ano do curso de Tradutor/Intérprete (o grupo numeroso como um todo) e, mais detalhadamente, o perfil de 10 alunos participantes envolvidos¹⁸, mais diretamente, na pesquisa e, por fim, os instrumentos e procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados.

2.1 Uma pesquisa interpretativista, de caráter intervencionista

A fim de levar a efeito os objetivos específicos dessa pesquisa, optou-se por uma pesquisa interpretativista, de caráter intervencionista, por compreender que tal paradigma contribui para o entendimento da interação da maneira que ela ocorre no contexto de sala de aula numerosa e sob a perspectiva dos participantes, em relação aos eventos ocorridos em tal cenário.

Segundo Moita Lopes (1996), a tendência atual na Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas tem sido o enfoque no processo de ensinar e aprender, podendo ser investigado a partir das pesquisas de diagnóstico e de intervenção.

A primeira é caracterizada como centrada na investigação do processo de ensino/aprendizagem, e a segunda centra-se na possibilidade de se modificar as situações existentes no contexto de sala de aula.

Nesse sentido, essa pesquisa justifica-se como intervencionista pela possibilidade de alunos e eu, PP, intervirmos colaborativamente durante o processo de ensino/aprendizagem, negociando juntos a disposição organizacional deles, em sala de aula, e o planejamento de ensino, no que se refere ao conteúdo, procedimento e à tipologia das tarefas propostas.

¹⁸ A título de padronização terminológica, os 10 alunos que se envolveram mais diretamente na pesquisa, confeccionando diários semanais, respondendo regularmente a questionários e participando de entrevistas foram denominados 'participantes'. Os demais, que não atuaram dessa forma direta, foram denominados 'não-participantes', embora tenham feito parte do contexto da pesquisa.

Assim, seja em qualquer um dos casos, pesquisa de diagnóstico ou de intervenção, nota-se uma inclinação para o uso de abordagens de pesquisa com ênfase interpretativista ou qualitativa, de caráter etnográfico e base antropológica.

De acordo com o autor, a pesquisa interpretativista tem como foco o processo de uso da linguagem, e seu caráter etnográfico caracteriza-se por centrar-se na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, por meio da utilização de métodos típicos da antropologia, tais como notas de campo, diários, entrevistas, entre outros.

É importante ressaltar que, por ser norteadada por princípios ‘êmicos’ e ‘holísticos’, a pesquisa de caráter etnográfico em salas de aula de LE acena como um auxílio ao pesquisador no que se refere à maneira de compreender o seu foco de pesquisa, quanto ao modo de ver a interação da forma que ela ocorre no contexto e sob a perspectiva daqueles que estão sendo investigados (Cançado, 1994).

O ‘princípio êmico’ demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia. O ‘princípio holístico’ examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para análise da interação; tanto aspectos sociais, como pessoais, físicos, etc (op.cit.).

Diante disso, a análise e interpretação dos dados a partir de sua coleta por meio de diferentes recursos, tais como diários, entrevistas, gravações em audiovisual, notas de campo e questionários, mostram-se como instrumentos metodológicos fundamentais para aumentar a confiabilidade de suas interpretação, enquanto possibilidade de ponderar de vários ângulos o mesmo objeto de investigação (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991).

Diante do fato de que, nesse trabalho, tem-se como objetivo buscar compreender como se dá a interação entre pares de aprendizes, trabalhando mediante o uso de tarefas, em sala de aula numerosa de Língua Espanhola, além dos métodos qualitativos de coleta de dados – diários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, são utilizados também alguns métodos quantitativos – no caso de questionários – no intuito de que a combinação de tais métodos possam contribuir para um resultado mais completo em termos de julgamento e convalidação convergentes (Burns, 1999).

Nessa seção, foi discutida e justificada a opção pelo tipo e paradigma de pesquisa adotados nessa pesquisa. Na próxima, tem-se a descrição do desenho metodológico da investigação, que divide a coleta e análise de dados em duas fases, juntamente com a exposição dos dados primários utilizados para a análise de cada uma delas.

2.2 Os dados primários

O desenho metodológico da presente investigação dividiu a coleta e análise de dados em duas fases: o 1º. e o 2º. semestres, sendo denominados, respectivamente, de fases ‘exploratória’ e de ‘implementação da pesquisa’.

Na primeira fase, teve-se como objetivo realizar uma sondagem a respeito da problemática de se trabalhar Língua Espanhola com a classe numerosa de alunos em um grupo único, a partir de aulas com instrução expositiva, quanto à preferência dos alunos ao tipo de arranjo organizacional (em grupos de seis, quatro, três e dois alunos) e aos temas preferidos a serem trabalhados, mediante o uso de tarefas, no semestre seguinte.

Diante desse objetivo, considero dados primários da Fase Exploratória do estudo (1º. semestre) meu diário de pesquisa e a gravação em audiovisual de uma aula expositiva com a classe como um grupo único, analisada como uma aula típica desse contexto, isto é, representativa das relações sociais rotineiras entre os seus participantes.

Cabe salientar que a gravação dessa aula expositiva em áudio foi prejudicada por um ‘cruzamento’ de ruídos provenientes de falas paralelas, arrastamento de cadeiras, abertura e fechamento da porta da sala, dentre outros, fato que resultou na impraticabilidade de sua transcrição. Nesse sentido, a análise dessa aula foi possível por meio de sua audição confusa e pela observação da gravação em vídeo.

É importante destacar que outros dados foram coletados durante essa primeira fase, pertinentes apenas ao que tocava saber acerca da preferência dos alunos por qual arranjo organizacional de trabalho, da ênfase das tarefas e de seus interesses temáticos para o planejamento que seria implementado na fase seguinte da pesquisa, no decorrer do 2º. semestre.

Esses dados são transcrições de gravação em audiovisual de quatro interações de alunos trabalhando em grupos (de seis, quatro, três e dois alunos), notas de campo e respostas a entrevistas.

Com base nos resultados obtidos a partir da análise desses dados, sobre a predileção dos alunos pela configuração de trabalho em pares, pelas tarefas com ênfase na habilidade oral e escrita e por seus interesses temáticos¹⁹, não se julga relevante ao foco da pesquisa trazer a análise dos dados que permitiram chegar a esses resultados, considerando-se como mais importante trazer tais resultados em si.

Na segunda fase, o objetivo foi examinar como se dá interação entre aprendizes, trabalhando em pares, mediante o uso de tarefas, em sala de aula numerosa, quais são as suas características motivacionais apresentadas nesse contexto e quais são os resultados apresentados pelos aprendizes, trabalhando nessa configuração, em relação à configuração do grupo numeroso como um todo, em aulas expositivas.

Com esse intuito, foram considerados dados primários dessa fase de implementação transcrições de oito interações realizadas por pares de aprendizes, trabalhando a partir do uso de tarefas, diário de pesquisa dos alunos, meu diário, as respostas dos alunos a questionários aplicados e a entrevistas realizadas.

Os dados foram coletados por meio de diversos instrumentos, descritos na seção 2.4, e analisados utilizando-se procedimentos qualitativos e quantitativos. Passa-se, a seguir, a uma descrição detalhada do contexto e dos participantes da pesquisa.

2.3 O contexto da pesquisa

Como anteriormente citado, o contexto da pesquisa é o de uma sala do curso noturno de Tradutor/Intérprete, 1º ano, composta, inicialmente, por 59 alunos, de uma Universidade particular do interior paulista. À continuação, tem-se uma descrição detalhada dessa Instituição, da turma que compõe esse curso e do perfil dos 10 alunos participantes envolvidos mais diretamente na pesquisa.

¹⁹ Os interesses temáticos, em ordem crescente, são: 'tempo', 'gostos e preferências', 'passoio', 'características psicológicas' e 'características físicas'.

2.3.1 A Universidade

O contexto pesquisado nesse trabalho foi uma sala de aula comum de 1º. ano noturno, de um curso de Letras Bacharelado com habilitação em Tradutor/Intérprete, no ano de 2001, de uma Universidade particular do interior noroeste paulista, onde atuo como professora de Língua Espanhola, nos cursos de Letras Licenciatura e Bacharelado.

Referida Universidade, instalada desde o início da década de 70, foi uma das primeiras faculdades da cidade e da região que visaram a promover cursos que preparassem novos profissionais para atuarem nas áreas de licenciaturas e bacharelados, com condições de suprir as necessidades do mercado noroeste paulista.

Atualmente, dispõe de autorização de funcionamento de vinte e dois cursos de graduação, vinte e quatro cursos de pós-graduação em nível de especialização (Lato-sensu) e cinco de doutorado (este último em parceria com a Universidade de Extremadura, na Espanha)²⁰, contando, aproximadamente, com sete mil alunos matriculados, que desfrutam de amplas e confortáveis instalações de ensino.

Atua no combate ao analfabetismo no programa Alfabetização Solidária, em parceria com o MEC, com o BNDES e com a Companhia Vale do Rio Doce, em que coordena atividades de capacitação, avaliação e acompanhamento de alfabetizadores oriundos de suas próprias comunidades locais, atendendo a catorze municípios das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

A Universidade apóia a comunidade externa prestando-lhe serviços sociais (fisioterápicos, jurídicos, empresariais, psicológicos, psicopedagógicos, fonoaudiológicos, publicitários, de consultoria em turismo/hotelaria, em traduções de textos em Línguas

²⁰ Cursos de Graduação: Administração, Biologia, C. Contábeis, C. da Computação, Comércio Exterior, Desenvolvimento para Web, Direito, Ed. Física, Eng. Da Computação, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Gestão em RH, Hotelaria, Jornalismo, Letras Bacharelado com habilitação em Tradutor/Intérprete (Inglês/Espanhol), Marketing, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Sistemas de Informação e Turismo, sendo cinco diurnos e noturnos (Ed. Física, Engenharia da Computação, Direito, Fisioterapia e Psicologia) e os demais apenas noturnos.

Cursos de Especialização: Adm. Pública, Controladoria, Didática do Ensino Superior, Direito (Civil, Penal, do Trabalho), Educação (Especial, Física e Matemática), Psicologia Gestalt, Fisioterapia Ortopédica, Genética Molecular, Gestão (de Marketing e de Pequenas Empresas), Informação na Saúde, Leitura e Produção de Texto, Professor de Línguas (Formação e Serviços), Patologia Geral, Psicodrama, Psicopedagogia, Ensino Religioso, Telecomunicações, Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação.

Cursos de Doutorado: Direito Empresarial, Administração, Direito público, Gestão/Finanças/Contabilidade.

Inglesa e Espanhola e também no ensino desses idiomas), realizados por alunos estagiários da instituição, sob a supervisão de seus professores, em Núcleos Acadêmicos instalados nos arredores de seu *campus* e em empresas da região parceiras no oferecimento desses serviços.

A mesma ainda oferece a alunos e professores um sistema *web* desenvolvido para integrar a instituição de ensino às novas tecnologias de informação, em que professor e seus alunos podem interagir por meio de uma página particular acessada pela Internet, disponibilizada a eles a fim de otimizar informações sobre a disciplina ministrada, materiais utilizados, descrição de conteúdo abordado, eventos, dentre outros.

Trata-se de um centro universitário de grande projeção regional, visto que nele estudam, diariamente, alunos que transladam de toda a região noroeste paulista e parte da sudoeste mineira, além daqueles que se deslocam de outras localidades e residem no município para estudar.

Aproximadamente, 70% de seu corpo discente é formado por pessoas pertencentes à classe média, egressos do sistema público de ensino e que trabalham em diversos ramos de atuação, durante o dia e, à noite, vem em busca de um curso superior.

A postura da Universidade frente ao perfil de tradutores e intérpretes que seu curso forma, nesse momento, é de um profissional que atuará traduzindo textos escritos em LE e como intérprete em diversos tipos de eventos e empresas.

Diante disso, seu currículo contempla uma formação voltada à área editorial, assessoramento técnico em empresas nacionais e multinacionais, interpretação simultânea e consecutiva em eventos nacionais e multinacionais (feiras, espetáculos, dentre outros) e mercado informal de tradução e interpretação (profissionais liberais).

2.3.2 A turma de 1º. ano de Tradutor/Intérprete

A opção pela investigação realizar-se no contexto de sala de aula da turma de Tradutor/Intérprete deu-se devido ao fato de a mesma ser composta por uma quantidade numerosa de alunos (59, no início do ano), o que parecia exercer influências negativas sobre os participantes, sobre o ambiente e sobre o processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola.

No entanto, de início, cabe salientar, que, à época dessa investigação, eu atuava como professora de Língua Espanhola nas turmas de 1^{os}. anos de Letras Licenciatura (Português, Inglês e Espanhol) e de Letras Bacharelado com habilitação em Tradutor/Intérprete (Inglês e Espanhol), ambas classes numerosas, com um excedente a 50 alunos.

Assim, para a escolha de uma das duas turmas para sala-contexto da pesquisa, levei em consideração minha experiência anterior de que, às sextas-feiras, os alunos noturnos dessa Universidade costumam desfrutar do número de 25% de faltas que podem ter durante o ano letivo.

Nesse sentido, devido a que o horário das aulas de Língua Espanhola da turma de Tradutor/Intérprete era o das duas últimas aulas da segunda-feira (21h10min às 22h30min) e o da turma de Letras Licenciatura era o das duas últimas da sexta-feira, optei pelo contexto da primeira, temerosa de que a coleta de dados pudesse ser prejudicada pela potencial ausência dos alunos, no decorrer das aulas e da pesquisa.

Na ocasião da pesquisa, a instituição disponibilizava ao curso de Tradutor/Intérprete salas de aulas amplas, com lousa, rádio-gravador, TV, vídeo cassete e laboratório de línguas.

Com relação a esse Laboratório de Línguas, à época da pesquisa, esse contava com 40 cabines à disposição de alunos e professora, que, regularmente, apresentava problemas técnicos que reduziam ainda mais o número de cabines disponíveis. Pese a esse fato, o Laboratório não possuía um horário de uso exclusivo para essa turma, sendo compartilhado com professores de LEs de outros cursos, como Letras Licenciatura, Hotelaria, Turismo e Comércio Exterior, que agendavam-no com antecedência.²¹

De acordo com dados institucionais, em um primeiro momento, dentre os 59 alunos aprovados no vestibular e matriculados no 1^o. semestre do ano letivo de 2001, houve uma desistência de 11 alunos no decorrer desse período, sendo, portanto, um total de 48 os rematriculados no início do 2^o. semestre do mesmo ano.

²¹ Essa problemática de se trabalhar no Laboratório de Línguas foi exposta por professores e alunos do curso de Tradutor/Intérprete à Reitoria da Universidade, que, sensibilizada, providenciou, no ano seguinte (2002), um novo laboratório para uso exclusivo dessa turma, com mais novas, amplas e comportáveis instalações com a finalidade de atender a todos esses alunos matriculados.

Nesse segundo momento, porém, houve uma desistência de mais quatro alunos, chegando ao final do curso 44 daqueles. Não houve reprovações na disciplina de Língua Espanhola, nesse ano e nessa turma, sendo que desses 44 aprovados, somente 22 rematricularam-se em 2002.

Matriculados no 1º. Ano de Tradutor/Intérprete (2001)	
Início do 1º.Sem.: 59 alunos	Início do 2º. Sem.: 48 alunos
Término do 1º.Sem.: 48 alunos	Término do 2º. Sem.: 44 alunos

Figura 7: Matriculados no 1º. Ano de Tradutor/Intérprete (2001)

Percentagem da Evasão Escolar no 1º. Ano de Tradutor/Intérprete (2001)		
Do total de 59 alunos ingressos no curso, no 1º. sem., 18,5% evadiram-se até o término desse período.	Do total de 48 alunos matriculados no curso, no 2º. sem., 8,3% evadiram-se até o término desse período.	Do total de 59 alunos ingressos no curso, no 1º. sem., 25,5% evadiram-se durante o ano letivo de 2001.

Figura 8: Percentagem da Evasão Escolar no 1º. Ano de Tradutor/Intérprete (2001)

É importante destacar que, segundo dados institucionais, o número de desistências ocorridas no decorrer desse ano letivo (2001) e no ato da matrícula desse curso (2002) foi superior ao das desistências de outros cursos cujo corpo discente apresenta um perfil socioeconômico semelhante ao do Tradutor/Intérprete²², durante o mesmo período e na mesma Universidade.

O número de alunos ingressos, no ano de 2001, que terminaram o 1º. ano e que se rematricularam, em 2002, (não levando em conta as novas matrículas por transferência em qualquer um dos casos) foram nos seguintes cursos, respectivamente: Biologia, 31, 24 e 24; Ciência Contábeis, 52, 44 e 44, Educação Física, 71, 64 e 64; Letras, 74, 61 e 55;

²² Essa informação foi obtida a partir de dados institucionais.

Jornalismo, 36, 34 e 34; Publicidade, 62, 53 e 48; Turismo, 23, 21 e 14 e Tradutor/Intérprete, 59, 44 e 22.

Diante disso, tem-se que a porcentagem de desistências durante o ano letivo e no ato da rematrícula (AR), nesses cursos, foram, respectivamente: Biologia, 22,5% e nenhuma no AR; C. Contábeis, 15,5% e nenhuma no AR; Ed. Física, 10% e nenhuma no AR; Letras, 17,5% e 10%; Jornalismo, 5,5% e nenhuma no AR; Publicidade, 14,5% e 9,5; Turismo, 8,5% e 33% e, por fim, Tradutor/Intérprete, 25% e 50%.

Curso de Graduação (alunos ingressos)	Durante 2001	No Ato da Rematrícula (2002)
Biologia	22,5%	Nenhuma
C. Contábeis	15,5%	Nenhuma
Ed. Física	10%	Nenhuma
Letras	17,5%	10%
Jornalismo	5,5%	Nenhuma
Publicidade	14,5%	9,5%
Turismo	8,5 %	33%
Tradutor/Intérprete	25%	50%

Figura 9: Porcentagem da Evasão Escolar durante 2001 e no Ato da Rematrícula (2002) - cursos que apresentam corpo discente com níveis socioeconômico semelhantes

Diante dos números apresentados acima, pode-se observar que a turma de Tradutor/Intérprete apresentou os índices mais altos de desistência, em comparação a outras turmas, durante os períodos descritos. Devido a um sigilo interno da instituição em não revelar endereços e telefones de seus alunos e professores, não foi possível coletar dados que pudessem justificar os motivos de tal evasão escolar.

No tocante ao perfil dos alunos de Tradutor/Intérprete ingressos no primeiro dia de aula de 2001 (Fase Exploratória), a partir de um questionário realizado com os 59 alunos, checkou-se que esses se encontram na faixa etária de 18 a 28 anos, desse total sendo 54 mulheres e 5 homens; 54 solteiros e 5 casados, 31 estudam e 28 trabalham e estudam. Desses, 41 declararam que a mensalidade da faculdade é paga pelos pais, 14 declararam pagá-la por conta própria e 4 declararam pagá-la conjuntamente com seus pais.

Para 46, o curso de Tradutor/Intérprete é seu primeiro curso superior, para 11 é o seu segundo, pois já haviam iniciado outro curso antes, porém ficando inconcluso, e para 2 é o seu segundo curso, tendo já concluído o primeiro. Desse total de alunos, 43 são provenientes da rede pública de ensino, sendo os demais da rede particular.

Dentre esses alunos iniciantes, 53 declaram ter optado pelo curso de Tradutor/Intérprete, principalmente, porque gostam de estudar idiomas, sendo que desses, 28 gostam de inglês e espanhol, 13 preferem estudar inglês e os restantes, 12, preferem espanhol. Curiosamente, 6 declaram ter escolhido o curso ou por falta de opção, ou por falta de vaga na licenciatura, ou ao acaso.

Com relação às formas de contato com a língua mencionada, 41 afirmam nunca tê-la estudado antes da faculdade, 6 a cursaram em Centros de Estudos de Línguas (CEL) da cidade e região, 6 fazem cursos livres de espanhol, 4 declararam ter ascendência espanhola (avós e bisavós) e 2 estudaram a língua, que era ministrada em seu colégio no ensino médio.

2.3.3 O perfil dos alunos participantes envolvidos mais diretamente na pesquisa

Como já citado, o desenho metodológico da pesquisa dividiu a coleta de dados em duas fases: Exploratória e de Implementação.

Com base nos objetivos que se pretenderam atingir em cada uma delas, os alunos apresentaram-se configurados:

1º. semestre – Fase Exploratória

- a classe como um todo, assistindo a aulas expositivas ministradas por mim, PP,
- em grupos de seis, de quatro, de três alunos, trabalhando por meio de tarefas;

2º. semestre – Fase de Implementação

- pares de alunos, trabalhando mediante o uso de tarefas (Fase de Implementação).

Nesse sentido, por ocasião dessa segunda fase da pesquisa, em que o foco voltava-se para a interação dos aprendizes configurados em pares, foi preciso selecionar alguns deles que se envolveriam de maneira mais direta na pesquisa, participando de gravações audiovisuais, durante a interação em pares, confeccionando diários semanais, respondendo a questionários e a entrevistas com regularidade, a fim de permitir um acompanhamento mais detalhado durante essa fase da investigação.

Primeiramente, avantei com meus coordenadores a possibilidade de que a participação dos alunos, nesse trabalho de coleta de dados, pudesse ser considerada pela instituição como um Estágio de Nível Básico, já que projetos de estudo para estágios e de iniciação à pesquisa envolvendo professores e alunos são incentivados pela mesma.

Assim, diante de tal consentimento, devido a pesquisas desse teor serem bem-vindas nesse centro universitário, ao final do 1º. semestre, no dia 18/06/01, fiz um convite verbal e aberto a todos os alunos.

Expliquei-lhes, prontamente, em que consistia a pesquisa, seus interesses e objetivos, sua natureza e metodologia e que os alunos que desejassem se envolver como participantes diretos estariam envolvidos, automaticamente, em um Estágio de Nível Básico.

Dessa feita, 21 alunos interessaram-se, de momento. Ao dar prosseguimento aos deveres desses aprendizes enquanto ‘estagiários’, como disponibilidade para elaborar diários semanais, após cada aula ministrada, de responder a questionários e a entrevistas e de serem focalizados pelos aparelhos audiovisuais em suas interações com seus pares, 5 desistiram, justificando falta de tempo, temeridade por não conseguir cumprir rigorosamente a confecção do diário e timidez. A partir daí, 16 alunos voluntariaram-se a participar mais ativamente na pesquisa.

No entanto, vale destacar que outros alunos não-participantes também responderam a questionários, auxiliando, assim, para que os dados coletados não permanecessem fixos apenas na visão desses 16.

O quadro a seguir apresenta um panorama representativo desses alunos que aparecem com nomes fictícios, a partir de um questionário aplicado no intuito de conhecê-los melhor. Observe-se na página seguinte:

Os alunos participantes diretos da pesquisa
<p>Aline: tem 21 anos, é solteira e vendedora. Já estudou três anos de espanhol num CEL deste município. Optou pelo curso por adorar idiomas e por acreditar que o fato de sabê-los 'abre muitas portas' no atual mercado de trabalho.</p>
<p>Beatriz: tem 20 anos, é solteira e atendente hospitalar. Já havia estudado a língua durante quatro meses, em um curso de viagens promovido pelo hospital onde trabalha e ministrado por alunos estagiários de uma universidade pública do município. Escolheu o curso por gostar de idiomas e simpatizar com a idéia de trabalhar como tradutora e intérprete.</p>
<p>Clara: tem 19 anos, é solteira e estudante. Nunca havia estudado Língua Espanhola antes da Universidade e declara ter optado pelo curso de Tradutor/Intérprete porque gosta muito de aprender idiomas diferentes, analisar a cultura de outros países e ler.</p>
<p>Dora: tem 26 anos, é casada e secretária. Também nunca havia estudado a língua antes da Universidade e escolheu o curso por sua fascinação em aprender línguas estrangeiras.</p>
<p>Fernanda: tem 19 anos, é solteira e secretária. Já estudou língua durante três anos num CEL de sua cidade e optou pelo curso devido a que desde pequena interessa-se por línguas estrangeiras.</p>
<p>Gisela: tem 20 anos, é solteira e funcionária pública. Também nunca havia estudado a língua antes e confessa ter escolhido o curso, principalmente, por não haver vaga na Licenciatura, mas decidiu-se por ter facilidade com línguas. Está aguardando uma oportunidade de transferência.</p>
<p>João Carlos: tem 20 anos, é solteiro e auxiliar de escritório. Nunca estudou espanhol antes e optou pelo curso porque gosta muito de estudar idiomas e por quer fazer um curso de comissário de bordo futuramente; acredita, portanto, ser esse o curso superior ideal.</p>
<p>Júlia: tem 19 anos, é solteira e professora de balé. Nunca havia estudado a língua antes e optou pelo curso por identificar-se muito com o estudo de idiomas (estuda inglês há 18 meses), pelo mercado de trabalho em que está inserida 'exigir' sabê-los fluentemente e por ser um curso cuja mensalidade que está dentro de sua receita.</p>
<p>Kátia: tem 20 anos, é solteira e comerciária. Já estudou três anos de Língua Espanhola num CEL e escolheu o curso porque gosta muito de línguas estrangeiras e quer aprimorar seu conhecimento em Língua Portuguesa. Já estudou, além do espanhol, francês e italiano e, atualmente, faz um curso livre de inglês para acompanhar a faculdade.</p>
<p>Laís: tem 25 anos, é solteira e graduada em Medicina Veterinária. Atualmente, sua ocupação principal é ser universitária do curso de Tradutor/Intérprete. Há dois anos cursa Inglês e Espanhol num curso livre e declara ter escolhido o curso porque não se vê fazendo outra coisa senão estudar idiomas e por pretender montar uma escola de línguas no futuro.</p>

<p>Lia: tem 18 anos, é solteira e professora estagiária de ensino fundamental. Estudou Espanhol num curso livre durante um ano e meio antes de ingressar na Universidade. Diz ter optado pelo curso devido a querer especializar-se em Inglês e Espanhol, pois tem a intenção de viver um tempo no exterior e atuar no ramo de Tradução e Interpretação.</p>
<p>Luisa: tem 28 anos, é solteira e estudante. Menciona nunca ter estudado a língua antes de ingressar na Universidade e ter optado pelo curso devido a identificar-se muito com línguas e ter vontade de falá-las fluentemente.</p>
<p>Marina: tem 27 anos, é casada, tem dois filhos e é bancária. Nunca havia estudado a língua antes e escolheu o curso porque gosta de aprender línguas estrangeiras e pretende melhorar seus conhecimentos de Língua Portuguesa.</p>
<p>Mirtes: tem 25 anos, é casada, operadora de caixa e tem uma filha. Já estudou espanhol e francês num CEL de sua cidade. Atualmente, cursa o último estágio de italiano nesse mesmo centro e diz estar feliz por estar cursando o curso ‘de seus sonhos’.</p>
<p>Thaís: tem 22 anos, é solteira e artesã. Nunca estudou espanhol (estuda, atualmente, inglês em um curso livre), mas diz gostar muito de estudar línguas. Escolheu a profissão porque quer atuar como tradutora e intérprete dentro e fora do país.</p>
<p>Tito: tem 21 anos, é solteiro e estudante. Também nunca havia tido estudado a língua antes e optou pelo curso porque gosta de línguas e pelas boas oportunidades da profissão no mercado de trabalho.</p>

Figura 10: Alunos participantes iniciais envolvidos mais diretamente na pesquisa

No entanto, desses 16 alunos que integraram, inicialmente, a Fase de Implementação da pesquisa, e o conseqüente projeto de estágio em que foram envolvidos, apenas 10 persistiram até o final, na confecção de seus diários semanais e nas respostas aos questionários aplicados (Clara, Dora, Fernanda, Gisela, Kátia, Laís, Lia, Luisa, Marina, Tito).

Os demais (Aline, Beatriz, João Carlos, Júlia, Mirtes e Thaís) desistiram de sua produção, no decorrer da Fase de Implementação. Quando questionados de o porquê não estavam entregando seus diários em dia, justificavam-se sempre pelo mesmo motivo: falta de tempo para a sua confecção após cada aula ministrada. 2 deles dissertaram em seus diários de uma a duas aulas, 2 pediram para desistir e 4 nem sequer os entregaram. Também não responderam aos dois questionários aplicados.

Uma vez visto o contexto em que a pesquisa aconteceu, passa-se, a seguir, à discriminação de cada um dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

2.4 Instrumentos de pesquisa

A fim de proceder à coleta de dados, foram utilizados diários de pesquisa, gravações audiovisuais, notas de campo, questionários e entrevistas. Prosseguindo, tem-se a descrição de como cada um deles foi utilizado na pesquisa.

2.4.1 Diários de pesquisa

Durante as aulas das duas fases da pesquisa, registrei, em meu diário de pesquisa, descrições, informações e reflexões pertinentes ao processo de ensino/aprendizagem de aprendizes de Língua Espanhola, inseridos em contexto de sala de aula numerosa.

Nesse diário, produzido após cada aula lecionada, procurei ater-me a um relato analítico-descritivo e fazer descrições e registrar informações de como se dava o processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo entre os aprendizes e mim, PP, em relação a cada contexto vivenciado: se em aulas expositivas à classe como um todo, se em aulas em que os alunos configuravam-se em pares.

Em paralelo a isso, anotava reflexões sobre meu trabalho didático-pedagógico (procedimentos de ensino, propostas de mudanças que poderiam ser implementadas na próxima aula e posterior reflexão de como foram viabilizadas, reações frente ao contexto ao se tentar atuar comunicativamente), sobre como se deu a interação entre os alunos por meio da tarefa proposta (seu desempenho, algumas de suas perguntas e respostas), sobre questões acerca da preferência do arranjo organizacional dos alunos (a classe como um todo ou grupos) e de temas preferidos a serem trabalhados por meio do uso de tarefas, no 2º semestre, etc.

No transcorrer da Fase de Implementação, os alunos participantes da pesquisa também produziram diários dialogados comigo.

Ao final de cada aula ministrada, era-lhes entregue um roteiro de questões propostas e direcionadas a sua opinião e reflexão, no intuito de delimitar o seu foco de

atenção no processo, com relação a como foi trabalhar naquela aula com seu parceiro, com o gênero de tarefa proposta, com seu conteúdo e a partir dos procedimentos utilizados por mim, PP, para a instrução da tarefa e gerenciamento da classe, dentre outras coisas.

Além disso, os diários revelaram-se muito importantes para a compreensão de como os alunos viam a sua própria interação comunicativa, mediante o uso de tarefas em pares, e de algumas de suas concepções com relação a sua própria aprendizagem nesse contexto instrucional específico.

Alguns diários de pesquisa dos alunos, manuscritos em cadernos, eram recolhidos a cada semana subsequente. Esses eram lidos, analisados e dialogados com seus autores (no próprio caderno), com relação a suas interpretações e avaliações a respeito de procedimentos implementados e que eu gostaria de investigar mais detalhadamente.

O critério de escolha para o recolhimento dos diários pautava-se na presença do participante na aula anterior, na produção do diário e no princípio de que todos os diários deveriam ser lidos regularmente.

Como citado anteriormente, apenas 10 dos 16 alunos participantes cumpriram as metas propostas para a confecção de seus diários.

Os dados coletados, a partir dos diários, passaram por uma análise qualitativa, em que todas as respostas registradas pelos alunos foram categorizadas, partindo de critérios de interpretação e compreensão sobre como viram os eventos ocorridos.

Em seguida, foram comparadas e submetidas a uma análise quantitativa, em que foi possível quantificar a incidência de cada uma das opiniões categorizadas acerca desses eventos e na indicação e sugestão ao levantamento de asserções sobre o processo.

Cabe salientar, de maneira contundente, que não se pretende fazer nenhuma generalização sobre o processo, com base nas asserções levantadas, uma vez que tal generalização somente será pertinente se pautada sobre uma compilação de trabalhos realizados na área e que tratem do mesmo tema.

2.4.2 Gravações audiovisuais

Durante a primeira fase da pesquisa, Fase Exploratória, devido a que o foco de interesse esteve voltado para o processo de ensino/aprendizagem de aprendizes de Língua Espanhola, em contexto de sala de aula numerosa, a partir de aulas expositivas ministradas por mim à classe como um todo, foi gravada uma aula em audiovisual²³.

Para tal, durante a aula expositiva, a câmera de vídeo foi instalada por um operador da instituição no fundo sala, com foco aberto para todo o ambiente, com o objetivo de registrar a aula de maneira nítida e abrangente.

Dois gravadores foram utilizados para a captação em áudio nesse episódio, sendo um colocado sobre minha mesa, e o outro sobre uma carteira vazia no centro da sala.

No entanto, a transcrição em áudio apresentou uma qualidade ruim, impossibilitando, em geral, sua transcrição, pese o amplo espaço físico da sala à sobreposição de vozes de uma classe composta por um número elevado de alunos (muitos dispersos e envolvidos em conversas paralelas).

A princípio, notei que alguns alunos, durante as gravações audiovisuais, ficaram um pouco apreensivos com os aparelhos, e pude observar que alguns tentaram atuar de uma maneira ‘mais polida’ diante das gravações, talvez imaginando que eu reprovasse algumas de suas atitudes no momento em que fosse assistir à fita. Entretanto, isso foi apenas um comportamento inicial, pois logo relaxaram e passaram a agir naturalmente, sem que isso comprometesse a qualidade das gravações.

Durante a segunda fase da pesquisa, Fase de Implementação, dado que o foco de interesse esteve direcionado ao processo de ensino/aprendizagem de pares de aprendizes de Língua Espanhola, trabalhando em contexto de sala de aula numerosa, mediante o uso de tarefas, foram gravadas oito interações em audiovisual, que se deram no decorrer de 16 aulas (8 aulas duplas), focalizando aqueles alunos participantes.

²³ No decorrer dessa fase, foram gravadas em audiovisual mais quatro aulas, em que os alunos agruparam-se em grupos de seis, quatro, três e dois alunos, para procederem às atividades propostas na aula. Contudo, como já explicitado, não se julga pertinente ao foco da presente pesquisa trazer a análise de tais dados, visto que o foco da investigação está no trabalho ora dos alunos configurados na classe como um grupo único (aulas expositivas), ora em seu trabalho em pares.

Nesse sentido, a escolha de qual dupla gravar deu-se a partir do critério de que seriam gravadas as interações de pares de aprendizes participantes ou que pelo menos um dos membros do par fosse um aluno participante. Além disso, foi levado em consideração que todos participassem das gravações²⁴.

As tarefas gravadas foram transcritas e conduzidas a uma análise qualitativa, em que todas as manifestações dos aprendizes, trabalhando em pares, mediante o uso de tarefas, que estabelecessem relação com o seu processo de interação comunicativa e interpessoal, eram categorizadas. Posteriormente, tais manifestações foram comparadas e quantificadas de acordo com sua incidência durante as interações.

A partir desse momento, foram levantadas asserções sobre esse processo, cuja validade pode ser conferida junto à relevância de tais manifestações apresentadas pelos aprendizes no decorrer de sua interação.

2.4.3 Notas de campo

No decorrer da segunda fase da pesquisa, a partir de quando os alunos passaram a trabalhar em pares, registrei notas verbais gravadas em áudio sobre eventos ocorridos em sala, pertinentes ao processo de interação desses alunos.

A opção por registrá-las verbalmente pareceu-me viável devido a que, nessas aulas, percorria toda a sala monitorando os alunos em suas atividades, não havendo possibilidade de ‘parar’ para fazê-las por escrito, dado o elevado número de aprendizes que tinha que auxiliar.

As notas de campo mostram-se importantes quando assistia às filmagens das interações e produzia meu diário reflexivo, ajudando-me a recordar os acontecimentos durante as aulas ministradas e nas interações.

Nesse aspecto, favoreceu-me no sentido de conseguir revisar tais eventos e trazer uma visão mais geral do processo, haja vista minha presença em todos os grupos e em diversas circunstâncias da interação dos pares trabalhando com as tarefas.

²⁴ Cabe ressaltar que, no início, eu mesma promovia o trabalho proposital entre esses alunos participantes, no intuito de obter mais dados para a pesquisa. Entretanto, no transcorrer da análise dos resultados, os alunos indicaram que se motivariam mais se pudessem escolher com quem trabalhar, sendo, conseqüentemente, minha atitude anterior abandonada.

Dessas gravações, foram transcritos apenas os momentos em que os pares de aprendizes apresentavam manifestações que estabelecessem relação com o seu processo de interação comunicativa, durante o trabalho com a tarefa, sobre seu comportamento nos contextos instrucionais pelos quais passaram durante as aulas (aulas expositivas e pares), sobre meu trabalho didático-pedagógico, nesse contexto numeroso, e outros pontos que pareciam ser de interesse para a pesquisa.

2.4.4 Questionários

Durante as duas fases da pesquisa, foram aplicados seis questionários, sendo direcionados ora à classe como um todo, ora aos alunos participantes mais diretos.

No 1º. semestre, foram coletados os primeiros dados, a partir do primeiro questionário, realizado no primeiro dia de aula, 05/02/01, durante o seu horário, com os 59 alunos presentes.

O objetivo foi traçar o perfil do grupo, coletar dados pessoais, de escolaridade e de experiências ou não de aprendizagem prévia de Língua Espanhola, além de mapear os interesses e necessidades do grupo como base para a elaboração de um planejamento a ser implementado durante esse mesmo período.

Ao término do 1º. Semestre, no dia 18/06/01, durante o horário de aula, foi aplicado o segundo questionário, referente à seleção de temas sugestivos a serem trabalhados no planejamento, mediante alunos trabalhando em pares, durante o semestre seguinte (Fase de Implementação da pesquisa).

Esse propunha, inicialmente, um rol de quinze possíveis temas a serem estudados durante o 2º. semestre, abrindo espaço ainda para que os alunos sugerissem outros temas que por acaso não estivessem registrados ali.

Nessa data, 41 alunos estavam presentes na aula e enumeraram, em ordem de preferência, seus temas de interesse, sendo que os cinco mais votados foram, em ordem crescente, 'tempo', 'gostos e preferências', 'passeio', 'características psicológicas' e, por fim, 'características físicas'.

Nessa mesma ocasião, fiz o convite à classe a participarem dessa pesquisa de mestrado. Dentre os 16 alunos que haviam se voluntariado e confirmado sua atuação, como

participantes diretos da pesquisa, responderam ao terceiro questionário, preparado com antecedência, que tinha como objetivo conhecê-los mais a fundo (dados pessoais e de experiências ou não de aprendizagem prévia de Língua Espanhola).

Ao fim do 2º semestre, foram aplicados o quarto (19/11/01), o quinto e o sexto questionários (ambos em 26/11/01).

O quarto e o quinto foram entregues aos participantes da pesquisa, que o responderam em seus próprios diários, em casa.

Esses tratavam, essencialmente, sobre a motivação prévia desses alunos para o estudo da Língua Espanhola e sobre aspectos relacionados a características motivacionais apresentadas por eles, durante o trabalho em pares, por meio de tarefas, em contexto de sala numerosa, e à configuração do grupo numeroso como um todo, em aulas expositivas, nesse mesmo contexto.

O quinto questionário, ainda, englobava as questões do sexto, que foi direcionado somente aos alunos não-participantes.

Cabe destacar que, dentre os 16 alunos participantes que iniciaram a Fase de Implementação da pesquisa, apenas 10 responderam ao questionário, haja vista que alguns não o fizeram ou não entregaram os diários com suas respostas.

O sexto questionário foi direcionado à classe inteira e aplicado durante o horário da aula. Tinha como objetivo coletar algumas informações dos demais alunos não-participantes.

Esse abordava aspectos gerais sobre se notaram diferenças metodológicas no processo de ensino/aprendizagem do 1º para o 2º semestre, como viram sua motivação para a aprendizagem da língua nesses dois contextos, se existiriam fatores que poderiam influenciar negativamente a sua motivação, dentre outras questões.

Na data em que foi aplicado esse questionário à classe inteira, estavam presentes e responderam-no 22 alunos não-participantes.

Os dados coletados por meio dos questionários, assim como os do diário de pesquisa, também passaram por uma análise qualitativa, sendo categorizadas todas as respostas registradas pelos alunos, a partir de critérios de interpretação e compreensão sobre como viram os acontecimentos em sala.

Em um momento posterior, foram comparadas, submetidas e quantificadas de acordo com a incidência de cada uma das opiniões sobre esses eventos, auxiliando no levantamento de asserções com relação ao processo.

2.4.5 Entrevistas

Durante a primeira fase, foram realizadas quatro entrevistas abertas com alunos participantes de cada grupo formado para a realização das atividades (grupos de seis, quatro três e dois alunos, gravados em audiovisual).

Essas entrevistas foram realizadas para auxiliar a observação, parecendo-se com conversas informais a respeito das interpretações dos aprendizes com relação ao arranjo organizacional preferido, ao tipo de tarefas que melhor representaram seus interesses e à problemática de aprender um LE em contexto de sala de aula numerosa, seja no tocante às aulas expositivas, seja às aulas em que se configuraram em pares e grupos maiores.

Na segunda fase, várias entrevistas abertas foram realizadas com alguns dos dez alunos participantes. Elas eram realizadas após algumas aulas ministradas ou durante a semana, nos corredores da Universidade.

O critério usado para a seleção dos entrevistados foi aleatório, desde que o aluno se mostrasse solícito à realização da entrevista e que não tivesse ainda sido abordado. Curiosamente, dentre os alunos participantes, havia quatro alunos que estavam sempre dispostos a serem entrevistados (Dora, Laís, Luisa e Tito), muitas vezes, apresentando-se, voluntariamente, à entrevista, ao término de algumas aulas.

As entrevistas eram realizadas com vistas a coletar dados referentes às interpretações dos alunos acerca de suas interpretações sobre como havia sido o trabalho com determinada tarefa, com aquele par específico, o que poderia continuar ou ser mudado, sugestões de que maneira isso ou aquilo poderia ser feito e sobre outros assuntos que surgissem, de momento, com relação ao tema da pesquisa.

Essas entrevistas revelaram-se importantes para a discussão de eventos que ocorriam durante a aula, principalmente, com relação à viabilidade e dificuldade de se aprender LE num contexto numeroso de alunos, sobre a motivação própria perante o contexto de aulas expositivas e em grupos e pares, sobre o engajamento com parceiros

motivados e com outros desmotivados e sobre colegas de sala aparentemente alheios ao trabalho e a sua própria aprendizagem.

Algumas das entrevistas, cuja discussão vinha ao encontro dos objetivos pretendidos nesse trabalho e norteados pela pergunta e sub-perguntas de pesquisa, foram transcritas e analisadas de modo a que viessem contribuir e a completar os dados utilizados para a análise e junto ao levantamento de asserções, pertinentes ao processo de aprendizagem desses alunos, trabalhando em pares, por meio do uso de tarefas, e naquele contexto anterior da classe como um todo, em aulas expositivas.

2.5 A implementação das atividades durante a pesquisa

Com relação ao planejamento implementado durante o 1º. semestre, esse se constituiu por três unidades do livro didático *Planeta 1 – Español Lengua Extranjera* (1998), que se baseia em um enfoque comunicativo por tarefas.

No 2º. semestre, teve início a implementação das tarefas, mediante o trabalho em pares dos alunos, a partir de um planejamento negociado com eles.

Não houve um planejamento prévio do total de 8 tarefas que foram implementadas durante o 2º. semestre do curso, nem ao menos uma idéia de que o número de 8 atividades pudessem ter sido trabalhadas.

No entanto, tal imprevisibilidade, no que concerne ao número de tarefas implementadas, tipologia preferida, insumo disponibilizado, procedimentos adotados, etc é algo já anunciado por especialistas em planejamentos negociados, como Breen (1984; 1987 b,c), Candlin (1987) e Clarke (1991), visto que, nesse trabalho, enquanto professora-pesquisadora, estive sensível às interpretações dos próprios alunos com relação às atividades propostas, fato que justifica determinadas atitudes a serem tomadas e possíveis alterações a serem efetuadas.

A tabela, na página seguinte, apresenta as atividades implementadas, durante o 1º e o 2º semestres, sua tipologia e as datas em que foram trabalhadas:

Atividades implementadas	
1º Semestre (fevereiro/junho de 2001)	Unidades do livro ‘Planeta’ ‘La diversidad: todos somos extranjeros’ ‘La calidad de vida: por um hábitat mejor’ ‘El bienestar: consumidores conscientes’
2º Semestre	Planejamento Negociado Baseado em Tarefas
1. 03/09/01	Tarefa de tomada de decisão: ‘Donación de animales’
2. 10/09/01	Tarefa de tomada de decisão: ‘La herencia’
3. 17/09/01	Tarefa de pesquisa de vocabulário e produção escrita: ‘La máquina de escribir’
4. 01/10/01	Tarefa de entrevista, preenchimento de agenda semanal e produção própria: ‘¿Con qué frecuencia...?’
5. 29/10/01	Tarefa de entrevista: ‘Entrevista sobre gustos personales’
6. 05/11/01	‘Tarefa de entrevista e produção escrita: ¿Cómo es y a lo que le gusta a tu amigo?’
7. 12/11/01	Tarefa de entrevista: ‘¿Qué tal se te da?’
8. 19/11/01	Tarefa de produção textual (oral e escrita): ‘Corazones solitarios’

Figura 11: As atividades implementadas durante o 1º e o 2º semestres

Quanto ao planejamento das tarefas implementadas no 2º semestre da pesquisa, com base nos resultados do segundo questionário, sua seleção esteve apoiada em critérios de interesses temáticos assinalados e pela ênfase nas habilidades oral e escrita e de arranjo organizacional em pares apontados nas entrevistas com a classe, no semestre anterior.

É importante salientar que, durante a fase de implementação, as tarefas não eram apenas selecionadas, mas adequadas aos interesses de aprendizagem do aluno, à tipologia da tarefa preferida, ao insumo necessário e aos procedimentos adotados, à medida que as contribuições do aprendiz, durante a tarefa em processo, eram trazidas para a superfície do trabalho de classe.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Os resultados da análise dos dados que visam a responder a primeira pergunta de pesquisa são discutidos e interpretados a partir da perspectiva sociointeracionista, com base na visão vygotskyana, que, quando aplicada ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, enfatiza a importância das relações interacionais sociais, comunicativas e contextuais entre aprendizes, professores e tarefas que ocorrem nesse contexto de aprendizagem.

Com relação a responder a primeira subpergunta de pesquisa, os dados são analisados na perspectiva sociointeracionista, com base na visão construtivista social de motivação (Williams & Burden, 1997), que compreende que, além de as pessoas serem motivadas intrinsecamente diferentemente, constroem seu próprio sentido a partir de influências externas, tais como influências sociais de interação com outros aprendizes, contextuais e das tarefas, os quais interagem entre si conformando a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem.

Ao que interessa responder a segunda subpergunta de pesquisa, os dados são examinados a partir das relações interpessoais ou sociais entre tais aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas e o ambiente motivador que permeia tal trabalho com relação àquele primeiro ambiente de trabalho do grupo como um todo, em aulas expositivas.

Para a análise da pergunta e das subperguntas descritas anteriormente, foram considerados os dados coletados em cada uma das duas fases da pesquisa, que se tornam primários de acordo com o foco das perguntas de pesquisa, uma vez que as suas características relacionam-se mais diretamente a cada uma delas em particular.

A partir desses dados, foram levantadas asserções levando em conta cada contexto em particular, ora alunos trabalhando em pares, mediante o uso de tarefas, ora trabalhando como um grupo único, em aulas expositivas.

O quadro, na página seguinte, resume os dados considerados como primários à análise de cada uma das perguntas de pesquisa e pertinentes à fase em que foram coletados:

Perguntas de pesquisa	Dados primários para a análise de cada uma das respectivas perguntas de pesquisa:
<p>1) Como se dá a interação no processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa?</p>	<p>2º. semestre – Fase de implementação</p> <p>a) Transcrições de 8 interações gravadas em audiovisual, entre pares de aprendizes, trabalhando mediante o uso de tarefas;</p> <p>b) Diário de pesquisa dos alunos;</p>
<p>1.1) Quais são as características motivacionais apresentadas pelos aprendizes nesse trabalho em pares mediante o uso de tarefas?</p>	<p>2º. semestre – Fase de Implementação</p> <p>a) Transcrição de 5 interações gravadas em audiovisual, entre pares de aprendizes, trabalhando mediante o uso de tarefas;</p> <p>b) Diário de pesquisa dos alunos;</p> <p>c) Meu diário de pesquisa;</p> <p>d) Respostas dos questionários.</p>
<p>1.2) Quais são os resultados apresentados pela configuração dos aprendizes trabalhando em pares, por meio de tarefas, e como estes se comparam àqueles construídos na configuração anterior da classe como um grupo único numeroso em aulas expositivas?</p>	<p>1º. semestre – Fase Exploratória</p> <p>a) Gravação em audiovisual de uma aula expositiva (não foi possível sua transcrição em áudio, sendo sua análise feita por observação de vídeo e audição de seu áudio confuso);</p> <p>b) Meu diário de pesquisa;</p> <p>2º. semestre – Fase de Implementação</p> <p>a) Entrevistas;</p> <p>b) Meu diário de pesquisa.</p>

Figura 12: Dados considerados primários à análise de cada uma das perguntas de pesquisa e a fase em que foram coletados

Como anteriormente citado, os dados foram coletados por meio de diários de pesquisa, gravações audiovisuais, notas de campo, questionários e entrevistas. É descrita, abaixo, a maneira como cada um deles foi utilizado para a análise. Observe-se:

Procedimentos de análise dos dados	
Gravações das tarefas em audiovisual	<ol style="list-style-type: none"> 1. As tarefas foram transcritas; 2. As manifestações interacionais comunicativas e interpessoais apresentadas pelos dos aprendizes, nesse trabalho em pares, mediante o uso de tarefas, foram observadas e categorizadas; 3. A categorização seguiu critérios observacionais de características comportamentais apresentadas pelos alunos; 4. As manifestações foram comparadas e quantificadas de acordo com sua incidência durante as interações.
Gravações das notas de campo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apenas as notas sobre os momentos em que os pares de aprendizes apresentavam manifestações relacionadas a seu processo de interação comunicativa e interpessoal, durante o trabalho com a tarefa, foram transcritas; 2. Foram transcritas notas sobre características de meu trabalho didático-pedagógico;
Diário de pesquisa e Questionários	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foram interpretadas todas as respostas registradas pelos alunos, sobre como compreenderam os acontecimentos em sala; 2. As repostas foram categorizadas com base em suas diferentes opiniões sobre o mesmo evento; 3. As respostas foram comparadas e quantificadas de acordo com a incidência de cada uma das opiniões sobre esses eventos;
Gravações de entrevistas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foram transcritas e interpretadas de acordo com a opinião dos alunos com relação aos eventos ocorridos; 2. Foram levantados alguns dados novos; 3. Foram analisadas e comparadas com os demais dados, de modo a que viessem corroborá-los ou não.

Figura 13: Procedimentos de análise dos dados

Assim, a partir do exposto acima, os dados coletados, a partir dos diários, passaram, primeiramente, por uma análise qualitativa. Todas as respostas registradas pelos alunos foram categorizadas, comparadas e submetidas, posteriormente, a uma análise quantitativa, em que foi possível quantificar a incidência de cada uma das opiniões categorizadas acerca desses eventos.

As tarefas gravadas foram transcritas e conduzidas a uma análise qualitativa, em que todas as manifestações dos aprendizes, nesse contexto, relacionadas com o seu processo de interação comunicativa, foram categorizadas. Logo após, tais manifestações foram comparadas e quantificadas de acordo com sua incidência durante as interações.

Os dados coletados por meio dos questionários, assim como os do diário de pesquisa, também passaram por uma análise qualitativa. Foram categorizadas todas as respostas registradas pelos alunos, com base em critérios de interpretação e compreensão sobre como viram os acontecimentos em sala. Em seguida, foram comparadas e quantificadas, de acordo com a incidência das opiniões sobre esses eventos.

As entrevistas foram transcritas e analisadas, de modo a que viessem corroborar ou não a análise dos demais dados. Também se mostram importantes ao revelar novos dados, que puderam ser explorados com mais detalhes no momento da realização das entrevistas.

A partir da comparação, interação e análise desses dados, passei ao levantamento de asserções pertinentes ao processo de aprendizagem desses alunos, trabalhando em pares, por meio do uso de tarefas, e naquele contexto anterior da classe como um todo, em aulas expositivas, e em relação ao meu trabalho didático pedagógico, nesses dois contextos.

As asserções levantadas visam, diretamente, a responder às perguntas de pesquisa.

2.7 Corpus da pesquisa

A disciplina de Língua Espanhola I é anual e tem carga horária de 80 horas/aula (h/a), sendo 42 h/a destinadas ao 1º semestre, e 38 h/a ao 2º semestre. A disciplina foi ministrada às segundas-feiras, nas duas últimas aulas do período noturno (das 21h10 min às 22h30 min).

Durante a primeira fase da pesquisa, Fase Exploratória, ministrei 2 aulas de boas-vindas, orientação gerais sobre o semestre e aplicação do primeiro questionário, 4 aulas de avaliação bimestral, 4 de comentário sobre essa avaliação e 32 de conteúdo programático, somando 42 aulas dadas.

Das 32 aulas trabalhadas com o conteúdo programático, uma aula expositiva típica²⁵ com a classe inteira foi gravada em audiovisual, fazendo parte do *corpus* de análise, mais diretamente, da segunda subpergunta de pesquisa.

Cabe recordar que, durante a fase, foram gravadas em audiovisual uma aula expositiva com a classe e mais quatro interações de alunos trabalhando em grupos (de seis, quatro, três e dois alunos), no decorrer de outras aulas. Contudo, para se proceder à análise da segunda subpergunta de pesquisa, considero como *corpus* apenas a gravação da aula expositiva com a classe como um todo.

No decorrer da segunda fase, Fase de Implementação, ministrei 2 aulas sobre orientações gerais sobre como seria o trabalho no 2º. semestre (inclusive sobre a pesquisa que seria realizada), 4 de avaliação bimestral, 4 de comentário sobre essa avaliação, 4 aulas de revisão ao término do ano letivo (para alunos de recuperação) e 16 de conteúdo programático, computando um total de 30 h/a.

Ressalto que os alunos foram dispensados de 8 aulas, 6 para participarem de três semanas acadêmicas que ocorreram na instituição e 2 para assistirem à palestra de um especialista da área.

Nessas 16 aulas destinadas ao conteúdo programático, o planejamento negociado foi implementado e os alunos trabalharam, por meio do uso de tarefas, configurados em pares. Devido a que as aulas são duplas, com duração de 40 min cada uma, essas 16 aulas convertem-se em 8 aulas duplas de 80 min cada.

Assim, foram gravadas essas 8 aulas duplas em audiovisual, com foco nos pares de alunos e no momento em que realizavam as atividades. A cada aula era gravado um par de alunos, sendo que pelo menos um deles deveria ser um aluno participante direto da pesquisa. Essas aulas fazem parte do *corpus* de análise do presente estudo, relevantes, indistintamente, à resposta da pergunta e das subpergunta de pesquisa.

²⁵ Nessa pesquisa, considero 'aula expositiva típica' uma aula comum e cotidiana, em que a classe está agrupada como um grupo único, assistindo a uma aula expositiva ministrada por mim, PP, a partir de uma unidade do livro do livro didático *Planeta*.

Em resumo, foram ministradas 48 aulas destinadas ao conteúdo programático, sendo gravadas em audiovisual 26 delas. Dessas 26, 2 foram destinadas a aulas expositivas, 8 destinadas à interação em grupos (de seis, quatro, três e dois alunos) e 16 à realização de tarefas por aprendizes trabalhando em pares. Dessa forma, considero como *corpus* referente a responder às perguntas de pesquisa somente as 2 aulas expositivas e as 16 trabalhadas em pares, mediante o uso de tarefas.

A tabela apresentada, a seguir, resume o *corpus* final da coleta de dados da pesquisa:

Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa	
Número de aulas programadas para 2001	80
Aula de boas vindas, orientações gerais e questionário	04
Aula de avaliação bimestral	08
Aulas de comentário sobre a avaliação	08
Aulas reservadas a semanas acadêmicas	06
Aula reservada à palestra	06
Aula reservada à revisão de conteúdo para alunos de recuperação	04
Aulas de conteúdo programático	48
Aulas de conteúdo programático gravadas em audiovisual	26
Aulas de conteúdo programático gravadas em audiovisual utilizadas na pesquisa	18
Aulas de conteúdo programático gravadas em audiovisual não utilizadas na pesquisa	08

Figura 14: *Corpus* da pesquisa

Este capítulo teve como objetivo apresentar e justificar o tipo e o paradigma de pesquisa adotados nessa investigação, assim como descrever o contexto onde a mesma se dá, o perfil dos alunos participantes e dos demais, integrantes da turma (alunos não-participantes), e, por fim, os instrumentos e procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados.

Cabe, ainda, salientar que as unidades e tarefas implementadas, assim como os modelos dos questionários, as transcrições dessas tarefas gravadas em audiovisual, notas de campo e meu diário de pesquisa, encontram-se em anexo.

O capítulo seguinte abordará a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa em questão.

III. Análise dos Dados

Este capítulo apresenta-se dividido em quatro seções. Nas três primeiras são desenvolvidas a análise e discussão dos dados coletados durante a investigação, visando a responder a pergunta e as subperguntas de pesquisa, nas quais seus objetivos encontram-se operacionalizados. Na última seção são apresentadas uma síntese e discussão dos resultados obtidos nessa pesquisa.

3.1. A interação no processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa

A fim de responder a primeira pergunta de pesquisa visualizada acima, nessa primeira seção, são analisadas oito interações realizadas por pares de alunos, a partir do uso das oito tarefas, implementadas no decorrer do 2º. semestre.

Os alunos são Dora, Clara, Fernanda, Gisela, Kátia, Laís, Lia, Luisa, Marina e Tito, alunos participantes diretos da pesquisa, e outros como Joana, Breno e Humberto²⁶, que atuaram indiretamente.

A análise a seguir apresenta, descreve e discute algumas de suas manifestações recorrentes, relacionadas à interação comunicativa e interpessoal desses aprendizes, no processo de ensino/aprendizagem, durante seu engajamento na realização das tarefas, e analisadas sob a perspectiva vygotskyana.

3.1.1 Os alunos comunicam-se por meio de turnos alternados durante a realização de tarefas de entrevista

Durante a interação entre os pares de alunos, trabalhando por meio de tarefas de entrevista, a distribuição de turnos na mesma se dá por meio de alternância controlada do tipo pergunta-resposta.

Tal distribuição foi, aparentemente, favorecida pela tipologia da tarefa, visto que, a princípio, o trabalho com essa atividade poderia ser interpretado nesse esquema ‘pergunta-resposta’ por esses alunos iniciantes.

Nos excertos a seguir, são abordadas quatro atividades do gênero entrevista. A primeira trata de percepções particulares dos aprendizes sobre características físicas

e psicológicas de uma pessoa fotografada; a segunda e a terceira abordam gostos e preferências particulares dos alunos e, por último, a quarta, trata de hábitos cotidianos do colega entrevistado. Em todas elas é proposto um insumo de apoio para a sua realização.

No decorrer da interação, o discurso apresenta-se pautado pela alternância de turnos controlados e distribuídos ora pelo o aluno que pergunta, ora pelo aluno que responde, assemelhando-se a um *drill*.

Essa manifestação aparece exemplificada na tarefa abaixo, ‘¿Cómo es y que le gusta a tu amigo?’ (em anexo, tarefa 6), em que os alunos repetem, continuamente, ‘¿qué opinas sobre...?’, ‘¿qué piensas sobre...?’, ‘pienso que...’, ‘creo que...’, marcando um diálogo do tipo pergunta-resposta:

Excerto 1

1. **Laís:** ¿qué opinas sobre las cejas de Juan?
2. **Luisa:** me parecen que son bastante pobladas (1) pobladas las cejas de Luis (2) ¿qué piensas sobre los ojos de Luis?
3. **Laís:** pienso que son oscuros (2) ¿qué piensas sobre el cuello de Juan?
4. **Luisa:** creo que es delgado (inc) ¿qué opinas sobre la cara de Luis?

A seguir, nas tarefas ‘¿Qué tal se te da?’ (tarefa 7), ‘Entevista sobre gustos personales’ (tarefa 5) e ‘Tarefa de entrevista sobre preenchimento de agenda semanal e produção própria ¿Con qué frecuencia...?’ (tarefa 4), respectivamente, o discurso apresenta a mesma manifestação de alternância de turnos, em que as repetições são notáveis. Observem-se:

Excerto 2

1. **Tito:** Luisa (2) ¿qué tal se te da (3) se te da la película de aventura?
2. **Luisa:** OH (2) me sale fenomenal la película de aventura (2) a Luisa - una - película - de - aventura - le - cae - fenomenal (soletra enquanto escreve) (4) Tito (2) ¿qué tal se te da motocross?
3. **Tito:** a mí no me gusta mucho (responde rápido e sem hesitar)
4. **Luisa:** a - Tito - motocross (soletra enquanto escreve)
5. **Tito:** no le gusta mucho (1) Luisa (2) ¿qué opinas sobre (4)
6. **Luisa:** esquiar en los Pirineus?

Excerto 3

1. **Dora:** no me gusta la mentira, ¿qué no te gusta?
2. **Humberto:** no me gusta los perros que muerden
3. (inc)
4. **Dora:** no me gusta la comida PICANTE, la comida PICANTE, ¿y tú?

5. **Humberto:** a mí me encantan las hamburguesas
6. **Dora:** no me gusta nada hacer la compra, ¿y tú?
7. **Humberto:** no me gusta la gente que miente

E:

Excerto 4

1. **Joana:** ¿y cuándo vas a la discoteca?
2. **Clara:** (1) a veces
3. **Joana:** ¿y con qué frecuencia limpias la casa?
4. **Clara:** creo que todos los días
5. **Joana:** yo también todos los días
6. **Clara:** ¿haces gim?
7. **Joana:** nunca(1) ¿con qué frecuencia estás con el chico?

Essa distribuição controlada de turnos parece fazer parte de um ‘acordo’ implícito entre os partícipes da interação, determinado, possivelmente, tanto pela tipologia de entrevista, quanto pelo nível inicial desses alunos no estudo da Língua Espanhola.

Nesse sentido, isso parece ocorrer devido aos alunos iniciantes ainda não disporem de recursos lingüísticos necessários que lhe permitam aprofundar sua argumentação, o que talvez os fizesse ‘aproveitar-se da facilidade’ de apenas perguntar e responder.

Assim, seria possível compreender o acordo de perguntar e responder como um processo contínuo e colaborativo de ‘replanejamento’ dessas tarefas, à medida que os alunos trabalham com elas, reinterpretando-as a partir de suas próprias perspectivas.

Nesse aspecto e segundo a visão vygotskyana, uma vez que a interação se dá, principalmente, por meio da linguagem (instrumento simbólico disponível para a mediação da atividade inter e intramental), os alunos poderiam dirigir sua própria atenção ou a dos outros para aspectos contextuais significativos, como formular um plano ou articular os passos da resolução de um problema proposto pela atividade (Lantolf, 1994; Donato, 1994).

Essa distribuição de turnos alternada e controlada parece ser levada tão a sério que, se essa ordem não é respeitada, pode-se gerar uma sensação de desequilíbrio e conseqüente mal-estar, podendo incorrer em uma sanção a quem não respeite seu turno, mesmo que em tom de brincadeira.

É o que ocorre no trecho a seguir (tarefa 7), entre Tito e Luisa, quando ele é

repreendido pela parceira (linha 4), ao fazer um comentário pessoal sobre a sua própria pergunta (linhas 1 e 3):

Excerto 5

1. **Tito:** ¿te cae bien la música rock? TÃÃÃ
2. **Luisa:** sí (1) me cae muy bien (1) fenomenal (1) estupendamente
3. **Tito:** a mí no me gusta
4. **Luisa:** yo no pregunté (ri)

A mesma manifestação ocorre mais duas vezes durante a interação no mesmo par. No fragmento seguinte, quando Tito acaba de comentar que detesta rock (linha 1), sua parceira apenas comenta que para ela rock é algo ‘fenomenal’ e que ‘(le cae) estupendamente’ (linha 2), não fazendo nenhuma pergunta a Tito após esse comentário.

Diante disso, devido ao rompimento da ordem aparentemente estabelecida de alternância de turnos, Tito chama a atenção da parceira em ‘ahora pregunta’ (linha 3), a fim de que respeite o turno e prossiga com uma pergunta a ele, já que parece ser a vez de Luisa perguntar:

Excerto 6

1. **Tito:** me va fatal
2. **Luisa:** fenomenal (1) estupendamente
3. **Tito:** ahora pregunta
4. **Luisa:** ah (1) sí
5. **Tito:** (ri)
6. **Luisa:** Tito (2) ¿qué tal se te da leer?
7. **Tito:** a mí me gusta mucho (1) mucho leer

Nessa interação, Luisa parece desatenta quanto a sua vez na tomada de turno, checado pela expressão ‘ah (1) sí’ (linha 4), sendo possível pensar que tal desatenção seja consequência de ela estar mais concentrada no sentido de seu enunciado do que, propriamente, na sua vez no turno.

No excerto abaixo (tarefa 5), os alunos parecem seguir uma ordem pré-estabelecida por eles, no momento da realização de sua atividade, vendo o insumo sugerido à discussão da tarefa como um ‘trilho’ a ser seguido, como se a interação comunicativa entre os dois não pudesse ser desenvolvida sem que todos os temas propostos fossem abordados em suas perguntas e respostas.

Essa manifestação, de se sentir ‘obrigado’ a discutir o que é proposto como

insumo de apoio na tarefa, é exemplificada quando Humberto e Dora preocupam-se em tratar da questão ‘se eles gostam ou não dos cães que mordem’ (linhas 4 e 5):

Excerto 7

1. **Humberto:** no me gusta dormir
2. **Dora:** ¿no te gusta dormir?
3. (inc)
4. **Humberto:** agora é los perros que muerden
5. **Dora:** põe aqui, los perros que muerden
6. (inc)

No excerto seguinte (tarefa 4), ainda que Joana pareça tentar ‘escapar’ desse aparente *drill*, quando comenta ‘que também limpa a casa todos os dias’ (linha 5), não obtém nenhum respaldo de Clara, no sentido de darem prosseguimento a uma comunicação livre da estrutura pergunta-resposta.

Nesse caso, Joana parece ser somente estimulada a responder ‘com que frequência faz ginástica’ (linha 7), pergunta de Clara dirigida a ela:

Excerto 8

1. **Joana:** ¿y cuándo vas a la discoteca?
2. **Clara:** (1) a veces
3. **Joana:** ¿y con qué frecuencia limpias la casa?
4. **Clara:** creo que todos los días
5. **Joana:** yo también todos los días
6. **Clara:** ¿haces gim?
7. **Joana:** nunca(1) ¿con qué frecuencia estás con el chico?

Assim, a partir dos dados analisados, o acordo de seguir uma alternância e controle na distribuição dos turnos soa como uma reminiscência da abordagem tradicional de ensino, pautada pela pergunta do professor seguida pela resposta do aluno, abordagem que talvez tenha marcado, em algum momento, a vida escolar desses alunos.

Nesse aspecto, a interação entre esses aprendizes é calcada pela ausência de características como competição e iniciativa com relação a ‘roubos’ de turnos, constantes no discurso comum a ambientes não formais de aprendizagem (Vieira-Abrahão, 1992).

Nos fragmentos apresentados abaixo, extraídos dos diários de pesquisa dos alunos participantes, tal postura parece evidenciar-se com base em seu discurso, a partir de escolhas lexicais como ‘praticar’, ‘treinar’ e ‘exercitar’, denunciando

concepções sobre uma educação marcada pela formação de hábitos:

É muito bom conversar em espanhol com os companheiros, eu costumo conversar com amigas, que não seja dentro da sala de aula. É pouco, mas eu tento. É ótimo também fazer exercícios em dupla, praticar juntos. Quando fazemos bastante exercícios faz com que fique gravado na memória. (Clara, 2001)

Tem sido muito bom trabalhar em dupla pelas dinâmicas, mas sinto dificuldade em falar (vergonha). Acho que aprendi muito vocabulário, o que é muito importante e ao mesmo tempo colocando em prática as conjugações dos verbos. (Dora, 2001)

Em duplas, posso praticar minha pronúncia e audição e também discutir, conversar, trocar informação e treinar junto. (Laís, 2001)

Gosto muito de trabalhar em dupla, pois gosto de falar bastante em espanhol, treinar a língua. (Luisa, 2001)

Trabalhando em dupla, os alunos podem manter um diálogo, discutir e entrar em um consenso, exercitar o espanhol. Chega uma hora que você precisa do outro para treinar a conversação, pois quem iria te corrigir quando errasse? (Tito, 2001)

Diante desses depoimentos e do transcorrer das interações, observam-se outras situações marcadas pela mesma influência tradicionalista: os alunos aparentam uma certa preocupação com a forma lingüística, fato evidenciado pela ênfase na pronúncia da desinência verbal de plural em ‘pareCEN’ (exc.7, linha 3, tarefa 6) e no ‘a’ aberto em ‘enCANta’ (exc.8, linha 1 e 2, tarefa 7):

Excerto 9

1. **Luisa:** opino que los ojos de Juan son negros (2) ¿qué piensas sobre las mejillas de Luis?
2. **Laís:** me pareCEN que las mejillas de Luis son muy delgadas (1) MURCHITAS (1) es mejor MURCHITAS (2) ¿qué piensas sobre el pelo de Juan?

E:

Excerto 10

1. **Luisa:** sí (1) sí (1) a mí me enCANta la música clásica
2. **Tito:** enCANta

Diante disso, tem-se exemplos que sugerem que os aprendizes tenham trazido consigo para sua aprendizagem de Língua Espanhola, na Universidade, resquícios de uma abordagem que os ‘obriga’ a enfatizar a perfeição de determinados aspectos

lingüísticos (ênfase sobre determinadas sílabas e desinências), o que faz com que seu discurso perda a naturalidade daqueles que ocorrem longe dessa preocupação e auto-vigilância, marcante em sua comunicação instrucional.

3.1.2 Os alunos usam itens lingüísticos a partir da produção do parceiro

Durante a interação entre os aprendizes, alguns itens lingüísticos que não constam no insumo proposto pela tarefa são trazidos à interação por eles, como parte de seu conhecimento prévio de Língua Espanhola, oriundo de aulas anteriores ou de seu próprio conhecimento extraclasse.

Dessa forma, eles têm a oportunidade de recordá-lo ou elaborá-lo contextual e socialmente na realização da tarefa, lançando mão do mesmo quando é necessário para a construção do sentido do que queiram comunicar.

No trecho seguinte, durante a tarefa de entrevista ‘¿Cómo es y a lo que le gusta a tu amigo?’ (tarefa 6), quando Laís vai empregar a palavra ‘pobladas’, a aluna vacila ao pronunciá-la, como verificado em ‘las cejas de Luis son pobla (1) pobladas’ (linha 2), pronunciando-a completamente em seguida.

A partir disso é possível pensar que, devido à palavra ser um vocábulo não tão familiar, a aluna precisa assegurar-se de como se pronuncia corretamente a mesma, até chegar à auto-regulação de sua própria pronúncia.

Assim, ao ser indagada sobre como seriam as sobrancelhas de Juan (linha 1), Luisa responde que lhe parecem ‘pobladas’ (linha 2), ‘sobrancelhas cheias ou volumosas’, em Língua Materna (LM). Nesse caso, embora o vocábulo ‘pobladas’ não seja oferecido como insumo de apoio na tarefa, foi abordado há duas aulas em uma atividade sobre o corpo humano.

Logo, possivelmente, Luisa recorda-se dele, empregando-o oportunamente quando do mesmo necessita (linha 2):

Excerto 11

1. **Laís:** ¿qué opinas sobre las cejas de Juan?
2. **Luisa:** me parecen que son bastante pobladas (1) pobladas las cejas de Luis (2) ¿qué piensas sobre los ojos de Luis?

Nessa interação anterior, Luisa põe em jogo a palavra ‘pobladas’ bem no início da tarefa, sendo usada por Laís mais adiante (excerto 10), apropriando-se dela e

empregando-a quando lhe parece útil e pertinente ao contexto:

Excerto 12

1. **Luisa:** creo que es pequeña (2) ¿qué opinas sobre las cejas de Luis?
2. **Laís:** me parecen que las cejas de Luis son pobla (1) pobladas y también cañosas (2)
3. ¿qué piensas sobre el carácter de Juan?

Nesse sentido, as alunas têm a oportunidade de apropriar-se do item lingüístico trazido pela outra, empregando-o, contextualmente, quando dele necessitam.

No entanto, é importante salientar que, da mesma forma que os alunos podem usar itens lingüísticos produzidos pelo parceiro adequados ao contexto da tarefa, podem também fazer o contrário. Há manifestações de que itens lingüísticos inadequados são também apropriados e empregados no contexto da atividade pelo outro colega.

É interessante considerar que, embora alguns desses desvios lingüísticos²⁷ sejam cometidos, por não influenciarem a comunicação, são apropriados e empregados pelo outro colega sem que a comunicação seja influenciada.

No fragmento a seguir, motivada a argumentar a favor de que a personagem de sua tarefa receba uma determinada herança, durante a atividade de tomada de decisão ‘La herencia’ (tarefa 2), Gisela lança da mão do argumento ‘ela está suportado a casa sozinha, porque eu estou desempregado’ (linha 4).

Ainda que esse argumento não seja oferecido como insumo de apoio na tarefa, é trazido por Gisela à interação quando lhe pareceu oportuno, sendo usado por Clara, mais adiante (linha7), que se apropria desse insumo lingüístico e emprega-o no contexto:

Excerto 13

1. **Clara:** vamos por mais coisas(1) ela trabalha de enfermeira
2. **Gisela:** ella trabaja - de - enfermeira
3. (inc)
4. **Gisela:** ella está suportando a casa sozinha porque eu estou desempregado
5. **Clara:** não é sustentando?
6. **Gisela:** não(1) eu acho que não
7. **Clara:** ella - está - soportando
8. **Gisela:** ella - está - soportando(1) nuestra casa sola
9. **Clara:** nuestra casa sola(1) AI(1) QUE Lindo

Nesse exemplo, quando Gisela sugere o argumento e o emprego do vocábulo ‘suportando’ (linha 4), sua colega Clara propõe-lhe que talvez ‘sustentando’ fosse mais interessante (linha 5), possivelmente, pela semelhança com o que poderia ser usado em sua LM. No entanto, Gisela nega seu uso, e ambas continuam com o emprego da primeira palavra sugerida, agora, em espanhol, ‘soportando’ (linhas 7 e 8).

Nesse fragmento, pode-se observar que, realmente, Gisela comete um desvio lingüístico quando propõe o emprego do vocábulo ‘soportando’, no aspecto de ‘sustentar financeiramente uma família’, pois o seu sentido está mais voltado para ‘sustentar ou resistir a um peso’.

Contudo, apesar de Clara estranhar seu uso e sugerir sua mudança, quando sua proposta de substituir ‘suportar’ para ‘sustentar’ (linha 5) é negada pela parceira (linha 6), Clara consente no emprego de ‘soportando’ (linha 7).

Diante desses exemplos, considero importante discutir o fato de que, durante a interação, de acordo com a visão vygotskyana, quando um aluno conhece uma palavra ou expressão que poderia ser usada oportunamente, no contexto que queira comunicar, ter-se-ia uma auto-regulação dele no que se refere àquele conhecimento, uma vez que atuaria independentemente da ajuda do outro, pelo menos naquele conhecimento específico.

Em contra-partida, o aluno ainda não auto-regulado para o mesmo conhecimento teria a chance de internalizá-lo ao ser regulado pelo parceiro auto-regulado, por meio da mediação pela linguagem durante o trabalho, apropriando-se do novo conhecimento, já que se acredita que a apropriação ou aprendizagem ocorreria na passagem da atividade interpessoal à intrapessoal.

3.1.3 Os alunos ignoram erros que não interferem na comunicação

A ocorrência de desvios cometidos durante a interação e ignorados pelos alunos parecem não influenciar a comunicação, talvez pelo fato de passarem despercebidos pelos alunos (Vieira-Abrahão, 1992).

No trecho a seguir, durante a tarefa de pesquisa de vocabulário e produção escrita ‘La máquina de escribir’ (tarefa 3), pode-se citar a ocorrência de um desvio

lingüístico cometido por Marina, quando traz ao contexto a expressão ‘ojos estallados’ (linha 5), referindo-se a ‘olhos saltados’, ‘ojos salientes’ ou ‘saltones’, em Língua Espanhola.

Com base em uma pesquisa lexical realizada na língua estudada, o adjetivo ‘estallado’ referindo-se a ‘olhos’ não foi encontrado dicionarizado, sendo visto apenas ‘estallar’, que significa ‘estourar, explodir, arrebentar, estalar, rebentar,’ etc, em LM. Assim, as alunas parecem ter feito alguma associação entre esses verbetes, visto que o minidicionário bilíngüe com que trabalhavam não os traz contextualizados.

No entanto, essa inadequação pareceu ser ignorada por ambas as alunas, o que, por hora, não pareceu comprometer a sua comunicação:

Excerto 14

1. **Lia:** Marina tiene la cara amarrada(1) amassada (inc) chupada como é mesmo
2. chupada(1) bochecha chupada?
3. **Marina:** eu não tenho bochecha chupada
4. **Lia:** tem sim(1) você é magérrima
5. **Marina:** y tus ojos son estallados
6. **Lia:** como eu falo olho pequeno? grande(1) como é grande(1) mesmo?
7. **Marina:** brazos curtos(1) cortos

A mesma manifestação pode ser observada no decorrer da atividade ‘Entrevista sobre gustos’ (tarefa 5), quando Dora comete um desvio em ‘no me gusto de la gramática española’ (linha 3), em que o emprego formal dessa expressão verbal seria ‘no me gusta la gramática’. Entretanto isso pareceu não interferir no andamento da comunicação entre os aprendizes, que a prosseguiram sem problemas:

Excerto 15

1. **Dora:** no me gusta nada hacer la compra, ¿y tú?
2. **Humberto:** no me gusta la gente que miente
3. **Dora:** no me gusto de la gramática española, ¿y tú?
4. **Humberto:** no me gusta acostarme muy tarde

Durante a tarefa de compreensão escrita ‘Corazones solitarios’ (tarefa 8), ocorre a mesma manifestação, quando há um erro formal na pronúncia dos numerais ‘veintinueve’ e ‘un’ (linha 1), ao invés de ‘veintinueve años’ e ‘uno setenta y cinco’, respectivamente:

Excerto 16

1. **Fernanda:** veintinueve años(1) muy guapa(1) rubia(1) ojos verdes(1) un y
2. setenta y cinco(1) busca amistad para liarse
3. **Breno:** ¿para liarse?
4. **Fernanda:** (ri) loira burra ainda por cima(1) busca hombres libres para salir de
5. juerga los fines de semana (ri)

Diante disso, pode-se notar que os erros cometidos parecem passar despercebidos, seja por distração, quando o sentido da mensagem que se quer comunicar é mais importante do que a atenção à forma lingüística em si, seja por falta de conhecimento do aluno de que está errando.

Contudo, seja por um ou por outro, os erros que parecem não interferir na comunicação entre aprendizes, no contexto da atividade, são ignorados e, por conseguinte, não reconhecido por eles como erros. Porém nem sempre isso ocorre, sendo essa a próxima questão a ser discutida.

3.1.4 Os alunos corrigem os erros um do outro e se auto-corrigem

No decurso das duas interações, nem sempre os desvios cometidos pelos alunos são ignorados, pois, quando percebem algum desvio em sua produção julgando-o como comprometedor para o sentido da mensagem, tendem a auto-corrigir-se ou a corrigir o parceiro.

No trecho a seguir, em uma tarefa de tomada de decisão, ‘Donación de animales’ (tarefa 1), Kátia, quando argumenta que quer doar ‘el gato siamés AL (1) a la chica de diez años’ (linha 3), ao perceber que comete um erro ao colocar a contração ‘AL’ diante de uma palavra feminina, auto-corrige-se, em seguida, em ‘a la chica de diez años’ (linha 3):

Excerto 17

1. **Kátia:** la tortuga donaremos al cura del pueblo porque(1)por que::
2. **Fernanda:** porque es muy solo
3. **Kátia:** donaremos el gato siamés AL(1)a la chica de diez años(1)que vive sola (2)
4. porque el es(1)
5. (inc)

No decorrer da atividade de entrevista ‘¿Cómo es y a lo que le gusta a tu amigo?’ (tarefa 6), Laís também auto-corrige-se quanto à forma ‘leer’, no Infinitivo, após cometer um pequeno desvio lexical em ‘creo que le gusta muchísimo a Luis *ler* libros’ (linha 1):

Excerto 18

1. **Laís:** creo que el gusta muchísimo a Luis *ler* libros muy distintos (2) ¿qué te parece
2. que le cae bien a Juan?
3. [...]
4. **Laís:** creo que (3) a Luis le(1) cae mal estar en el ordenador(1) porque *prefieres* leer
5. en un sitio muy tranquilo (2) ¿crees que le encanta muchísimo leer libros de ordenador
6. (2) crees que a Luis le encanta muchísimo pasear por el parque?

Assim, Laís auto-corrigge-se quanto à forma correta da palavra ‘leer’ (linha 5), mas não faz o mesmo quando conjuga o verbo ‘preferir’, em segunda pessoa do singular ‘prefieres’ (linha 4), uma vez que o emprego formal seria em terceira pessoa ‘prefiere’, o que nesse momento parece não lhe chamar a atenção.

No excerto a seguir (tarefa 2), Clara corrige a parceira no decorrer da interação. Quando Gisela diz ‘pagar la fiesta de *mío* casorio’ (linha, 3), Clara imediatamente a corrige, dizendo-lhe ‘de *mi* é melhor’ (linha 4), oferecendo um andaime à colega com relação ao emprego formalmente correto do pronome ‘mi’:

Excerto 19

1. **Gisela:** y pagar a fiesta(1) pagar é pagar?
2. **Clara:** no sé
3. **Gisela:** pagar la fiesta de *mío casorio*
4. **Clara:** de *mi*(1) é melhor
5. **Gisela:** casorio
6. **Clara:** o quê?
7. **Gisela:** casorio
8. **Clara:** casamiento

No trecho abaixo, durante a tarefa de entrevista, preenchimento de agenda semanal e produção escrita ‘¿Con qué frecuencia...?’ (tarefa 4), ocorre a mesma manifestação de correção de um parceiro por outro, em que Clara corrige a colega Joana, em ‘al mediodía’, quando essa última comenta que almoça ‘al meiodía’, comentando uma inadequação vocabular nessa palavra:

Excerto 20

1. **Joana:** a las ocho y media(1) como al *meiodía*
2. **Clara:** al mediodía
3. **Joana:** al mediodía(1) no meriendo(1) me ducho a las diez
4. y media y me acuesto a la medianoche(1) medianoche y media

Diante disso, com base na visão teórica vygotskyana, a interação em pares propiciaria aos aprendizes oportunidades de aplicar sua competência desenvolvida no próprio uso da língua que, por meio de auto-correção e correção do outro, beneficiar-se-ia tanto quem é atendido como quem atende, justamente por ambos poderem corrigir, refletir e refinar suas próprias falas.

Diante de tal discussão, pode-se pensar que a correção do outro e a auto-correção dependeriam do nível de consciência do aprendiz sobre o erro cometido pelo parceiro ou por ele mesmo.

Dessa maneira, quanto mais explícita fosse a correção realizada por qualquer um dos alunos, seja ao parceiro, seja a ele mesmo, mais auto-regulados estariam os aprendizes para aquele conhecimento ou mais desenvolvidas estariam aquelas estruturas lingüísticas em seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o que determinaria a correção do erro de modo mais ou menos explícito pelos alunos dependeria diretamente de sua zona de desenvolvimento para a estrutura em questão.

Nesse caso, a correção eficaz de erros pelo outro ou por si mesmo e a conseqüente internalização desse conhecimento lingüístico dependeriam, essencialmente, da mediação com a própria língua, promovida a partir da interação entre os aprendizes, que dialógica e colaborativamente construiriam suas ZDPs por meio de desenvolvimento de ‘andaimes’ colaborativos.

Diante disso, a correção atuaria como uma regulação dos aprendizes a fim de que pudessem modificar seu sistema de interlíngua.

3.1.5 Os alunos vêm ao auxílio do parceiro quando percebem que este se vê ‘em apuros’

Quando os parceiros percebem algumas características supra-segmentais tais como alongamento de vogais, pausas e hesitações, parecem relacionar tais características ao oferecimento de ajuda entre os partícipes da interação.

No entanto, embora tais ‘pistas’ interacionais (Otha, 2000) possam ser compreendidas como um dispositivo do próprio aprendiz, lançado a fim de assegurar-se e auto-regular-se sobre o que dizer, o outro pode perceber em tais pistas que seu parceiro está ‘em apuros’ e necessitando de auxílio.

No fragmento abaixo, durante a tarefa de tomada de decisão ‘La herencia’ (tarefa 2), Kátia parece não ter de imediato um argumento que defina por que doar um cão a um agricultor, alongando a vogal final de ‘porque’ (linha 2), não significando, porém, que não pudesse tê-lo se tivesse mais algum tempo para pensar:

Excerto 21

1. **Kátia:** tanto faz(1)o ou a la (inc) el pero de caza al agricultor-granjero de cuarenta y
2. cinco años porque(1)*porque*::
3. **Fernanda:** porque ele é fiel ou alegre
4. **Kátia:** não (1) prá ajudar o homem (1) ele tá cansado e de saco cheio
5. **Fernanda:** então porque ele é fiable
6. **Kátia:** é porque es muy fiable y necesario

Devido a Kátia alongar e cessar sua enunciação por um período de, aproximadamente, dois segundos, esse fato parece ser interpretado por Fernanda como uma oportunidade de auxiliá-la, oferecendo-lhe um ‘andaime’, isto é, um adjetivo que pudesse completar o sentido de seu enunciado (linha 3), que é discutido e empregado por Kátia logo adiante (linha 6).

Durante a tarefa de pesquisa de vocabulário e produção escrita ‘La máquina de escribir’ (tarefa 3), ocorre a incidência da mesma manifestação, mas com algumas peculiaridades. As alunas estão discutindo sobre características do cabelo, e Lia sugere que o cabelo possa ser ‘teñido’ (linha 4).

Em seguida, sua parceira Marina repete essa palavra, possivelmente, no sentido de auto-regular-se quanto ao conhecimento desse vocábulo. No entanto, como pode ser observado, Marina o repete ‘teñido (1) tiñido’ (linha 5), pronunciando-o, corretamente, apenas na primeira vez.

Diante dessa segunda pronúncia inadequada, Lia corrige-a, imediatamente, em ‘não (1) teñido’, talvez, percebendo que se esse auxílio não fosse dado à colega, nesse momento, Marina poderia empregar a palavra de forma inadequada ou, até mesmo, usá-la, assim, em outros contextos:

Excerto 22

1. **Marina:** vamos por encaracolado que é mais bonito
2. **Lia:** aqui tem rizo(1) com rizo(1) é mais fácil
3. **Marina:** comprido(1) curto
4. **Lia:** teñido
5. **Marina:** teñido(1) tiñido
6. **Lia:** não(1) teñido

No excerto a seguir, no decorrer da interação entre Luisa e Tito, na atividade de entrevista ‘¿Qué tal se te da?’ (tarefa 7), ocorre uma situação semelhante quando a aluna, ao responder uma pergunta ao parceiro, hesita, alongando a última sílaba em ‘yo nunca:’ (linha 2), denunciando que precisará lançar mão do verbo ‘esquiar’ no passado e ainda não aprendido formalmente.

Tito, percebendo sua hesitação e inferindo que a colega precisa de tal forma verbal, vem em seguida ao seu auxílio, porém com o mesmo comportamento hesitante, repetindo as mesmas palavras de Luisa ‘yo nunca:’ (linha 3), fazendo o mesmo novamente Luisa (linha 4).

Ao final, Tito lhe oferece a frase ‘yo nunca esquié’ (linha 5), com a forma verbal que supõe ser ‘esquiar’ no passado, sendo aceita e em seguida empregada por Luisa (linha 6):

Excerto 23

1. **Tito:** ¿qué opinas sobre esquiar en los Pirineus?
2. **Luisa:** a mí no me gusta (1) me gusta poco (1) yo nunca:.
3. **Tito:** yo nunca:.
4. **Luisa:** yo nunca:.
5. **Tito:** yo nunca esquié (ri)
6. **Luisa:** yo nunca esquié (ri también)

A partir das interações apresentadas, a ajuda que um aprendiz oferece ao outro decorreria não somente de sua capacidade para fazê-lo, mas também de sua ‘perspicácia’ para ajudar (Otha, 2000), comunicada por pistas interacionais sutis.

Diante de esse tipo de ajuda específica ser disponibilizada entre os aprendizes, graças a seu engajamento colaborativo na construção das atividades, verifica-se que por meio da linguagem, em situações de interação significativa, os aprendizes poderiam não apenas dirigir a sua própria atenção, mas a de outros também para aspectos que julgassem relevantes ao sucesso de sua comunicação.

Nesse sentido, com base na postura vygotskyana, ao encontrarem-se em situações onde não só se tenham que auto-controlar sua tarefa, mas também regular e ser regulado pelo outro, os processos cognitivos solicitados pelos aprendizes para a realização bem-sucedida das atividades seriam desenvolvidos em colaboração, e a língua, presumidamente, internalizada.

3.1.6 Os alunos hipotetizam sobre o uso da LE

Durante as interações, os aprendizes testam a língua-alvo, supondo e hipotetizando formas lingüísticas que possam auxiliá-los a comunicar-se de maneira compreensível e sem prejuízos ao processo dialógico.

Assim, lançam mão de suposições pelas quais experimentam escolhas léxicas que compensem a carência momentânea de recursos lingüísticos, num ambiente colaborativo de bom humor.

No trecho anterior, os alunos parecem hipotetizar sobre o uso da LE, supondo e testando como o verbo ‘esquiar’ poderia ser dito na língua-alvo, como ocorre em ‘yo nunca esquíé’ (linha 5), em que Tito, frente à carência de tal forma lingüística, lança mão da forma ‘esquié’, aparentemente, mais próxima à forma ‘esquiei’, em sua LM.

Diante disso, nota-se que essa suposição vocabular, por hora, assegura que o sentido da mensagem seja comunicado com êxito, importando menos, nessa situação específica, a correção sintática do que o ‘recurso salvador’ dessa suposição.

Da mesma forma, na tarefa de entrevista ‘¿Cómo es y a lo que le gusta a tu amigo?’ (tarefa 6), a seguir, Luisa lança mão do vocábulo ‘papear’ (linha 3), supondo que esse vocábulo seja compreendido como ‘conversar’, em Língua Espanhola, mas que pode ser traduzido por ‘comer’ em LM.

Baseado no excerto, a aluna hesita por dois segundos antes de usá-lo, provavelmente, tempo necessário para que se auto-regule a lançá-lo nesse contexto, sendo comunicado sem problemas:

Excerto 24

1. **Laís:** creo que le gusta muchísimo a Luis ler libros muy distintos (2) ¿qué te parece que le cae bien a Juan?
2. **Luisa:** me parece que cae bien a Juan (2) papear (2) ¿qué piensas que cae bien a Luis?

No exemplo seguinte, durante atividade de pesquisa de vocabulário e produção escrita ‘La máquina de escribir’ (tarefa 3), Lia sugere a palavra ‘abierta’ (linha 4), referindo-se à ‘orelha de abano’, vocábulo, possivelmente, associado com ‘aberta’, em LM, ainda que em um tom interrogativo de dúvida, parecendo expressar que ela não está totalmente segura de seu emprego.

Porém, nesse momento, a aluna parece pautar-se nessa estratégia de

associação para ajudar a parceira e a fim de que a comunicação não seja prejudicada:

Excerto 25

1. **Marina:** e lábios
2. **Lia:** lábios carnudos (risos)
3. **Marina:** como é que é orelha de abano?
4. **Lia:** ¿abierta?
5. **Marina:** ojos estallados y tirados

Abaixo, durante a atividade de tomada de decisão, ‘La herencia’ (tarefa 2), Clara hipotetiza sobre como seria a regência verbal correta do verbo ‘ir’, em ‘¿me voy a casar ou me voy casar?’ (linha 3), se regendo a preposição ‘a’ ou não, já que no enunciado anterior de sua colega o verbo aparece regendo-a.

Entretanto, Clara hesita em seu emprego, hipotetizando outra forma que talvez pudesse estar correta. Assim, em seguida, Gisela, imbuída pela mesma dúvida, decide recorrer à professora, que logo esclarece a questão:

Excerto 26

1. **Clara:** pa - dre(1) me gus- ta - ría - re - ci - bir - el - di - ne - ro
2. **Gisela:** pues(1) me voy a casar(1) me voy a casar
3. **Clara:** ¿me voy a casar ou me voy casar?
4. **Gisela:** profesora
5. (pausa)
6. **Gisela:** profesora(1) deixa eu preguntar aquí(1) me voy a casar ou me voy A casar?
7. **PP:** me voy A casar(1) después del verbo ir se pone la preposición a(1) voy a bailar (1)
8. voy a hablar(1) voy a jugar
9. **Gisela:** ah(1) então tá

Diante desses exemplos e compreendendo-os pela ótica vygotskyana, os aprendizes, ao trabalharem colaborativamente em pares, teriam oportunidades de desenvolver sua competência em língua-alvo, de acordo com suas ZDPs.

Assim, em parceria, teriam incentivo e liberdade para fazerem suposições pelas quais testariam escolhas lexicais que compensassem a carência momentânea de recursos lingüísticos, num ambiente de construção colaborativa de ‘andaimes’ e bastante positivo para a internalização da LE a partir de seu uso real.

3.1.7 Os alunos interagem, negociam e participam de maneira ‘autêntica’ durante o trabalho com a tarefa

No decorrer das tarefas, os alunos usam a língua-alvo para comunicarem-se de maneira ‘autêntica’, negociando significados e formas relevantes para eles naquela situação de aprendizagem e participando da e na construção do sentido dessas atividades.

Tais interações, negociações e participações nas tarefas, por meio do uso da LE, poderiam ser vistas como autênticas pelos aprendizes devido à oportunidade que têm de engajar-se colaborativamente em uma comunicação ‘conversacional’ (Todhunter, 1996; Sanford, 1996 apud Donato 2000). Estariam, desse modo, desempenhando atividades na e com a língua-alvo mais próximas da realidade em que vivem, fora da sala de aula, e onde usam a língua (LM) para fazer coisas significativas em suas vidas (Barbirato, 1999).

É interessante destacar que o uso autêntico da LE não se limita somente à comunicação conversacional durante a realização da tarefa acadêmica, mas para interagir em situações comunicativas reais que perpassam esse contexto, como comunicar que se tem vontade de ‘ir ao banheiro’, verbalizar dúvidas e sentimentos pessoais a partir da atitude do parceiro, que entram em jogo na comunicação de mundo real.

Nesse sentido, segundo Stern (1992), tais momentos são considerados como uma oportunidade de os aprendizes desempenharem uma atividade comunicativa ‘por excelência’, devido ao seu foco não estar direcionado a características específicas da prática lingüística, mas em colocar a língua em uso, conforme exija a situação comunicativa.

Além de colocar a língua em uso nesse contexto de comunicação conversacional, outros momentos de uso significativo da língua-alvo pelos alunos podem ser verificados em seu uso, durante a comunicação ‘instrucional’, no decorrer do trabalho, quando os aprendizes voltam sua atenção para resolver questões relacionadas ao controle e ao gerenciamento da tarefa, fazendo-o por meio da LE.

Assim, durante a seguinte interação, na tarefa de produção escrita ‘Corazones solitarios’ (tarefa 8), Fernanda e Breno podem descrever-se física e psicologicamente, discutir sobre seus supostos hábitos e apontar seus possíveis gostos e preferências, a fim de inscrever-se em uma seção de um jornal, comunicando-se em LE, segundo as suas próprias perspectivas:

Excerto 27

1. **Fernanda:** veintinueve años(1) muy guapa(1) rubia(1) ojos verdes(1) un y
2. setenta y cinco(1) busca amistad para liarse
3. **Breno:** ¿para liarse?
4. **Fernanda:** (ri) loira burra ainda por cima(1) busca hombres libres para salir de
5. juerga los fines de semana (ri)
6. **Breno:** ¿salir de juerga?(1) ¿qué es?
7. **Fernanda:** sair de noite
8. **Breno:** yo soy moreno(1) ojos azules(1) universitario(1) muy guapo(1) me
9. gustaría entablar amistad con chicas de la misma edad para salirnos los finales
10. de semana

Com base nos fragmentos acima, os alunos comunicam impressões particulares sobre si mesmos, reais ou não. Nesse sentido, ambos têm a oportunidade de discutir e construir colaborativamente seu próprio discurso, a partir de características que acreditam possuir ou que achariam interessante possuir nesse contexto.

Na interação abaixo, na atividade de tomada de decisão ‘Donación de animales’ (tarefa 1), parece haver um engajamento das aprendizes em comunicação autêntica, uma vez que parecem estar interessadas sobre as particularidades ‘do agricultor’, a fim de que ele, efetivamente, seja beneficiado por um animal útil em seu labor diário.

Nesse aspecto, as alunas parecem estar envolvidas em um diálogo semelhante àqueles que acontecem fora de contextos formais de aprendizagem, tendo em vista que essa poderia ser uma situação do mundo-real e que tivessem que opinar sobre que animal seria mais útil a essa pessoa, em particular:

Excerto 28

1. **Kátia:** [...] el pero de caza al agricultor-granjero de cuarenta y cinco años
 2. porque(1)porque
 3. **Fernanda:** porque ele é fiel ou alegre
 4. **Kátia:** não (1) prá ajudar o homem (1) ele tá cansado e de saco cheio
 5. **Fernanda:** então porque ele é fiable
 6. **Kátia:** é porque es muy fiable y necesario
- No exemplo a seguir, durante a tarefa de entrevista ‘Qué tal se te da?’ (tarefa 7), Luisa e Tito conversam naturalmente sobre se Luisa não pratica esporte porque não gosta ou se gosta, contudo não pratica.

Pode-se considerar, exceto pelos momentos em que os alunos dão uma pequena pausa para registrar por escrito o que acabam de construir juntos (linhas 3, 8 e 18) e em que se comunicam instrucionalmente, como em ‘pregunta ahora’ e ‘VAMOS’ (linhas 3 e 8, respectivamente), que o diálogo flui tanto no sentido quanto

na distribuição dos turnos.

Isso se justifica pelo fato de que, quando seu foco de atenção está voltado para a mensagem que comunicam, deixam de lado aquela rigidez do controle de turnos alternados que marcou esse tipo de atividade de entrevista entre os pares de alunos.

Observe-se:

Excerto 29

1. **Tito:** me encanta (1) la música romántica me encanta (1) la música romántica es una
2. música fenomenal
3. **Luisa:** a Tito - la - música - romántica - le - encanta (escreve) (inc) pregunta ahora
4. **Tito:** ¿qué crees sobre hacer deporte?
5. **Luisa:** a veces (1) deporte es bueno (ri constringida)
6. **Tito:** ¿mas você no hace? (faz um semblante irônico)
7. **Luisa:** yo no hago (1) no hago
8. **Tito:** VAMOS (1) A Luisa- hacer deporte
9. **Luisa:** es muy bueno
10. **Tito:** ah (1) no le gusta mucho (rápido)
11. **Luisa:** (ri)
12. **Tito:** no le gusta nada (fala rapidamente)
13. **Luisa:** en la verdad (1) me gusta (ri)
14. **Tito:** ah (2) le gusta pero no hace (ri ironicamente)
15. **Luisa:** no hago (ri relaxadamente)
16. **Tito:** le gusta mucho
17. **Luisa:** pero
18. **Tito:** pero - ella - no hace - deporte - algún

Nesse sentido, diante dos exemplos vistos, percebe-se que momentos como esses na comunicação, em que a língua-alvo é usada para desempenhar alguma função, como por exemplo: discutir, persuadir, repreender, expressar seus sentimentos e até mesmo dar ordens instrucionais ao parceiro, como nos exemplos, ‘pregunta ahora’ e ‘VAMOS’ (excerto 26, linhas 3 e 8, respectivamente), parecem proporcionar que os alunos apliquem seu conhecimento da língua-alvo na negociação de significados (Larsen-Freeman, 1986) e na construção do discurso em que estão engajados, de maneira significativa para sua vida e aprendizagem.

3.1.8 Os alunos repetem o que o outro disse e se auto-repetem

Em alguns momentos no decurso da interação, os alunos repetem o que o outro disse no sentido de confirmarem o que foi dito e se auto-regulam a partir do conhecimento aparentemente novo.

Na tarefa de entrevista, ‘¿Cómo es y que le gusta a tu amigo?’ (tarefa 6), há a repetição da palavra ‘fuerte’ (linha 3) por Luisa, a partir de sua citação dada por Laís (linha 2), que oferece o adjetivo como auxílio à parceira:

Excerto 30

1. **Luisa:** pienso que Juan es (3)
2. **Laís:** fuerte
3. **Luisa:** fuerte (1) pienso que Juan es fuerte (1) pienso que la complexión de Juan es
4. fuerte

Durante a atividade de entrevista, preenchimento de agenda semanal e produção própria ‘¿Con qué frecuencia...?’ (tarefa 4), Clara, quando corrigida pela parceira quanto a sua pronúncia da palavra ‘veces’ /veses/ (linha 2), repete-a, em seguida (linha 4), como foi pronunciada pela colega Joana (linha 3):

Excerto 31

1. **Joana:** ¿con qué frecuencia sales con los amigos?
2. **Clara:** yo(1) a veces /veses/
3. **Joana:** veces /beces/
4. **Clara:** veces /beces/
5. (inc)

Há momentos em que as próprias alunas repetem sua produção, podendo ser entendido esse fato como uma tentativa de assegurar-se e auto-regular-se quanto a sua adequação contextual.

No fragmento a seguir, na atividade de entrevista ‘¿Qué tal se te da?’ (tarefa 7), Tito repete três vezes a mesma forma verbal, em ‘la odio (1) la Odio (1) la Odio’ (linha 5), sendo que as duas últimas repetições parecem indicar a auto-regulação do aluno frente à pronúncia correta dessa forma verbal, uma vez que na primeira vez foi pronunciada com a sílaba tônica no ‘di’, algo como /odio/ (linha 5), talvez por ser a forma mais parecida com sua LM.

Nas vezes seguintes, porém, ele as pronuncia com ênfase na sílaba tônica ‘o’, como corresponde à pronúncia espanhola em /ódio/ (linha 5):

Excerto 32

1. **Tito:** ¿te cae bien la música rock? TÃÃÃ
2. **Luisa:** sí (1) me cae muy bien (1) fenomenal (1) estupendamente
3. **Tito:** a mí no me gusta
4. **Luisa:** yo no pregunté (ri)

5. **Tito:** la odio (1) la Odio (1) la Odio

No exemplo seguinte, no decorrer da tarefa de compreensão escrita, ‘Corazones solitarios’ (tarefa 8), Breno auto-repete ‘me gustaría (1) me gustaría (1)’, possivelmente, lançando mão dessa estratégia para conseguir auto-regular-se, a fim de conseguir um complemento para o seu enunciado, como evidenciado na linha 2, em que dirige uma pergunta mim, PP (linha 3):

Excerto 33

1. **Breno:** ojos azules(1) muy guapo(1) me gustaría(1) me gustaría(1) ¿cómo es é sair? (1)
2. no(1) ¿qué es entablar amistad?
3. **PP:** hacer amistad
4. **Breno:** ah (pausa) para salir

Diante dos exemplos anteriores, as características do discurso colaborativo entre os alunos podem fornecer algumas intravisiões sobre como a repetição, enquanto característica da mediação semiótica, funciona na interação verbal de alunos engajados em uma tarefa.

A repetição, possivelmente, contribui para a criação de significados na conversação, uma vez que parece desenvolver a fluência do aluno enquanto decide o que dizer, oferecer discurso menos denso, estabelecer estratégias de coesão, conseguir ou manter o turno e, por fim, envolver os alunos interpessoalmente a partir da repetição do que é considerado aceito.

Vista a partir da perspectiva vygotskyana, a repetição seria importante na interação por funcionar como ‘andaime’ oferecido mutuamente dentro da ZDP de cada um, propiciando um ambiente cognitivo em que o aluno poderia auto-regular-se, no momento em que estivesse pensando e hipotetizando sobre o que dizer e avaliando a própria língua, além de oportunidade de produzir mais língua.

3.1.9 Os alunos apóiam-se na LM

Durante as interações, os alunos apóiam-se na LM ao produzir seus enunciados em LE, o que, no começo, poderia funcionar para criar uma base comum de comunicação e desenvolver estratégias para que se pudesse realizar a tarefa na nova língua, ou como externalização da fala privada, como um meio de regular a

própria atividade mental durante o trabalho com a atividade.

No excerto abaixo, durante a tarefa de pesquisa de vocabulário e produção escrita ‘La máquina de escribir’ (tarefa 3), Marina apóia-se na LM para dizer à colega que a palavra ‘ruivo’ não é ‘rubio’, em espanhol, pois ‘rubio’ quer dizer ‘loiro’ (linha 3).

Nesse momento, a LM produzida funciona como um elemento de mediação na aprendizagem da língua-alvo pela aprendiz, como sugere o excerto:

Excerto 34

1. **Marina:** ruivo
2. **Lia:** rubio
3. **Marina:** não(1) rubio é loiro

No fragmento a seguir, no decorrer da tarefa de compreensão escrita, ‘Corzones solitarios’ (tarefa 8), Breno pergunta à parceira o que é ‘salir de juerga’ (linha 1), e Fernanda usa a LM para esclarecer a dúvida dele, respondendo-lhe ‘sair com os amigos’ (linha 2):

Excerto 35

1. **Breno:** ¿salir de juerga?(1) ¿qué es?
2. **Fernanda:** sair com os amigos

No trecho abaixo (tarefa 6), a LM aparece no enunciado de Laís, em ‘me parece (1), pienso que (1) pienso que Luis (1) é (3) es pensativo’ (linha 3) podendo desempenhar duas funções: 1) a aluna pode ter pronunciado a forma verbal ‘é’ em LM e, em seguida, auto-regulado-se com a forma ‘es’ em LE ou 2) tal ocorrência de LM pode mostrar evidências de externalização da fala interna da aluna como um meio de regular a própria atividade mental até se auto-regular com a forma ‘es’, que, nessa segunda função, não seria a forma verbal ‘é’, em espanhol (Vygotsky, 1930/1999):

Excerto 36

1. **Luisa:** bueno (2) pienso que es alegre (1) feliz (1) pienso que Juan es feliz (2) ¿qué
2. piensas sobre el carácter de Luis?
3. **Laís:** me parece (1) pienso que (1) pienso que Luis (1) é (3) es pensativo (2) ¿y te
4. parece que Juan es confiante?

A partir da perspectiva vygotskyana, língua e pensamento estariam juntos, sendo a primeira um instrumento psicológico que mediará a atividade mental humana nos planos externos - interpsicológico - e interno - intrapsicológico.

Diante disso, o uso da LM poderia servir como uma estratégia para os alunos no oferecimento de ‘andaimes’ mútuos, a partir de várias trocas comunicativas de formas lingüísticas ou mostrar evidências da externalização da fala interna de alguém como um meio de regular a própria atividade mental.

3.1.10 Os alunos solicitam e oferecem ajuda ao seu parceiro ou aos colegas de outro par

Os alunos costumam recorrer ao parceiro com quem estão trabalhando, a parceiros de outros pares e à professora.

No excerto abaixo, na tarefa de tomada de decisão ‘Donación de animales’ (tarefa 1), Fernanda pede ajuda a sua parceira, perguntando-lhe sobre a colocação de artigo definido diante de nome próprio (linha 4 e 5). Em seguida, Kátia responde a pergunta, porém não com propriedade:

Excerto 37

1. **Kátia:** donaremos el gato siamés AL(1)a la chica de diez años(1)que vive sola (2)
2. porque el es(1)
3. (inc)
4. **Fernanda:** quando eu quero dar un loro para Luciana como eu falo(1)a Luciana ou a
5. la Luciana?
6. **Kátia:** tanto faz(1)o ou a la (inc) el pero de caza al agricultor-granjero de cuarenta y
7. cinco años porque(1)porque

No decurso da tarefa ‘Entrevista sobre gustos’ (tarefa 5), realizada por Dora e Humberto, há alguns momentos em que a aluna solicita auxílio ao parceiro quando tem dúvida sobre o que seria ‘las bodas’ (linha 1).

Como se verifica, Humberto também fica em dúvida quanto ao significado da palavra, sugerindo que isso fosse perguntado a mim, PP. Assim, a pergunta é feita e a dúvida é esclarecida (linhas 6 e 7):

Excerto 38

1. **Dora:** ¿acostar?, qué es las bodas?
2. **Humberto:** las bodas, vamos preguntar

3. **Dora:** me encantan los pasteles de nata, ¿y tú?, ¿qué te encanta?
4. **Humberto:** a mí me encantan los pasteles de chocolate, ¿y tú?
5. **Dora:** profesora, ¿qué es las bodas?
6. **PP:** (mostro meu anel em sinal de casamento)
7. **Humberto:** me gusta mucho ir (3) a las bodas, ¿y tú?

Durante a interação na entrevista ‘¿Qué tal se te da? (tarefa 7), em que Luisa e Tito trabalham juntos, Tito solicita auxílio diretamente a Laís, colega de outro par, perguntando-lhe como se diz ‘banheiro’, em ‘¿cómo se dice ‘banheiro’? (linha 3). Em outra ocasião, quando Tito quer saber como se diz ‘o que te aborrece’, em espanhol, o aluno pergunta à professora (linha 4), sem antes consultar a sua parceira Luisa:

Excerto 39

1. **Luisa:** Tito (2) ¿qué piensas sobre estudiar español?
2. **Tito:** yo pienso que es fenomenal (1) estupendo (1) a mí me gusta mucho (1) a mí me encanta estudiar español (1) Laís (2) ¿cómo se dice ‘banheiro’?
3. **Laís:** baño
4. **Tito:** necesito ir al baño (diz a Luisa)
5. **Luisa:** ¡va!
6. [...]
7. **Tito:** profesora (2) ¿cómo se pregunta ‘o que te aborrece’?
8. **PP:** ¿qué te molesta? o (2) ¿qué te aburre? (coloco na lousa)
9. **Tito:** ¿qué te molesta?
10. **Luisa:** no sé

Os dados sugerem que Tito tem a oportunidade de solicitar auxílio a Luisa, sua parceira de tarefa, já que a dúvida é particularmente dele e, talvez, ela pudesse lhe ajudar; no entanto, como constatado, ele o faz a Laís.

Diante disso, o trabalho em pares parece apresentar uma situação que permite um acesso contínuo de formas estratégicas de controle de acordo com as exigências da tarefa, em que os aprendizes podem questionar o uso da língua na atividade, construindo andaimes de desenvolvimento de competência lingüística durante a interação em LE com outros interlocutores.

3.1.11 Os alunos assumem papéis fluidos

Baseado nos excertos a seguir, a concepção de par mais ou menos regulado na língua-alvo apresenta-se fluída, devido, provavelmente, a tal concepção de par mais ou menos regulado variar de acordo com as forças colaborativas empregadas em determinado momento e com determinada pessoa na interação (Jacoby & Gonzales,

1991).

Diante disso, embora um aluno possa ser mais proficiente que outro na comunicação em LE, a função de parceiro mais ou menos regulado dependerá do desempenho próprio de cada um com seu parceiro, trabalhando em determinada tarefa e em determinada situação comunicativa.

Assim, durante a atividade de entrevista ‘¿Cómo es y a lo que le gusta a tu amigo?’ (tarefa 6), na maioria das vezes, nota-se que Laís atua como par mais auto-regulado ao trabalhar com Luisa, como é verificado durante a interação, sendo exemplificada a partir do excerto seguinte:

Excerto 40

1. **Laís:** ¿qué le gusta muchísimo a Juan en tu opinión?
2. **Luisa:** ¿cómo se dice ‘estar no computador’ (ri)
3. **Laís:** estar en el ordenador
4. **Luisa:** é isso

Em outros momentos, Laís atua como par menos auto-regulado para o conhecimento formal da língua, uma vez que é auxiliada e ao mesmo tempo corrigida por Luisa:

Excerto 41

1. **Luisa:** pienso que Juan es calvo (2) ¿qué piensas sobre los pelos de Luis?
2. **Laís:** ah (1) me parecen que los pelos de Luis es
3. **Luisa:** son

Durante a tarefa de entrevista ‘¿Qué tal se te da?’ (tarefa 7), em que Luisa também atua, Tito e ela apresentam-se ambos regulados por Laís, colega de outro grupo solicitada para esclarecimento de dúvida, verificado nos excertos seguintes:

Excerto 42

1. **Luisa:** Tito (2) ¿te gusta (1) ¿cómo se dice ‘tocar’?
2. **Tito:** ah (1) no sé (ironiza) Laís (2) ¿cómo se dice ‘tocar’?
3. (inc)
4. **Luisa:** tocar instrumento
5. **Laís:** tocar
6. **Luisa:** Tito (2) ¿te gusta tocar guitarra?
7. **Tito:** sí (1) sí sí sí pero también (2) fenomenalmente

8. **Luisa:** (ri)
9. **Tito:** tocar el piano

Em outros momentos, os alunos apresentam-se regulados por mim, PP, quando me pedem auxílio, como pode ser observado nos trechos abaixo (tarefas 6 e 7, respectivamente):

Excerto 43

1. **Laís:** profesora (2) ¿cómo se dice ‘gris (1) grisalho’?
2. **PP:** canoso (digo do meio da sala)
3. **Laís:** CAÑA qué tiene caña (1) cañoso me parecen (1) me parece que Luis es cañoso

Excerto 44

1. **Tito:** a mí me gusta mucho (1) mucho leer
2. **Luisa:** dos veces (ri) (2) a Tito le gusta MUCHO (1) MUCHO leer
3. **Tito:** profesora (2) ¿cómo se pregunta o que te aborrece?
4. **PP:** ¿qué te molesta? o ¿qué te aburre? (coloco na lousa)
5. **Tito:** ¿qué te molesta?
6. **Luisa:** no sé

3.1.12 Os alunos riem e se descontraem no decorrer da interação com a tarefa

No decorrer das interações, há situações que provocam risos entre os parceiros, sendo caracterizadas por algumas manifestações particulares dos aprendizes, como, não saber algo na língua-alvo, por estar hipotetizando como isso seria, por estranhamento ao que foi dito ou por vivenciar situações constrangedoras durante a interação.

Clara, na atividade de tomada de decisão ‘La herencia’ (tarefa 2), apresenta esse tipo de comportamento, durante sua interação, rindo quando não sabe responder à pergunta que a parceira faz a ela (linha 5):

Excerto 45

1. Clara: se - rí - a - me - jor - que - me - to - ca - se - a - mí
2. Gisela: to - ca - se - a - mí (3) el dinero porque
3. Clara: porque::
4. Gisela: como ela falou que é isso estou em paro?
5. Clara: (faz um semblante de quem não tem idéia e ri)

Quando os parceiros estranham os vocábulos, possivelmente, devido a que

esses possam parecer-lhes ‘inusitados’ se comparados com a sua LM. Essa manifestação pode ser exemplificada na tarefa de pesquisa de vocabulário e produção escrita ‘La máquina de escribir’ (tarefa 3), em que os aprendizes estão buscando no dicionário palavras referentes ao corpo humano e parecem divertir-se com o sentido do vocábulo ‘travado’:

Excerto 46

1. Marina: grande(1) pequeno(1) travado
2. Lia: ¿travado? NOSSA(1) É RUIM(1) HEIN
3. (risos)

Situações em que se hipotetiza sobre a língua (por não se ter segurança do que poderia estar adequado ou não) também são vistas como engraçadas pelos alunos, talvez porque achem cômico hipotetizar (Otha, 1995) sobre o seu funcionamento, fato que pode ter provocado um estranhamento mútuo, chegando, por sua vez, à comicidade.

Um exemplo dessa manifestação ocorre, no excerto abaixo, durante a tarefa de entrevista ‘¿Qué tal se te da?’ (tarefa 7), quando os alunos hipotetizam sobre como seria conjugado o verbo ‘esquiar’ no passado, em espanhol,:

Excerto 47

1. **Tito:** ¿qué opinas sobre esquiar em los Pirineus?
2. **Luisa:** a mí no me gusta (1) me gusta poco (1) yo nunca::
3. **Tito:** yo nunca::
4. **Luisa:** yo nunca
5. **Tito:** yo nunca esquíé (ri)
6. **Luisa:** yo nunca esquíé (ri también)

Dessa forma, a construção conjunta dos ‘andaimes’ revelaria, segundo a perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento da competência lingüística de ambos na ZDP de cada um.

Quando a situação apresenta-se de alguma forma constrangedora e irreverente, os alunos tendem a rir da situação, como se amenizando a sensação de vergonha por meio de risos.

Essa manifestação é exemplificada pelo excerto abaixo (tarefa 8), em que o aluno Breno parece achar divertido sua colega colocar, em sua própria descrição, a intenção que tem de buscar amigos com a finalidade de ‘liarse’ (linha 2), o que poderia ser entendido como ‘manter relações sexuais ilícitas’, em LM:

Excerto 48

1. **Fernanda:** veintinueve años(1) muy guapa(1) rubia(1) ojos verdes(1) un y setenta y cinco(1) busca amistad para liarse
2. **Breno:** ¿para liarse? (ri)
3. **Fernanda:** (ri) loira burra ainda por cima(1) busca hombres libres para salir de juerga los fines de semana (ri)

Assim, além dos momentos de risos vistos anteriormente, há também determinados comportamentos em algumas situações em que a descontração parece possível, como no fragmento abaixo (tarefa 2), em que o vocábulo ‘solamente’ recorda em Clara a música ‘Solamente una vez’, que a canta após a sua citação:

Excerto 49

1. **Gisela:** y tengo solamente unas sustituciones esporádicas
2. **Clara:** y - ten - go
3. **Gisela:** solamente(1) unas sustituciones esporádicas
4. **Clara:** solamente una vez em mi vida(1) solamente una vez y nada más (canta)

Assim, diante da análise dos dados apresentados nessa seção visando a responder a primeira pergunta de pesquisa, foram descritas e discutidas as manifestações recorrentes apresentadas por esses pares de alunos, trabalhando em duplas mediante o uso de tarefas, com relação ao seu engajamento durante o processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola, nesse contexto de sala de aula numerosa, sendo possível, a partir de tal análise, compreender, parcialmente, como se dá a interação entre esses aprendizes em tal processo, nesse contexto específico.

Nas próximas seções, a fim de compreender globalmente como se dá tal interação, serão analisadas e discutidas as características motivacionais desses alunos trabalhando em tal contexto e abordados alguns resultados apresentados com relação ao seu trabalho configurados em pares, a partir do 2º. semestre, em face àquela configuração do grupo numeroso como um todo em aulas expositivas, como ocorreram no 1º. semestre.

3.2 As características motivacionais apresentadas pelos aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas

Nessa segunda seção, os dados apresentados, analisados e discutidos, visando a responder a primeira subpergunta de pesquisa considerada acima, estão dispostos em duas etapas.

Na primeira etapa, alguns dados sugerem que alguns alunos são mais motivados a trabalhar em pares, mediante o uso de determinadas tarefas.

Nesse sentido, serão enfocados alguns fatores internos que parecem influenciar tal motivação, como por exemplo, seu interesse intrínseco pela aprendizagem da LE e pela tarefa, o valor que atribuem a ela, o sentimento de atuação e controle durante a sua realização, auto-eficácia, auto-estima e consciência de seu sucesso e fracasso com relação a determinados aspectos apresentados pela atividade.

Na segunda etapa, outros dados apontam que alguns alunos são mais motivados a trabalhar em pares, em contexto de sala numerosa.

Nesse aspecto, serão focalizados alguns fatores externos que parecem influenciar tal motivação, como por exemplo, a postura da professora e dos parceiros, a natureza significativa da interação (experiências de aprendizagem mediada, natureza e quantidade de retorno e recompensas), o envolvimento da aprendizagem (disposição dos alunos em diferentes arranjos organizacionais, fontes de insumo, tempo disponível para a interação e realização das tarefas), o contexto onde o processo ocorre (espaço físico da sala, quantidade de alunos, expectativas sociais e atitudes, entre outros).

3.2.1 Os alunos são mais motivados a trabalhar a partir de determinadas tarefas

Na primeira etapa, a fim de checar quais fatores internos poderiam influenciar a motivação dos 10 alunos participantes para a aprendizagem de Língua Espanhola, quando questionados sobre qual seria a sua motivação, 80% afirmam ser motivados intrinsecamente, e 20%, intrínseca e extrinsecamente.

A partir desse primeiro dado, tem-se, segundo Williams & Burden (1997), um estado cognitivo e emocional inicial que conduziria tais aprendizes a uma decisão

consciente para atuar, como algo que guiaria um período de sustentação intelectual e esforço psíquico para atingir (uma) meta(s) prevista(s), isto é, um desejo, consciente ou não, de aprender o idioma, podendo ser sustentado ou não no decorrer do processo de aprendizagem.

Diante disso, após esses alunos admitirem trazer uma motivação prévia para a aprendizagem dessa língua, passa-se a investigar quais são as suas características motivacionais apresentadas, durante o trabalho em pares mediante o uso de tarefas, enfocando, especificamente, se existe alguma relação entre as atividades desenvolvidas nas aulas e a sustentação ou não dessa motivação prévia.

Para tal, serão apresentados, analisados e discutidos excertos de algumas tarefas representativas de sua tipologia, implementadas e desenvolvidas, durante o 2º. semestre do curso, tendo como base as interpretações dos aprendizes e as minhas, refletidas e registradas em nossos diários de pesquisa.

Além disso, serão analisadas algumas dessas interações entre os pares, realizadas mediante o trabalho com essas tarefas, a fim de se fazer um levantamento de quais atividades são consideradas mais motivadoras, nesse contexto de trabalho, e se há alguma relação entre elas e a sua motivação.

Segundo os participantes, com respeito às tarefas ‘Donación de animales’ (tarefa 1) e ‘La herencia’ (tarefa 2), quando questionados, em seus diários, se são motivados a trabalhar com esse tipo de atividade de tomada de decisão, 100% afirmam ser motivados.

Para eles, basicamente, essas tarefas fomentam a discussão de idéias entre os parceiros, apoio mútuo no tratamento de dúvidas e contato com vocabulário novo, uma vez que precisam argumentar. Observem-se os depoimentos:

A gente pode criar, usar a nossa criatividade para responder não do jeito que o exercício pede, mas do jeito que a gente quer dizer e assim a gente pode buscar no dicionário essas palavras. (Tito, diário, sobre a tarefa Donación de animales, 03/09/01)

Interessante, legal, instrutivo. Porque a gente pode discutir as idéias, aprende novas palavras, coisas que a gente fica meio na dúvida, será que é assim? Aí a gente olha no dicionário, pergunta ao colega. (Luisa, diário, sobre a tarefa La herencia, 10/09/01)

Citando como exemplo uma das atividades de tomada de decisão, ‘Donación de animales’ (tarefa 1), nela os alunos têm que decidir, dentre um rol de personalidades e animais, quais seriam os potenciais herdeiros ideais de cada animal, levando em conta as

vantagens e desvantagens de cada um deles. Em seguida, escolhem um dos herdeiros a quem devem escrever uma carta perguntando-lhe sobre a aceitação ou não da herança que acabam de decidir juntos:

Excerto 1

Tarefa de tomada de decisão: ‘Donación de animales’

1. **Kátia:** el perro de caza al agricultor-granjero de cuarenta y cinco años porque
2. porque
3. **Fernanda:** porque ele é fiel ou alegre
4. **Kátia:** não (1) prá ajudar o homem (1) ele tá cansado e de saco cheio
5. **Fernanda:** então porque ele é fiable
6. **Kátia:** é porque es muy fiable y necesario

A partir do excerto 1, observa-se que os fatores que parecem motivar os alunos na realização dessa tarefa seriam a sensação de estar atuando conjuntamente sobre a discussão de que o cão de caça seria uma boa herança ao agricultor (linhas 2 e 3), a oportunidade de criar tal argumento sem que a tarefa o tivesse dado previamente e o sentimento de sentir-se auto-eficazes na busca de vocabulário para basear a sua argumentação.

Assim, ao dominar a tarefa com base em seus próprios argumentos, os alunos parecem sentir-se auto-eficazes em sua realização com a ajuda do colega e do dicionário, fato que parece motivá-los, tendo em vista a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

De acordo com os participantes, sobre a tarefa ‘La máquina de escribir’ (tarefa 3), quando questionados se são motivados a trabalhar com esse tipo de atividade de pesquisa de vocabulário no dicionário, 100% afirmam ser motivados, devido à oportunidade de conhecer palavras novas. Porém 30% fazem a ressalva que se desmotivam pelo fato de as mesmas apresentarem-se descontextualizadas. E 10% afirmam desmotivar-se por ter que pensá-las em LM para depois procurá-las em espanhol:

Foi muito bom, pois assim aumenta o nosso vocabulário. (Tito, diário, sobre a tarefa La máquina de escribir, 17/09/01)

Eu gostei do exercício, mas achei um pouco vago, pois algumas palavras não têm o sentido que gostaríamos de colocar. Por exemplo, tentamos colocar que pescoço era torto, no dicionário havia “tuerto” e “bizco”, como optamos por palavras mais diferentes de nossa língua, pusemos “bizco”, mas a professora disse-nos que “bizco” diz respeito aos olhos. No dicionário não há esta distinção, por isso achei que o exercício foi interessante,

mas não surtiu grande efeito. (Luisa, diário, sobre a tarefa La máquina de escribir, 17/09/01)

Gostei e não gostei. Por um lado, aprendi 3 – 4 palavras novas e por outro lado, não gostei, pois tinha que pensar em português. (Laís, diário, sobre a tarefa La máquina de escribir, 17/09/01)

Nessa tarefa de pesquisa de vocabulário no dicionário, ‘La máquina de escribir’, baseados no vocabulário do corpo humano dado, os alunos fazem uma pesquisa sobre suas características em espanhol e, em seguida, descrevem por escrito e individualmente o seu parceiro, a partir das características encontradas:

Excerto 2

Tarefa de pesquisa de vocabulário e produção escrita: ‘La máquina de escribir’

1. **Lia:** Marina tiene la cara redonda (1) sus pies son pequeños (1) los ojos son *estallados* y
2. sus pies son encarnados (1) agora eu vou falar do braço
3. **Marina:** eu vou falar da sua orelha (1) olha o tamanho da orelha da Lia (1) que
4. bonitinha (1) eu queria ter a orelha desse tamanho
5. **Lia:** olha meu pé então
6. **Marina:** é gordinho

Como se verifica no excerto 2, devido a que os alunos pesquisam as palavras em um pequeno dicionário bilíngüe espanhol–português/português–espanhol, geralmente, os verbetes vêm descontextualizados, o que acaba gerando inadequações de uso, como, por exemplo, ‘los ojos son *estallados*’ (linha 1), estando o vocábulo ‘estallado’ inadequado a esse contexto.

Assim, embora essa tarefa motive alguns alunos como uma forma alternativa de contato com vocabulário novo, por vezes divertida, para outros parece desmotivá-los, por não apresentar o valor instrucional que desejariam. Isso poderia acontecer devido à impressão de terem fracassado em alguns aspectos relevantes da tarefa, como por terem pensado em LM e usado a língua inadequadamente.

Quando questionados sobre se se sentem motivados a trabalhar em tarefas que se referem ao mundo real, 100% dos participantes parecem motivar-se por atividades que abordem vocabulário novo e situações que realmente ocorrem na vida real, como, por exemplo, a atividade ‘¿Con qué frecuencia ...?’ (tarefa 4):

Neste exercício aprendemos os dias da semana, os horários e principalmente temos que transportar todo o nosso dia-a-dia para o espanhol. (Dora, diário, sobre a tarefa ¿Con qué frecuencia...?, 01/10/01)

Nessa tarefa, os aprendizes tinham que entrevistar o parceiro com respeito à frequência com que realizam determinadas atividades, completar individualmente sua agenda semanal e, em seguida, perguntar para depois escrever como é um dia da semana do parceiro:

Excerto 3

Tarefa de entrevista, preenchimento de agenda semanal e produção própria: ¿Con qué frecuencia...?

1. **Joana:** ¿y cuándo vas a la discoteca?
2. **Clara:** (1) a veces
3. **Joana:** ¿y con qué frecuencia limpias la casa?
4. **Clara:** creo que todos los días
5. **Joana:** yo también todos los días

Nessa tarefa de entrevista, ¿Con qué frecuencia...?, embora 100% dos participantes declarem-se motivados pelo conhecimento de vocabulário novo e expressões cotidianas aprendidas, 10% deles afirmam desmotivar-se por ela não promover a conversação que esperavam no momento de comentar a agenda semanal particular. E 10% alegam desmotivar-se por ter que apenas completá-la com um x, sem que isso oferecesse ganhos interessantes a sua aprendizagem. Notem-se os depoimentos:

Gostei muito de aprender expressões e palavras novas, mas achei chato apenas por uma razão: eu não tenho muito o que por na agenda semanal, todos os dias da semana são iguais e os finais de semana são bem parados. (Luisa, diário, sobre a tarefa ¿Con qué frecuencia ...?, 01/10/01)

Achei que não valeu a pena, pois tinha que assinalar o que o colega faz durante os dias ou fins de semana. Acho que teria que escrever ou quando não souber escrever, procurar no dicionário, mas nesse exercício era só para fazer um x. (Fernanda, diário, sobre a tarefa ¿Con qué frecuencia ...?, 01/10/01)

Nesse sentido, ainda que na tarefa de entrevista ¿Con qué frecuencia ...? alguns participantes tenham se motivado pela satisfação de saber comunicar o que costumam fazer

diariamente, outros se desmotivam pela mesma ter frustrado suas expectativas com relação à comunicação e ao desenvolvimento que esperavam ter e não tiveram.

Segundo os participantes, com relação à tarefa ¿Qué tal se te da? (tarefa 7), 100% afirmam motivar-se para trabalhar com essas atividades de entrevista por elas incitarem o uso da língua-alvo entre os parceiros:

Com atividades que você tem que perguntar e responder em espanhol não dá como desviar de assunto e nem falar em português, pois você tem que se comunicar em espanhol para dar certo. (Luisa, diário, sobre a tarefa ¿Qué tal se te da ...?, 12/11/01)

Eu achei muito legal, porque a gente fala mais, ouve, fala de novo. Foi legal, eu falei bastante. (Tito, diário, sobre a tarefa ¿Qué tal se te da?, 12/11/01)

Nessa tarefa, a partir de um insumo lingüístico proposto, os alunos tinham que entrevistar o seu parceiro acerca de suas opiniões sobre os temas sugeridos, discutindo-os no decorrer da interação.

Excerto 4

Tarefa de entrevista e produção escrita: ¿Qué tal se te da?

1. **Tito:** ¿qué te molesta?
2. **Luisa:** no sé
3. **Tito:** ¿te aburre la música romántica?
4. **Luisa:** música romántica me aburre(1) no me gusta nada
5. **Tito:** ¿le aburre? (faz uma expressão de espanto)
6. **Luisa:** a mí me aburre mucho(1) Tito (2) ¿qué te molesta?
7. **Tito:** me molesta
8. **Luisa:** es más difícil la pregunta
9. **Tito:** jugar tenis
10. **Luisa:** jugar tenis
11. **Tito:** yo no comprendo nada mismo(1) [...]

Como observado no excerto 4, os participantes parecem motivar-se com tarefas de entrevista, basicamente, pelo interesse em atuar durante a sua realização usando a língua-alvo para se comunicar, o que parece elevar a sua auto-estima na realização da mesma.

Quando questionados se são motivados a realizar tarefas de produção textual, enfatizando as habilidades oral e escrita, do tipo proposta na tarefa ‘Corazones solitarios’ (tarefa 8), 100% dos participantes afirmam motivar-se.

Gosto muito desse tipo de exercício, pois posso por em prática meus conhecimentos adquiridos sobre o novo idioma. Através dele consigo ver meu desenvolvimento. (Dora, diário, sobre a tarefa ‘Corazones solitarios’, 19/11/01)

Muito boa, completa. Porque você tem que pensar em espanhol, escrever em espanhol, buscar nós mesmos novas palavras para nossas características. Nós temos que procurar nós mesmos as respostas com as características dos personagens do jornal. (Tito, diário, sobre a tarefa ‘Corazones solitarios’, 19/11/01)

Nessa atividade, os alunos tinham que ler uma seção de classificados no jornal sobre pessoas que escreviam em busca de amizade e relações amorosas. A partir dessa leitura, tinham que escrever o seu próprio classificado e comentá-lo com o seu parceiro.

Excerto 5

Tarefa de produção textual (oral e escrita): Corazones solitarios

1. **Fernanda:** salir de juerga é salir à noite(1) né?
2. **Breno:** é
3. (pausa)
4. **Fernanda:** veintinueve años(1) muy guapa(1) rubia(1) ojos verdes(1) un y setenta y cinco(1) busca amistad para liarse
5. **Breno:** ¿para liarse? (ri)
6. **Fernanda:** (ri) loira burra ainda por cima(1) busca hombres libres para salir de juerga los fines de semana (ri)
7. **Breno:** ¿salir de juerga?(1) ¿qué es?
8. **Fernanda:** sair com os amigos
9. **Breno:** yo soy moreno(1) ojos azules(1) universitario(1) muy guapo(1) me gustaría entablar amistad con chicas de la misma edad para salirnos los finales de semana
- 10.
- 11.
- 12.

Nessa tarefa de produção textual, como se verifica no excerto 5, os participantes parecem motivar-se devido a que, além de poderem atuar por meio do uso da língua-alvo, fato que parece elevar sua auto-estima, têm a oportunidade de produzir sua própria atividade por escrito.

No momento de sua elaboração, contam não apenas com a leitura dos classificados de jornal que acabaram de fazer, mas também com o apoio mútuo que parece motivá-los ao sentirem que estão avançando em sua tarefa com sucesso, dado o sentimento de auto-eficácia perante a sua própria realização.

De acordo com os participantes, com relação às tarefas implementadas e desenvolvidas, no decorrer do 2º. semestre, quando questionados sobre quais os tipos de

atividades que os motiva a trabalhar em dupla, 60% afirmam motivar-se com as tarefas que vêm sendo implementadas. 30%, com as entrevistas. E 10%, com as tarefas de produção textual própria (oral ou escrita) que permitem a discussão de assuntos do dia-a-dia com os colegas:

Todas as que você praticou conosco no último semestre, porque elas nos permitem uma dinâmica maior, são menos cansativas e são feitas em duplas o que eu gosto por facilitar o aprendizado pela troca de informações. (Marina, diário, 19/11/01)

Do tipo em que nós participamos e interagimos entre os alunos. Ex: pergunta e respostas, falar as características do nosso colega e etc... (Tito, diário, 19/11/01)

Diante dos dados, a maioria dos participantes parece motivar-se a trabalhar em pares, a partir das atividades implementadas e desenvolvidas durante o 2º. semestre, sendo especificadas por alguns deles como mais motivadoras as de entrevista e as de produção textual própria (oral e escrita).

De acordo com as minhas interpretações, registradas em meu diário reflexivo, alguns dados sugerem que os participantes motivam-se mais em determinadas tarefas e por certos aspectos dessas tarefas do que em outras. Esse fato parece estar, freqüentemente, relacionado ao sentimento de atuação em língua-alvo, que parece elevar o seu conceito de sucesso e auto-estima frente à atividade.

Após a implementação da atividade de tomada de decisão 'Donación de animales' (tarefa 1), registro:

Minha intenção era que os alunos discutissem, argumentassem e entrassem em um consenso. Penso que consegui atingir meus objetivos em partes, pois os alunos se envolveram na atividade como se ela representasse uma situação real, dando vida aos personagens e veracidade as suas atitudes, porém esperava que fossem argumentar em língua-alvo, mas isso não ocorreu. Preciso incentivá-los a tentar discutir em espanhol, mas não posso negligenciar o fato de que precisam de vocabulário para usar a língua, não somente as expressões. Eles têm que trazer o dicionário. (diário, 03/09/01)²⁷

Nesse sentido, as expectativas de que todos os alunos da sala discutissem, argumentassem e entrassem em um consenso em língua-alvo parece não ter ocorrido, uma vez que alguns deles a usavam apenas no momento de compor a atividades por escrito.

Assim, foi cogitado montar um ‘portaleguas’ (em anexo) para ajudá-los na comunicação basilar e pedido que trouxessem dicionários para apoiar a sua comunicação em Língua Espanhola.

Após a tarefa de pesquisa de vocabulário no dicionário, ‘La máquina de escribir’ (tarefa 3), registro:

Acreditava que haveria interação em língua-alvo nas atividades, mas foi totalmente em LM. [...] O ponto forte da aula foi a descrição do colega (tarefa 2), pois eles acharam divertidíssimo e se envolveram criativamente, porém negociaram significados equivocados devido ao insumo estar descontextualizado no dicionário. [...] Não presenciei momentos de interação e discussão da tarefa em língua-alvo. Não usaram o ‘portaleguas’, relatando que a atividade não promovia seu uso. (diário, 17/09/01)

A partir desse dado, foi possível pensar que a falta de discussão em língua-alvo entre os alunos pudesse ser decorrente da tipologia da tarefa, talvez inadequada à zona de desenvolvimento real e proximal (ZDR e ZDP) desses aprendizes iniciantes, provavelmente, exigindo mais do que eles pudessem comunicar.

Assim, a fim de promover mais comunicação em língua-alvo entre eles, as próximas atividades implementadas foram do tipo entrevista e produção textual própria (oral e escrita), ambas combinadas na mesma atividade.

A escolha pela combinação desses gêneros pareceu oportuna devido a que a maioria dos aprendizes mostrava-se motivada a entrevistar o parceiro e a compor tais produções textuais. Além disso, tinha o objetivo de que pudessem negociar maior quantidade de língua-alvo, dadas as expectativas de interação comunicativa que o gênero ‘entrevistas’ alimenta.

Após implementadas as atividades de entrevistas e produção textual ¿Con qué frecuencia...? (tarefa 4), registro em meu diário:

Queria que os alunos interagissem mais pelo uso da língua-alvo e parece que consegui. Alguns se comunicaram a todo momento em espanhol durante a tarefa e outros até me chamaram em espanhol para esclarecerem dúvidas. [...] Achei que se entregaram mais na atividade da parte dois, talvez pela atividade pedir que relatem o que fazem durante um dia da semana, sendo que na um, os turnos foram repletos das estruturas pergunta-resposta ¿Con qué frecuencia haces tal cosa?, ‘a veces’ e ‘nunca’, já propostos pela tarefa. [...] Penso que atividades em que tenham que usar mais a sua criatividade possa surtir mais efeito quando a questão é comunicação. (diário, 01/10/01)

²⁷ As transcrições integrais de meu diário encontram-se em anexo.

No entanto, apesar de os turnos do discurso apresentarem-se controlados e mecânicos, durante a interação, considero que essas tarefas de entrevista tenham influenciado positivamente a motivação dos alunos.

A partir delas, os aprendizes passaram a usar a língua-alvo para discutir questões referentes ao cumprimento da tarefa, o que antes parecia acontecer somente no momento de compô-la textualmente por escrito. Esse fato pareceu elevar a sua auto-estima e, conseqüentemente, a sua motivação.

Entretanto, embora os alunos relatassem sua satisfação em atuar em entrevistas, como se observou, é notável que a interação apresentava-se bastante marcada por uma alternância controlada de turnos, durante o trabalho com elas.

A motivação dos aprendizes em trabalhar com esse tipo de atividade instigou-me a combater tal distribuição truncada de ‘perguntas e respostas’. Queria, também, compreender por que razão os alunos interagiam nesse esquema, perdendo, assim, a oportunidade de usar a sua criatividade na construção de um discurso próprio, livre desse controle mecânico.

Nesse sentido, propus uma próxima atividade de entrevista sobre a discussão de temas pessoais. Uma vez que, nessa tarefa, os aprendizes teriam que pôr em jogo suas preferências, gostos, atitudes e comportamentos particulares, isso talvez pudesse impulsioná-los a envolver-se de uma maneira menos controlada e mais direcionada à comunicação da mensagem.

Após a atividade de entrevista e de produção textual ¿Qué tal se te da? (tarefa 7), registro em meu diário:

Nessa tarefa, meu objetivo era que os alunos deixassem de lado o foco na estrutura dos turnos pergunta–resposta e enfocassem o significado que queriam comunicar a fim de envolver-se em uma interação mais próxima do que ocorre em nossas conversas diárias. Notei que alguns alunos se engajaram em alguns momentos em que puderam construir e negociar significados de uso da língua, contudo ainda houve momentos em que ‘teimavam’ em continuar nessa ordem de pergunta– resposta. Mas, preciso ver o lado bom das coisas, desde as primeiras tarefas até agora vejo que alguns alunos desenvolveram-se muito, usando a língua-alvo para comunicar-se em espanhol não apenas durante a realização da tarefa, mas para comunicar outras coisas fora da tarefa, no decorrer da aula, e até durante um passeio no shopping, como me contou um grupo de alunos outro dia. (diário, 12/11/01)

Após a implementação dessa tarefa de entrevista ‘¿Qué tal se te da?, embora tenha proposto temas de discussão relevantes à vida pessoal dos aprendizes que pudesse motivá-los ao uso de um discurso mais dinâmico e criativo, notei que a sua comunicação continuou marcada pela mesma distribuição controlada de turnos.

Logo, considerei tal distribuição como parte de um ‘acordo’ implícito entre os aprendizes, que seria determinado, possivelmente, por seu nível inicial no estudo da Língua Espanhola.

Nesse sentido, foi possível pensar que, devido à ainda não disporem de recursos lingüísticos necessários que lhe permitissem aprofundar sua argumentação, isso talvez os fizesse aproveitar-se dessa facilidade de apenas perguntar e responder, ainda que essa estrutura ‘pergunta-resposta’ não faça parte, a princípio, desse gênero de atividade.

No que diz respeito à motivação dos aprendizes em trabalhar com esse gênero, julgo que, ao serem desafiados a usar a língua-alvo durante toda a sua realização (não somente para dar fechamento à tarefa), eles parecem avaliar isso como positivo, uma vez que acreditam que são capazes de sustentar e dar continuidade a essa interação.

Contudo, considero que tais atividades limitaram-nos quanto ao seu uso criativo da língua, dada a distribuição controlada de turnos que os manteve presos a um *drill*, com o seu discurso marcado por uma estrutura mecânica ‘pergunta lá que eu respondo cá’, construída por eles mesmos.

Após implementada a tarefa de produção textual ‘Corazones solitarios’ (tarefa 8), registro em meu diário:

Nessa tarefa, pretendia que os próprios aprendizes criassem o que gostariam de comunicar. Como a tarefa abordou além das preferências, descrições pessoais, percebi que a maioria dos alunos ficou bem à vontade durante a sua realização, visto que parecem ter se libertado daquela estrutura ‘pergunta-resposta’, que marcou tanto as entrevistas. (diário, 19/11/01)

Dessa maneira, uma vez que a tarefa pedia que os alunos lessem os classificados e criassem o seu próprio, eles puderam discutir sobre como seriam suas características físicas e psicológicas na língua-alvo e, em seguida, produzir o seu próprio texto com a ajuda do parceiro, além de comentar com ele o seu classificado elaborado na língua, de uma maneira significativa e criativa para eles.

Diante disso, sobre a questão da motivação dos alunos, a partir do trabalho com tarefas de produção textual própria, com ênfase nas habilidades oral e escrita²⁸, os alunos também pareceram motivados.

Com essas atividades, os alunos puderam fazer uso da língua estudada de uma maneira mais criativa e dinâmica do que fizeram nas entrevistas, pois se comunicaram com seus parceiros sem estarem presos àquele *drill*, visto durante as entrevistas. Nesse aspecto, acredito que um dos fatores que possa ter influenciado a sua motivação tenha sido o desafio de usarem a língua para a elaboração de um discurso próprio, mais expressivo e relevante para suas vidas e para sua aprendizagem.

Nesse sentido, ainda que, durante essas atividades, os aprendizes tenham se voltado mais a usar a língua para cumprir os seus objetivos, por vezes deixando de usá-la para interagir em situações comunicativas reais que perpassaram o contexto, considero que tais atividades estimularam mais os alunos a empregá-la como sistema de e em uso do que aquelas de entrevista.

Assim, analiso que as tarefas de produção própria, com ênfase nas habilidades oral e escrita, foram mais produtoras no sentido em que motivaram os alunos a tentarem comunicar-se na língua-alvo, usando-a de maneira contextualizada, com autonomia para solucionar problemas propostos, em parceria e engajados cognitivamente e emocionalmente, a fim de atingir proficiência.

É importante deixar claro que essa consideração não pretende, de maneira alguma, preterir o uso de uma tarefa a outra, uma vez que cada uma delas pertencem a gêneros distintos, com objetivos e valores peculiares a sua tipologia, reinterpretados pelos alunos no momento em que trabalham com elas, sendo, portanto, passíveis de alterações no decorrer da interação.

Para tal, encaro como fundamental a atenção do professor direcionada ao processo de ensino/aprendizagem em que ele e seus alunos estão envolvidos e sobre quais atividades poderiam melhor representar seus objetivos, ao trabalhar com um programa negociado baseado em tarefas.

²⁸ Como por exemplo, as de tomada de decisão ('Donación de animales' e 'La herencia'), as de relato de hábitos diários ('¿Con qué frecuencia...?', segunda parte) e as de descrição de características próprias ('Corazones solitarios').

Para tanto, é essencial que o professor atue como um co-comunicador e facilitador da aprendizagem junto a seus alunos, monitore as interações e ouça as interpretações e as sugestões de seus alunos, quanto às atividades, gêneros, conteúdos e procedimentos, entre outros, mais motivadores e produtores que são implementados, tendo em vista os objetivos comunicativos que pretenda atingir.

3.2.2 Os alunos são motivados a trabalhar em pares em contexto de sala de aula numerosa

Na segunda etapa, a fim de analisar alguns fatores externos que parecem influenciar a motivação dos participantes a trabalhar em pares, em contexto de sala de aula numerosa, serão apresentados, analisados e discutidos alguns fragmentos dos questionários respondidos por eles e alguns trechos de meu diário, dado a sua contribuição para a interpretação e compreensão da motivação dos alunos, trabalhando em pares nesse contexto específico.

Dentre os fatores externos que parecem influenciar a motivação dos aprendizes a trabalhar em pares, podem-se citar, por exemplo, a postura da professora e dos parceiros, a natureza significativa da interação (experiências de aprendizagem mediada, natureza e quantidade de retorno, recompensas), o envolvimento da aprendizagem (disposição dos alunos em diferentes arranjos organizacionais, fontes de insumo, tempo disponível para a interação e realização das tarefas) e o contexto em que o processo ocorre (espaço físico da sala, quantidade de alunos, expectativas sociais e atitudes, entre outros).

Quando questionados se se sentiam mais ou menos motivados para aprender a Língua Espanhola, a partir do trabalho em pares mediante o uso de tarefas, nesse 2º semestre, em comparação com as aulas expositivas do semestre anterior, 90% dos participantes afirmam motivar-se, principalmente, por ter a oportunidade de falar mais, conversar mais, discutir suas idéias com seus parceiros em LE e ajudar-se mutuamente, o que não acontecia antes:

Com certeza me sinto mais motivada com esse método de trabalhar em duplas, pois, assim, o aluno participa mais da aula, ele pode trabalhar as novas informações que está adquirindo em sala e pôr por em prática com seu parceiro. (Dora, questionário, 19/11/01)

O método desse semestre é muito mais motivador do que o do semestre passado, porque trabalhando em dupla, você tem muito mais oportunidade de falar em espanhol, o que facilita a aprendizagem. (Clara, questionário, 19/11/01)

Porém, 10% desses participantes demonstraram outra perspectiva sobre essa questão, apontando que se sentiria mais motivado se houvesse mais atividades audiovisuais, não notando diferenças significativas nem na metodologia de ensino, nem em sua motivação:

Em alguns momentos me sinto motivada, pois não notei muita diferença. Achei apenas que houve mais atividades em duplas, fazendo com que falássemos mais o espanhol. Mas, poderia ser mais puxado, se houvesse músicas e vídeos com mais frequência, pois temos que escutar outras pessoas falando espanhol. (Fernanda, 19/11/01)

Diante do depoimento dessa participante, os fatores que parecem impedir que a sua motivação se sustente ou aumente estão relacionados mais a assuntos de alçada institucional do que pertinentes ao trabalho de sala de aula, realizado pela professora com seus alunos, uma vez que têm a ver com a questão do Laboratório de Línguas e do uso de aparelhos audiovisuais em sala de aula.

Como anteriormente apontado, à época dessa pesquisa, o Laboratório contava com um número de cabides inferior ao de alunos matriculados, e os aparelhos de som do rádio e da TV não alcançavam a sala como um todo, mostrando-se impraticável o seu uso.

Diante da problemática de se trabalhar com essa turma no Laboratório, uma tentativa para resolver essa questão foi proposta durante o 1º semestre. Foram agendadas algumas aulas nesse Laboratório e foi combinado com os alunos que iríamos alternar entre os alunos de números pares e ímpares nossas idas aí.

Os alunos que não fizessem parte da turma do Laboratório, naquela aula específica, ficariam fazendo atividades programadas na sala de aula, sob a supervisão de um aluno nomeado como monitor.

No entanto, essa tentativa teve curto prazo de duração. Os alunos que ficavam na sala de aula apresentavam-se, constantemente, insatisfeitos com esse esquema, alegando que estariam ‘perdendo’ uma aula ministrada, que o monitor não possuía competência

lingüística necessária para auxiliá-los nas atividades programadas e que estavam pagando seu curso para aprenderem com o professor habilitado, e não com um companheiro de sala.

Com base nesses argumentos, voltamos para a sala de aula e passamos a reivindicar da Reitoria melhores condições de trabalho no Laboratório, exigências que foram atendidas no ano seguinte (2002), quando já terminada a fase de coleta de dados dessa pesquisa.

Voltando ao assunto sobre se os aprendizes se sentiam mais ou menos motivados para aprender Língua Espanhola, a partir do trabalho em pares mediante o uso de tarefas, (2º semestre), em comparação com as aulas expositivas (1º semestre), essa pergunta foi também direcionada aos demais alunos da sala, não-participantes diretos da pesquisa. Nessa ocasião, foi aplicado um questionário que tinha a finalidade obter dados que representassem a opinião de todos os alunos dessa turma.

Devido a esse questionário ter sido aplicado ao término do 2º semestre, no dia 26/11/01, após realizadas as provas bimestrais, nem todos os alunos estavam presentes, respondendo-o 22 alunos não-participantes da pesquisa.

Dentre esses 22 não-participantes respondentes, 60% (13 alunos) afirmaram terem se motivado mais para a sua aprendizagem de Língua Espanhola, no decorrer do 2º semestre.

Segundo eles, isso se deve a uma série de fatores, como por exemplo, as aulas estão mais produtivas e versáteis do que as do semestre anterior, há diversidade no trabalho com as tarefas, em todas as aulas, e os alunos têm a oportunidade de se expressar mais quando trabalham com outros alunos. Observem-se alguns dos depoimentos:

Me sinto mais motivada, pois começo a entender melhor as coisas. Para mim o espanhol é novo e estou gostando da experiência, devido aos trabalhos em classe, que ajudou bastante o meu desenvolvimento. O também me motiva é a orientadora, pois tem o dom de se expressar. (Antônia, questionário, 26/11/01)

O espanhol é muito interessante e as atividades são bem dinâmicas, pois não seguimos um livro somente, há várias atividades que incluem nosso cotidiano. As mudanças nos ajudou [sic], pois podemos trabalhar em pares, discutir com 'parejas distintas'. (Emanuela, questionário, 26/11/01)

Estou muito mais motivada nesse semestre, acho linda a língua espanhola. No primeiro semestre foi muito individual, eu me sentia meio perdida, já no segundo trabalhamos em grupo e nos soltamos mais. (Lúcia, questionário, 26/11/01)

Os outros 40% (9 alunos) dos não-participantes demonstraram outras perspectivas com relação a sua motivação. Quando questionados, esses alunos pareceram dividir-se em suas opiniões:

Tenho que ser sincera! Espanhol não é minha paixão, mas acho que melhorou um pouco. Talvez falte um pouco de gramática. Eu pelo menos sinto um pouco de dificuldade em falar, pois não tenho gramática suficiente para isso. (Celeste, questionário, 26/11/01)

Em partes, para mim não houve muita diferença, pois necessitaríamos de mais aulas, principalmente no 1º ano, e o número de aulas continuou o mesmo. (Marília, questionário, 26/11/01)

Mais ou menos, acho que o que falta mais é falar, ter mais aulas de laboratório e saber mais sobre a gramática, as regras. (Valquíria, questionário, 26/11/01)

Mais ou menos, acho que o que eu espero vou ter somente em um curso particular. (Angélica, questionário, 26/11/01)

Notei criatividade, modificações, mas sou adepta do método do 1º. Bi, onde consegui entender melhor a matéria. Parei meu aprendizado nesse semestre, não sei se por ter mudado os métodos, mas senti que decaiu. (Heloísa, questionário, 26/11/01).

Não notei e também não me interessa saber. Tenho dificuldade para aprender e por eu não gostar se torna ainda mais difícil. Para mim as aulas continuam as mesmas ou até piores. (Rosa, questionário, 26/11/01)

Diante disso, de acordo com esses não-participantes, as aulas de Língua Espanhola, no decorrer do 2º semestre, melhoraram pouco ou até pioraram. Isso parece ter ocorrido por uma série de fatores, que vão desde a dificuldade e a insatisfação de estudar a língua-alvo, até fatores institucionais, como por exemplo, o reduzido número de aulas de Espanhol no curso e a insatisfação de o Laboratório de Idiomas não comportar todos os matriculados da turma.

Voltando aos participantes da pesquisa, parece importante discutir o fato de que, dentre os 10 que responderam a essa questão em seus diários, 90% afirmaram terem se motivado a partir das mudanças metodológicas de ensino ocorridas na passagem do 1º para o 2º semestre.

Assim, haja vista terem concordado, em sua maioria, nesse ponto, é necessário levar em conta, na análise dos resultados, qual o perfil desses alunos participantes, qual a

sua motivação prévia para o estudo da Língua Espanhola e como foram selecionados para atuarem mais ativamente da pesquisa.

Como anteriormente citado, no Capítulo Metodologia de Pesquisa, ao final do 1º semestre, fiz um convite verbal e aberto a todos os alunos a atuarem como participantes diretos em minha pesquisa de mestrado. Caso aceitassem, estariam, automaticamente, envolvidos em um Estágio de Nível Básico, validado pela Universidade.

A partir desse convite, 21 alunos interessaram-se, de momento. Porém, quando explicitados quais seriam seus deveres e responsabilidades, 5 desistiram, restando 16 alunos voluntários.

No entanto, desses 16 alunos que integraram, inicialmente, a Fase de Implementação da pesquisa, apenas 10 persistiram até o final, na confecção de seus diários de pesquisa semanais e nas respostas aos questionários aplicados.

Diante disso, é preciso levar em consideração que, em pesquisas dessa natureza, visto que o pesquisador conta com a boa vontade, a disponibilidade e a motivação dos aprendizes em desejar fazer parte da pesquisa e de sustentar sua participação até o final, corre-se o risco de coletar dados mais expressivos daqueles alunos que se mostraram motivados a participar desde o início.

Nesse sentido, devido ao fato de que os participantes dessa pesquisa mostraram-se mais motivados do que todos os demais a fazer parte desse projeto e declaram-se altamente motivados ao estudo da língua, seria sugestivo considerar que a atenção desses estivesse bastante voltada ao seu processo de aprendizagem e, em conseqüência, estivessem sensíveis às potenciais mudanças metodológicas.

Entretanto, salienta-se que isso não quer dizer que aqueles alunos que não se voluntariaram ou não persistiram até o final, no cumprimento de seus deveres enquanto participantes, não estivessem também atentos a sua aprendizagem e sensíveis às mudanças.

Assim, diante dos dados coletados, ora com os participantes da pesquisa, ora com os demais não-participantes, tais dados sugerem que a maioria deles (90% dos participantes e 60% dos não-participantes presentes) se motivou mais a trabalhar em pares, mediante o uso de tarefas no 2º semestre, do que nas aulas expositivas do semestre anterior.

Com relação a se um parceiro motivado ou desmotivado poderia ou não influenciá-lo de alguma maneira, 100% dos participantes declaram sentir-se motivados a trabalhar em pares, desde que com parceiros motivados também:

Pode e muito. Se o meu colega está motivado para fazer a atividade só falando em espanhol, eu me sinto na obrigação de falar com ele em espanhol, porque senão, tenho a impressão de que ele não me entenderá. Agora, se ele só fala em português, por que eu tenho que falar em espanhol? (Lia, questionário, 19/11/01)

Acho que um colega desmotivado é a pior coisa que pode ocorrer, tanto para quem quer trabalhar quanto para o professor. Um colega assim, faz tudo correndo para logo entregar, vê as tarefas e exercícios como um castigo; por isso não tem vontade de nem paciência de lermos juntos, conversarmos, discutirmos e assim resolvermos qual será a melhor solução para o problema a ser resolvido. (Luisa, questionário, 19/11/01)

Assim, dado que um dos fatores que influenciaria negativamente a motivação dos aprendizes para o trabalho decorreria do insucesso do grupo, seria possível considerar que a interação com um colega desmotivado poderia modificar a auto-percepção positiva do outro sobre suas próprias habilidades, sentimentos de satisfação e de auto-estima, levando-o a baixar suas expectativas sociais e atitudes de trabalhar com um parceiro desmotivado.

Dentre os participantes que responderam a essa pergunta, 20% fazem a ressalva de que nunca se desmotivam, julgando a sua motivação pessoal suplantar tais adversidades. Contudo deixam claro sua preferência por trabalhar com um parceiro também motivado:

Sim, claro. Se alguém está motivado, sempre motiva os outros. Quando alguém está desmotivado pode desmotivar o outro, mas eu estou sempre motivado e não me deixo desmotivar. (Tito, questionário, 19/11/01)

Quando questionados sobre se existiria alguma relação entre a sua motivação e a mudança de par a toda aula, as opiniões dos 10 participantes dividem-se.

60% preferem trabalhar com pessoas mais próximas, alegando que, devido à sala ser numerosa, não têm amizade com todos:

Sempre digo que mudar de par não tem problemas, mas acho que com certeza nossa parceira tem que ser alguém de nossa intimidade, entrosamento e que tenhamos liberdade para perguntarmos, dar nossa opinião sem medo ou vergonha. (Marina, questionário, 19/11/01)

30% afirmam preferir trabalhar com parceiros motivados e interessados a aprender, independente se próximo ou não:

É muito legal mudar, pois você tem a vantagem de conhecer e trabalhar com outras pessoas. A desvantagem é que existem pessoas que querem terminar logo, nem se importando com o conteúdo e na maioria dessas vezes, você acaba fazendo tudo sozinho e sob pressão. (Tito, questionário, 19/11/01)

A fim de compreender por que alguns alunos são mais motivados a trabalhar com pessoas mais próximas, sendo para outros indiferente, é preciso levar em consideração os estilos comportamentais de cada aluno, pois isso poderia refletir em sua motivação (sua competência interpessoal, seus objetivos a serem alcançados, se mais ou menos direcionados à realização das tarefas, ao bem-estar emocional e social do próprio aprendiz, aos fatores que parecem direcionar suas interpretações perceptuais e sentimentais em relação à cada situação compartilhada e com cada parceiro trabalhado, entre outros) (Moscovici, 2000).

Embora 10% dos participantes afirmem motivar-se a trabalhar com pessoas também motivadas, declaram, no entanto, desmotivar-se em trabalhar com pessoas próximas, em função da falta de desafio do aluno frente à tarefa:

Quando se faz com uma amiga fica muito fácil de fazer ou resolver o exercício. Temos mais afinidade, sabemos quando uma expressão pode ser usada ou não. Acho que se resolve muito rápido a atividade. (Fernanda, questionário, 19/11/01)

Quando questionados se a liberdade de escolher com quem gostariam de trabalhar em pares teria alguma relação com a sua motivação, 100% dos participantes afirmam que se motivariam mais se pudessem escolher seus parceiros:

É interessante mudar de par a toda aula, pois se pode medir o seu conhecimento e ver onde precisa melhorar e também para conhecer outras pessoas. Por isso penso que se eu pudesse escolher meu parceiro seria melhor. (Laís, questionário, 26/11/01)

Sim, porque é possível a gente mudar de par em todas as aulas escolhendo as pessoas que estão mesmo a fim de aprender. (Kátia, questionário, 26/11/01)

Dentre os 10 participantes da pesquisa, quando questionados sobre quais os fatores que os motivam a trabalhar nesse contexto, 40% relatam que se motivam por ter a

oportunidade para desinibirem-se ao trabalhar em pares. 30% sentem-se mais motivados, pois podem conviver com seus colegas. E 30% sentem-se mais à vontade trabalhando em pares porque têm maiores chances de expor-se com o parceiro, o que não acontecia durante aulas expositivas, uma vez que se sentiam inibidos no grupo como um todo:

Fazendo as atividades em dupla melhorei muito, já que além de praticar a fala, pude esclarecer muitas dúvidas e me soltar mais. Fazer um exercício com quem não se conhece bem, nos deixa menos à vontade. (Marina, questionário, 26/11/01)

É bom porque assim a gente tem contato com o resto de classe (Kátia, questionário, 26/11/01)

Fazemos novas amizades e a sala acaba ficando mais integrada. (Dora, questionário, 26/11/01)

Não gosto muito de falar para a sala inteira, mas em dupla não fico com vergonha. (Clara, questionário, 26/11/01)

Nesse caso, o sentimento do aluno em atuar por meio do uso da língua-alvo, durante a realização da tarefa e de um trabalho colaborativo com pessoas que julguem interessantes, parece motivá-los com relação ao sucesso que atribuem a sua aprendizagem e à auto-estima que consideram desfrutar.

Quando questionados se se sentem motivados ou não com o trabalho da professora durante as aulas, 100% desses participantes sentem-se motivados, mas 20% fazem a ressalva de que se a turma fosse menor, o trabalho seria melhor:

É de fundamental importância esse apoio da professora, em procurar conhecer seus alunos, saber suas opiniões, suas dificuldades e tentar orientá-los, mesmo enfrentando várias dificuldades, mas se a classe não fosse tão cheia ia ficar mais fácil para ela e para nós. (Dora, questionário, 26/11/01)

Sempre que a chamei para esclarecer alguma dúvida ela compareceu, sei que se a turma fosse menor a atenção aumentaria. (Marina, questionário, 26/11/01)

Com relação aos dados anteriores, os alunos possivelmente seriam motivados a partir de minha própria motivação, PP, em querer promover um bom ambiente de aprendizagem, sentindo-se, por sua vez, encorajados a elevar suas expectativas.

Quando se questionou os participantes sobre se vêem alguma relação entre o nível de proficiência de seu parceiro e a sua motivação, 30% motivam-se em trabalhar com um parceiro mais proficiente. 50% motivam-se com um parceiro do mesmo nível de proficiência. E 20% motivam-se com parceiros dos três níveis de proficiência:

A melhor coisa é trabalhar com um parceiro que sabe mais ou o mesmo tanto que você, porque você sempre sairá aprendendo alguma coisa. Se você trabalha com alguém que sabe menos, ou acaba ensinando tudo, ou faz o exercício sozinha (Lia, questionário, 26/11/01)

Penso que em pares os dois alunos têm que se ajudar, por isso prefiro um parceiro do meu nível (Fernanda, questionário, 26/11/01)

Me sinto muito bem trabalhando com pessoas mais, menos proficientes e também do meu nível, desde que elas estejam bastante interessadas, como eu estou; e que possamos trocar idéias e falar um com o outro. (Luisa, questionário, 26/11/01)

Quando os participantes foram questionados se as atividades realizadas em sala 'em duplas' influenciariam de alguma forma a sua motivação, ainda que 100% dos participantes tenham-se declarado motivados a trabalhar em pares, 20% vêem como desmotivador sempre trabalhar em dupla:

A desvantagem é que o aluno acostumado a trabalhar sempre com a ajuda do outro, talvez não consiga fazer sozinho as atividades e até mesmo as provas. (Gisela, questionário, 26/11/01)

Acho que o aluno deveria às vezes trabalhar individualmente, para saber como ele está se saindo sozinho, pois na prática (na vida) ele não terá a sua "pareja". (Laís, questionário, 26/11/01)

Diante disso, é possível pensar que os alunos seriam mais motivados a trabalhar com um parceiro que estivesse em um nível de desenvolvimento em sintonia com seus interesses e propósitos de aprendizagem. Esses interesses e propósitos variariam em cada aluno e de acordo com as suas interpretações perceptuais e sentimentais, em relação a cada situação de aprendizagem compartilhada com o parceiro que considere mais motivador.

Quando questionados sobre o que mais lhes motiva durante as aulas de Língua Espanhola, as respostas dos participantes apontam para vários fatores, basicamente, como a própria motivação em querer aprender, a preocupação da professora em motivá-los, as

atividades propostas e a interação com os parceiros durante as atividades em pares.

Observem-se:

O estímulo vem da própria pessoa, e quando vemos que estamos conseguindo, o estímulo aumenta, a professora também dá estímulos trazendo exercícios diferenciados a cada aula e criando maneiras novas de realizá-los. (Tito, questionário, 26/11/01)

Na minha opinião, o que mais me motiva na aula de espanhol é, principalmente a preocupação da professora em relação a isso, a minha motivação e depois, as aulas mudaram bastante, os exercícios são mais criativos, necessitam de mais discussão entre os companheiros e por isso há mais maneiras de falarmos, treinarmos a língua.

Me sinto muito mais desinibida, fazendo os exercícios em duplas e com quem me dou bem e que está também interessada. (Luisa, questionário, 26/11/01)

As diferentes atividades que são dadas a cada aula que passa. As atividades deixam a aula divertida, nunca uma aula é igual à outra.

As aulas são divertidas porque tem sempre exercícios novos, diferentes daqueles que estamos acostumados, onde podemos aprender muitas expressões e vocabulários novos. (Lia, questionário, 26/11/01)

Acho que a professora me incentivou muito e minhas amigas de classe, que sempre tiveram paciência comigo, me deixaram à vontade, me corrigem com respeito e muitas vezes dizem aprender comigo também. (Marina, questionário, 26/11/01)

As conversações, porque sou apaixonada pela língua espanhola.

Desta forma fica mais fácil aprender pois um ajuda o outro e a aula fica descontraída. (Kátia, questionário, 26/11/01)

De acordo com os dados acima, estes apontam que tanto fatores internos quanto externos parecem entrar em jogo quanto ao que mais ou menos motivaria os aprendizes, durante as aulas de Língua Espanhola. Esses seriam, por exemplo, o interesse intrínseco pela aprendizagem da LE e pela própria tarefa, o sentimento de atuação e controle durante sua realização, a auto-estima, a postura da professora e dos parceiros, a natureza significativa da interação, as expectativas sociais e as atitudes, entre outros.

Quando questionados se se motivam com o vocabulário de apoio oferecido pela própria tarefa, 100% dos participantes afirmam motivar-se:

É ótimo porque já vem direcionado a atividade que estamos fazendo. (Kátia, questionário, 19/11/01)

E quando questionados se se motivam em usar as expressões propostas pelo 'portalenguas', 100% também declaram motivar-se:

Achei o portalenguas muito interessante e bastante proveitoso e já o utilizei na aula várias vezes para me comunicar. (Clara, questionário, 19/11/01)

É bastante instrutivo, nos dá boa ajuda, pois me sinto seguro com ele. As expressões dele nos ajudam na comunicação diária e das aulas. (Tito, questionário, 19/11/01)

Os dados acima indicam que os aprendizes são motivados a trabalhar com o vocabulário de apoio proposto pela tarefa e o 'portalenguas'. O primeiro foi preparado e direcionado de antemão por mim, PP, tendo em vista os possíveis significados que pudessem comunicar, evitando, assim, eventuais ambigüidades de significado (devido a palavras descontextualizadas no dicionário). O segundo ajudava-os na comunicação diária, durante a aula e na realização da própria tarefa em língua-alvo, o que pareceu motivá-los a interagir em espanhol.

Quando os participantes foram questionados se são motivados a realizar a tarefa quando esta vale nota, 60% afirmam motivar-se e 40% declaram que tal recompensa lhes parece ser indiferente:

Sim, pois senão não temos vontade de fazer. (Fernanda, questionário, 19/11/01)

Acho que não deve valer nota; pois tenho certeza (vejo isso e conheço meus colegas de classe) que muita gente faz os exercícios sem a menor atenção e interesse, faz correndo só para entregar. Acho que o aluno deve estar interessado e motivado, mas aqueles alunos que somente pensam em ter uma nota não estão interessados na aprendizagem e por isso sempre fazem duplas com pessoa que sabem a matéria. Na verdade, o que estou dizendo é que não adianta a professora se esforçar ao máximo, dar exercícios valendo nota e tudo mais, se o aluno não tem uma motivação real para aprender. O aluno deve ter consciência de que a faculdade não é só ter notas altas no boletim e sim aprender algo que lhe renderá frutos no futuro. (Luisa, questionário, 19/11/01)

Sobre a questão das recompensas e punições, de acordo com Jacob (2002), recompensando ou punindo os comportamentos, dependendo dos objetivos particulares de cada aluno em sala de aula, os professores podem estar aumentando ou diminuindo a sua motivação.

Ainda que muitos aprendizes sintam-se mais motivados quando os professores lhes ofereçam recompensas externas para obter uma maior participação nas atividades, nem

sempre elas demonstram ser produtivas dentro da sala de aula, pois podem condicionar alguns alunos a trabalharem somente mediante o seu uso.

Muito embora concorde com a autora de que não são produtivas as recompensas oferecidas antes da realização de uma tarefa com o objetivo de obter a participação dos alunos (pois essas poderiam diminuir a sua motivação intrínseca prévia), procedimentos baseados nessa concepção, lamentavelmente, não puderam ser praticados na sala de aula dessa turma, contexto dessa pesquisa.

Em praticamente todas as aulas, reservava-me um momento para conversar com meus alunos sobre a importância de sua interação e de sua necessidade para o seu processo de aprendizagem da nova língua, com a finalidade de auxiliá-los a conscientizarem-se de seu papel como aprendizes.

Esse procedimento pode ser observado em alguns fragmentos de meu diário de pesquisa:

De início, comecei expondo a atividade no quadro e explicando seus objetivos. Aproveitei para falar um pouquinho sobre mediação, abordando levemente a teoria vyg. e tentando conscientizá-los de seu papel ativo e fundamental de negociador de significados e construtor de seu conhecimento. (diário, 03/09/01)

No entanto, nem sempre conseguia a colaboração de todos no sentido de que participassem de uma maneira mais interativa e engajada entre os pares. A maioria deles parecia inibida de se comunicar na língua-alvo com seu parceiro, outros comunicavam apenas o que parecia necessário à realização da tarefa e, ainda, outros pediam para sair mais cedo, deixando a seu parceiro a função de terminá-la.

Assim, no intuito de conseguir a participação daqueles alunos que se mostravam alheios ao trabalho, como os que se comunicavam somente o necessário, ficando, por vezes, de conversas paralelas com seu parceiro, e daqueles que pediam para sair mais cedo sem argumentos plausíveis, acabei lançando mão de recompensas, por meio de notas atribuídas às tarefas, como um meio de valorizar o processo de ensino/aprendizagem.

Contudo, é importante salientar que essa é uma posição que não corresponde à postura comunicativa que pretendo assumir em meu trabalho pedagógico, porém foi o último recurso usado para tentar valorizar o processo de ensino/aprendizagem em que estávamos inseridos.

Sobre a questão de a tarefa valer nota ou não, há dados a partir de minhas reflexões registradas em dois momentos distintos em meu diário, antes e depois de elas valerem nota.

Antes:

Durante essa aula, com a tarefa 'Donación de animales', ao circular pela sala, observei que alguns alunos 'encarnam' o papel de construtores de seu próprio conhecimento, discutindo e trocando experiências com seu parceiro a fim de chegar à resolução da tarefa, porém vejo que outros não apresentam o mesmo interesse, muitas vezes interagindo com ele apenas no momento em que passo em seu par para monitorá-los, e, ainda, outros, que dizem terminá-la por volta das 22h e pedem para assinar a lista para ir embora, alegando que seu ônibus não espera. (diário, 03/09/01)

Depois:

Nessa aula, pedi para que os alunos entregassem suas tarefas, valendo a mesma nota que a prova. Percebi que essa medida fez com que eles prestassem mais atenção no momento de minha orientação sobre a atividade e seus objetivos, até se mantiveram mais em silêncio e concentrados durante o trabalho. No entanto, os mesmos alunos que pediam para sair mais cedo (por causa do ônibus) continuam na mesma. Como verifiquei, todos os ônibus saem às 22:30h, o que faz com que seu argumento caia por terra. (diário, 01/10/01)

A partir desses dados, verifica-se que enquanto a motivação de alguns aprendizes parece ser influenciada pela nota, outros acreditam que a gratificação seria a sua própria participação na tarefa.

Nesse sentido, segundo Williams & Burden (1997) poder-se-ia pensar que os primeiros participantes (60% dos alunos que se motivam com a nota) seriam mais motivados extrinsecamente para a realização do trabalho com tarefas, visto a relevância que dão ao julgamento do professor com base no critério de notas. Já os segundos (40% dos alunos que consideram a nota como indiferente a sua motivação) seriam mais motivados intrinsecamente, dada a importância que atribuem ao próprio interesse em participar das mesmas.

Vale a pena considerar que, embora no primeiro questionário 80% dos alunos participantes tenham-se intitulado motivados intrinsecamente e 20% intrínseca e extrinsecamente, os números apresentados acima parecem contradizer estes, dada a compreensão de que a motivação intrínseca caracteriza-se pela preferência por desafio, curiosidade/interesse, julgamento independente e critérios internos para o sucesso por parte

dos alunos. É preciso ponderar, contudo, que entre o dizer e o fazer há uma grande diferença.

Quando os participantes foram questionados sobre se o tempo de aula disponível para o trabalho em duplas, mediante o uso de tarefas, exerceria alguma influência em sua motivação, 40% declaram desmotivar-se com a escassez de tempo para a sua realização:

Falta mais tempo para desenvolver os exercícios. (Dora, questionário, 19/11/01)

Quando os participantes foram questionados se existiria algo que de alguma forma poderia desmotivá-los a interagir em Língua Espanhola com seus parceiros, durante a realização das tarefas, 30% dos participantes declaram inibição:

Para mim não está faltando nada, o problema é que sou muito fechada. (Clara, questionário, 19/11/01)

20% afirmam ser a carência de recursos lingüísticos:

Acho que ainda falta um pouco de vocabulário, pois muitas coisas do dia-a-dia eu não aprendi ainda. (Luisa, questionário, 19/11/01)

O motivo que me impede é de nós não sabermos bastante vocabulário. Está faltando mais atividades diferentes, como música, esta tem vocabulário, que ouvindo saberemos também pronunciar. (Fernanda, questionário, 19/11/01)

E 10% declaram ser tanto inibição como carência de recursos lingüísticos:

A inibição e um pouco de falta de vocabulário. Troco muito as palavras com o português. (Lia, questionário, 19/11/01)

20% declaram que nada os desmotiva a se comunicar em espanhol com seu parceiro:

Me comunico plenamente com qualquer colega, mesmo que ele não esteja interessado. (Laís, questionário, 19/11/01)

Na minha opinião, não está faltando nada. Basta estar motivado em aprender e se esforçar para se comunicar sempre em espanhol. (Gisela, questionário, 19/11/01)

Os outros 20% afirmam desmotivar-se a interagir em espanhol quando trabalham com um colega que não está motivado:

Só quando ele não quer, porque eu falo espanhol direto, todos os dias. (Tito, questionário, 19/11/01)

Eu particularmente gosto muito de falar espanhol, mas muitos não são interessados. No último exercício, por exemplo, uma colega de sala disse que não sabia nem falar português direito muito menos espanhol. Acho que isso é falta de interesse e não de motivação. (Kátia, questionário, 19/11/01)

Essa mesma questão foi direcionada à classe inteira, na ocasião do questionário do dia 26/11/01, em que o responderam 22 alunos presentes na aula. Observem-se:

32% (7 alunos) dos alunos declaram inibição:

Acho que um pouco de inibição. (Thaís, questionário, 26/11/01)

32% (7 alunos) dos alunos afirmam carência de recursos lingüísticos:

Está faltando um espanhol mais básico, pegar aquelas palavrinhas mais fáceis, para depois entender o restante. (Mirtes, questionário, 26/11/01)

13,5% (3 alunos) afirmam timidez e carência de recursos lingüísticos:

No meu caso, tenho vergonha e acho que não tenho muito vocabulário. (Catarina, questionário, 26/11/01)

4,5% (1 aluno) declaram falta de interesse de sua parte:

Falta de interesse de minha parte. (Rosa, questionário, 26/11/01)

4,5% (1 aluno) declara falta de motivação do colega:

Falta de motivação ou interesse por parte dele. (Marília, questionário, 26/11/01)

4,5% (1 aluno) afirmam ser inibição e falta de motivação de seu colega:

Sou muito tímido, mas meus colegas nem tentam falar em espanhol. (Breno, questionário, 26/11/01)

4,5% (1 aluno) afirmam não faltar nada:

Não está faltando nada, só o tempo e estudo. (Antônia, questionário, 26/11/01)

E 4,5% (1 aluno) não respondeu à pergunta.

Com base nesses dados apontados pelos participantes e não-participantes presentes, os fatores que mais os influenciariam negativamente a comunicar-se na língua-alvo, mediante o uso de tarefas, seriam a inibição de estar comunicando-se em LE com o seu parceiro e a falta de recursos lingüísticos que alicercem sua interação.

Nesse sentido, seria possível pensar que os momentos de falta de interação em língua-alvo de alguns alunos, durante a realização dessas tarefas, pudesse ser decorrente desses fatores que poderiam desmotivá-los a fazê-lo.

Contudo, é necessário considerar que encaro como motivados, nesse trabalho, aqueles aprendizes que manifestam satisfação pelo ambiente cooperativo de aprendizagem em par e se mostram interessados, engajados e persistentes, durante a interação propiciada pela tarefa.

Isso não quer dizer, no entanto, que o aprendiz que não demonstre tais características seja considerado desmotivado, uma vez que alguns fatores psicológicos, tais como os abordados acima, timidez e/ou constrangimento, poderiam acabar por tolhê-lo em determinadas circunstâncias e arranjos organizacionais.

Entretanto, insisto que a timidez e/ou constrangimento e a carência de recursos lingüísticos de alguns alunos não os estimularia a desviar-se dos objetivos das atividades para dedicarem-se a conversas paralelas, que nada têm a ver com a tarefa, a rirem muito durante a sua realização, a deixarem a cargo do parceiro ou a manifestarem o desejo de ir embora antes do horário de terminar a aula, a menos que estivessem desmotivados para tal.

Nesse sentido, tentando buscar respostas para compreender que fatores poderiam ter influenciado a não sustentação da motivação de alguns alunos dessa turma, que não se enquadram no perfil dos motivados, é importante analisar algumas de suas opiniões registras nesse questionário direcionado à classe toda.

Cabe dizer que, partindo do princípio de que todos os alunos dessa turma são ingressos em um curso superior de Letras Bacharelado, com habilitação em Tradutor/Intérprete, considero que esses tenham procurado o estudo de LEs por alguma razão particular. Nesse aspecto, tenho como pressuposto que todos os alunos inseridos nesse contexto trouxeram alguma motivação prévia para a aprendizagem dessas LEs, mesmo que não tenham consciência disso.

Assim, a partir do questionário aplicado à classe inteira, selecionei as respostas de duas alunas, consideradas, dentre os 22 questionados, as menos motivadas. Essas alunas apresentavam-se sempre envolvidas com conversas paralelas durante a realização das atividades, riam muito sem motivo aparente e comunicavam-se em língua-alvo somente o indispensável para o cumprimento dos objetivos da tarefa.

Quando questionadas se se sentiam mais ou menos motivadas para aprender a língua, a partir do trabalho em pares pelo uso de tarefas, nesse 2º semestre, em comparação com as aulas expositivas do semestre anterior, na classe como um grupo único, as alunas declararam:

Tenho que ser sincera! Espanhol não é minha paixão, mas acho que melhorou um pouco. Talvez falte um pouco de gramática. Eu pelo menos sinto um pouco de dificuldade em falar, pois não tenho gramática suficiente para isso. (Celeste, questionário, 26/11/01)

Não notei e também não me interessa saber. Tenho dificuldade para aprender e por eu não gostar se torna ainda mais difícil. Para mim as aulas continuam as mesmas ou até piores. (Rosa, questionário, 26/11/01)

Com base nesses dados, nenhuma aluna respondeu, diretamente, se está mais ou menos motivada para o trabalho nesse semestre em comparação ao semestre passado, porém declararam 'não gostar da Língua Espanhola'.

Quando questionadas se o curso de espanhol tem correspondido ao que esperavam antes de cursar a faculdade, Rosa declara que 'não', e Celeste não responde à pergunta:

Não, porque nunca gostei de espanhol. (Rosa, questionário, 26/11/10)

Quando questionadas se sentem que seus objetivos estão sendo alcançados ao final do 1º ano, cursando Tradutor/Intérprete, as alunas respondem:

Olha, meus objetivos não foram alcançados não, o curso me deixou um tanto decepcionada, a faculdade teve muitas falhas. (Celeste, questionário, 26/11/10)

Mais ou menos. Porque eu gostaria que o meu curso fosse mais específico para nossa linha. (Rosa, questionário, 26/11/10)

Quando questionadas se existiria algum motivo que as desmotivaria, de alguma forma, a interagir em Língua Espanhola com o seu parceiro, durante a realização da tarefa, as alunas declaram:

Bom, não tenho muita ligação com o espanhol, nunca tinha feito um curso antes e então não tenho vocabulário suficiente e nem gramática. (Celeste, questionário, 26/11/01)

Falta de interesse de minha parte. (Rosa, questionário, 26/11/01)

Quando questionadas se teriam a intenção de continuar o curso no próximo ano, as alunas dizem:

Não, acho que vou mudar de curso, por isso não terminarei este curso o qual comecei este ano. (Celeste, questionário, 26/11/01)

Sim. Pois gosto da instituição e o curso, por mais que deixo a desejar, eu gosto. (Rosa, questionário, 26/11/01)

Diante desses depoimentos, tenho informações de que as alunas, realmente, cumpriram o que disseram. Celeste pediu transferência para o curso de Biologia, na própria Universidade, e cursa hoje o 2º ano. Rosa continua em seu curso e está no 3º ano.

Ao fazer uma análise dos discursos dessas alunas, tem-se que Celeste, ao afirmar que 'Espanhol não é a sua paixão', já sugeriria, de antemão, que esse seria um fator motivacional que a influenciaria negativamente ao estudo e à aprendizagem dessa língua.

Embora a aluna veja algumas mudanças metodológicas nas aulas, durante o 2º semestre, essas não lhe parecem significativas para influenciar positivamente a sua motivação, pois acredita que essa esteja ligada ao fato de nunca ter feito um curso de Espanhol antes e à falta de vocabulário e de gramática, que considera não estar aprendendo na disciplina. Celeste, ainda, transfere-se de curso.

Rosa é mais contudente ao afirmar que 'não gosta de Espanhol' e por ter dificuldades com a língua isso faz com que se torne mais difícil aprendê-la. Essas declarações nos levariam a pensar que tais fatores influenciariam negativamente a sua motivação para estudar e aprender a língua.

A aluna declara que não viu mudanças metodológicas na disciplina e que isso também é algo que não lhe interessa saber. Sente que seus objetivos não foram totalmente

alcançados, pois acredita que o curso poderia ser mais específico na área de Tradução e Interpretação. Ela continua no curso até hoje.

Assim, de acordo com os discursos de Celeste e Rosa, seria possível fazer duas leituras: ou as alunas não trouxeram motivação prévia para o estudo e a aprendizagem de Língua Espanhola, ou se trouxeram alguma, por mínima que seja, essa não parece ter sido sustentada.

No entanto, embora, nessa pesquisa, tenha-se como pressuposto que todos os alunos dessa turma tenham trazido alguma motivação prévia para o estudo e a aprendizagem de LEs, talvez Celeste e Rosa não a tenham trazido, diretamente, em relação à Língua Espanhola, especificamente, frente à hostilidade com que se referem a essa disciplina.

No caso de terem trazido alguma motivação prévia, essa parece não ter sido sustentada, a julgar por suas declarações, atitudes e comportamentos, em sala de aula, que não as caracterizam como alunas motivadas para o estudo e a aprendizagem de Língua Espanhola.

Entretanto, para uma análise mais profunda de quais fatores motivacionais poderiam estar agindo negativamente sobre essas alunas, seria preciso proceder a uma investigação detalhada direcionada a esse foco de estudo, o que, por hora, não é o interesse dessa pesquisa.

Quando os participantes foram questionados sobre o que poderia ser implementado durante as aulas para que se motivassem ainda mais, 70% acreditam não faltar motivação. 20% acreditam que se a quantidade de alunos fosse menor, a aula também seria melhor. E 10% declaram que as aulas deveriam ser mais ‘puxadas’ e com mais carga horária, tanto em sala como no laboratório. Observem-se:

Acho que todos nós somos muito motivados a falar em espanhol o que falta é o interesse da classe, porque não adianta o esforço da professora se os alunos não estiverem interessados em aprender. A maioria não mostra interesse não é por falta de estímulo. Eu acho que para se aprender alguma coisa é preciso interesse, acho que é isso. Eles deveriam se adaptar ao curso escolhido ou mudar logo de profissão, pois não é legal fazer uma coisa que não é de seu gosto. (Kátia, questionário, 26/11/01)

Acredito que já estamos com bastante estímulos, pois já dialogamos bastante (Tito, questionário, 26/11/01)

Acho que não há necessidade de mais motivação. Se eu não falo tudo em espanhol, é porque sou tímida, tenho vergonha de errar. Mas com essas atividades em dupla, estou melhorando bastante nesse sentido. (Luisa, questionário, 26/11/01)

Se a classe fosse menor a aula renderia mais e teríamos mais atenção da professora. (Dora, questionário, 26/11/01)

Acho que não estou tão motivada, pois achei que este ano não foi tão esforçado, não teve aulas puxadas, foram leves, principalmente as aulas de inglês e espanhol. Acho que tinha que ter mais aulas na sala e no laboratório e mais motivação. (Fernanda, questionário, 26/11/01)

Quando os não-participantes foram questionados sobre essa mesma pergunta, 60% (13 alunos) acreditam que as aulas já estão motivadoras. 22% (5 alunos) acreditam que se motivariam se houvesse aulas no Laboratório de Idiomas, com um trabalho direcionado ao uso de recursos audiovisuais. 9% (2 alunos) se motivaria se tivessem mais conversação e áudio em sala de aula. E 9% (2 alunos) se tivessem mais carga horária. Notem-se os depoimentos:

As aulas já são motivadoras, elas ficaram mais convidativas e mais interessantes. (Lurdes, questionário, 26/11/01)

Não. As aulas são bem versáteis. (João Carlos, questionário, 26/11/01)

Acho que poderíamos fazer aulas no laboratório para ouvirmos mais, assistir filmes, trabalhar com música. (Valquíria, questionário, 26/11/01)

Esperava mais diálogos, conversação e fitas na sala de aula (Heloísa, questionário, 26/11/01)

Mais aulas de espanhol. (Marília, questionário, 26/11/01)

Assim, os dados acima demonstram que a maior parte dos aprendizes, participantes (70%) e não-participantes presentes (60%) da pesquisa, são motivados a trabalhar em pares mediante o uso de tarefas, no 2º semestre.

Dentre os alunos que manifestaram algum tipo de desmotivação, pode-se verificar que os fatores que os influenciaria negativamente parecem estar ligados a questões institucionais, como a quantidade numerosa de alunos por sala de aula, a falta de trabalhos

com recursos audiovisuais, na sala de aula e no Laboratório de Idiomas, e o reduzido número de aulas de Língua Espanhola (80 h/a).

No entanto, uma aluna apontou a falta de mais conversação, o que me motivaria a implementar tarefas que promovessem mais interação entre os alunos, pois essa questão relaciona-se diretamente à alçada de minha prática pedagógica.

No tocante ao assunto de que se a turma fosse menor, o trabalho da professora também seria melhor, apresento um dado interessante registrado em meu diário, em que, embora concorde que devido à classe ser numerosa a atenção prestada por mim mereceria reparos, faço a observação de que o contato com os alunos nesse contexto é mais próximo do que no contexto anterior:

Embora saiba que mesmo trabalhando com os alunos agrupados em pares a turma ainda é grande para aula de LE, essa nova configuração dos alunos pareceu-me muito frutífera no sentido em que tenho a oportunidade de conhecer mais de perto meus alunos e conversar com eles, independente da sala ser numerosa ou não, já que minha posição de trabalho é no meio deles, circulando entre eles, o que parece estreitar nossos laços de amizade. Até mesmo os seus nomes eu estou conseguindo memorizar!(diário, 01/10/01)

Diante dos dados apresentados e discutidos, nessa segunda seção, orientados à resposta da primeira subpergunta de pesquisa, foi possível dar continuidade à compreensão de como se dá a interação no processo de ensino/aprendizagem dos alunos trabalhando em pares mediante o uso de tarefas, a partir da análise de suas características motivacionais, ao trabalharem nos dois contextos em questão (em pares e em aulas expositivas).

Dessa forma, além de compreender a interação entre tais aprendizes, com base nas manifestações apresentadas pelos dois pares de alunos analisados (na seção anterior), teve-se agora o conhecimento das características motivacionais expostas por dez aprendizes, que, por sua vez, ajudam a entender de maneira mais ampla como se dá tal interação, uma vez que essas características formam parte, nesse processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola, nos contextos de trabalho especificados.

Na próxima seção, com o intuito de dar continuidade à compreensão de como se dá tal interação entre os aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa, serão abordados alguns resultados obtidos no tocante à configuração dos aprendizes trabalhando em pares (2º. semestre) em relação à configuração do grupo numeroso como um todo, em aulas expositivas (1º. semestre).

3.3 Os resultados apresentados pela configuração dos aprendizes trabalhando em pares, por meio de tarefas, e como estes se comparam àqueles construídos na configuração anterior da classe como um grupo único numeroso em aulas expositivas

Dentre alguns dos resultados obtidos, nessa terceira seção, visando a responder a segunda subpergunta de pesquisa descrita acima, pode-se citar que alguns alunos demonstram ter mais oportunidades de envolver-se na aula (ao trabalhar em pares mediante o uso de tarefas do que em aulas expositivas), o meu trabalho didático-pedagógico melhorou (em termos de uma postura direcionada ao ensino comunicativo de LE, nesse novo contexto de trabalho), alunos e eu, PP, temos mais chances para integrar-nos do que na configuração de aulas expositivas e alguns aprendizes afirmam ser mais motivados a trabalhar nessa nova configuração do que na anterior.

3.3.1 Os alunos demonstram ter mais oportunidades de envolver-se na aula ao trabalhar em pares mediante o uso de tarefas do que em aulas expositivas

Com base nos dados coletados durante o 1º e 2º Semestre do ano de 2001, em que o primeiro foi cenário de aulas expositivas de Língua Espanhola, em sala de aula numerosa, e o segundo, de trabalho em pares mediante o uso de tarefas nesse mesmo contexto, os dados indicam que, embora alguns alunos tenham mais oportunidades de envolver-se na aula, ao trabalhar em pares mediante o uso de tarefas do que em aulas expositivas, apenas alguns parecem aproveitar tais oportunidades.

A partir de minhas notas de campo coletadas durante as aulas expositivas do 1º Semestre e de gravação de uma aula em audiovisual, os dados sugerem que não havia disciplina por parte da maioria dos alunos, que além de dispersar-se facilmente em conversas paralelas durante a aula, chegavam atrasados, saíam mais cedo, entravam e saíam no decorrer da aula, o que acabava por prejudicar o andamento da mesma, levando aos alunos e a mim, PP, à desmotivação.

No que diz respeito aos alunos chegarem atrasados e saírem mais cedo, passei a fazer duas chamadas, uma no início e outra no final da aula para tentar inibir tal conduta, já que alguns não davam crédito as minhas solicitações.

Essa providência fez com que alguns estivessem presentes no início e no final da mesma para respondê-la, mas alguns ainda ausentavam-se da sala no decorrer da aula, sendo que outros, ainda, quando não se ausentavam, pediam para sair mais cedo devido a terem que respeitar os horários de seus ônibus de cidades circunvizinhas.

Com relação as minhas explicações, feitas em viva voz, parecia difícil manter os alunos atentos. O ruído provocado por conversas paralelas era constante, fazendo com que eu perdesse a concentração em sala, não conseguindo articular freqüentemente minha própria fluência em LE.

Pedia silêncio, outros alunos que queriam assistir à aula também pediam silêncio aos colegas que conversavam paralelamente, mas, quando atendido, este era efêmero, pois logo reiniciava a balbúrdia.

No que se refere à compreensão dos alunos e a interação aluno–aluno–professora, a primeira era prejudicada devido ao ruído e a ausência de microfone, e a segunda poucas vezes acontecia, uma vez que eu ficava mais presa em manter a disciplina da classe e conter as conversas paralelas do que propriamente promover a interação entre eles e com ela.

Atrelado ao problema disciplinar, as atividades propostas geralmente não se adequavam a uma classe numerosa de alunos, pois traziam enunciados que eles geralmente achavam de difícil entendimento e pouco insumo com relação a léxico e estruturas lingüísticas que supostamente poderiam usar.

Diante disso, os alunos se queixavam de várias dúvidas, requisitando muito de minha ajuda, que por sua vez, não conseguia atender a todos, o que acabava por causar dispersão e desmotivação entre os alunos, além de provocar em mim grande cansaço físico e psicológico.

Entretanto, com a nova configuração, no 2º semestre, alunos trabalhando em pares mediante o uso de tarefas, de um modo geral, a classe apresenta melhoras com relação à disciplina, pois passei a ter mais condições de explicar o conteúdo proposto e, conseqüentemente, de ser compreendida pelos alunos.

Além disso, aluno–aluno e aluno–eu (PP) passaram de ter mais oportunidades e fontes de insumo para comunicarem-se em língua-alvo e de trabalharem com tarefas mais motivadoras e com parceiros que podem escolher livremente.

No entanto, apesar de esses resultados parecerem animadores com relação ao ambiente de ensino/aprendizagem vivenciado no semestre anterior, os dados sugerem que alguns alunos parecem envolver-se mais por tais oportunidades de aprendizagem nesse novo contexto do que outros.

Com relação à conduta disciplinar dos alunos, no que se refere ao trânsito dentro e fora da sala e às conversas paralelas, esta melhorou, consideravelmente, quando passei a atribuir nota de prova às atividades produzidas em sala, estratégia usada como último recurso no intuito de valorizar o processo de ensino/aprendizagem desses alunos.

Dessa maneira, ao entrar em jogo suas médias bimestrais, aqueles alunos que saíam e entravam durante a aula passaram a mudar esse hábito, sem que, no entanto, fizesse com que alguns permanecessem por mais tempo na aula.

Dados coletados em meu diário apontam para essa afirmação:

Nessa aula, pedi para que os alunos entregassem suas tarefas, valendo a mesma nota que a prova. Percebo que essa medida fez com que os alunos prestassem mais atenção no momento de minha orientação sobre a atividade e seus objetivos, até mantiveram-se mais em silêncio e concentrados durante o trabalho, porém muitos ainda são flagrados rindo e conversando sobre coisas que não têm nada a ver com a tarefa. E, ainda, os mesmos alunos que pediam para sair mais cedo (por causa do ônibus) continuam na mesma. Como verifiquei, todos os ônibus saem às 22:30h, o que faz com que seu argumento caia por terra. (01/10/01)

Com a medida de atribuir notas às tarefas, embora consciente de que essa não é uma postura coerente com a abordagem comunicativa que pretendo assumir, tive mais condições de explicar, detalhadamente, o enunciado das atividades e seus objetivos.

Assim, os alunos que transitavam e conversavam paralelamente durante a aula passaram a ter uma recompensa por seu trabalho, fato que parece tê-los estimulado a dar uma trégua durante essa fase inicial de explicações, já que as conversas paralelas ainda continuavam entre os próprios pares, seja devido à necessidade de sua interação, durante a resolução das tarefas, ou por mera conversa informal.

Com base em uma entrevista com os alunos Tito, Luisa e Dora, após o término da aula do dia 12/11/03, estes relatam:

PP: Tito (1) você notou alguma diferença quanto ao interesse da turma antes e depois de a atividade valer nota?

Tito: nossa (1) se notei (1) senão o pessoal pensa que fica tudo ao Deus-dará

PP: como assim ao Deus-dará?

Tito: é assim (1) de repente é aula de espanhol (1) então é espanhol (1) está mais próximo do português (1) o pessoal se tem alguma coisa mais interessante para fazer (1) vai e sai (1) não que a aula é pouco interessante (1) mas sabe que vai fazer um trabalho que vale nota então dentro da sala acaba sendo mais interessante do que lá fora (1) então não sai (1)

PP: e qual a sua opinião sobre aqueles alunos que não saem mas também parecem que não tão muito interessados em trabalhar em dupla?

Tito: é (1) realmente é que uma coisa negativa nesse método é que fica fácil para enganar o professor (1) só aprende quem tá interessado mesmo porque se pode fazer outras coisas durante a aula e fazer os exercícios só quando a senhora está perto (1) ainda mais a sala sendo grande.

PP: que outras coisas?

Tito: ahh (1) conversar sobre outras coisas (1) sei lá (1) fazer tarefa de outra matéria ou estudar matéria de outra prova (1) por exemplo (1) ainda mais que o grupo é grande e não dá para a senhora ver o que todo mundo tá fazendo (1) mas agora o importante é se interessar (1) se interessou [...] (Tito pede licença para retirar-se, pois seu ônibus já vai partir)

PP: e você Luisa (1) acredita que há pessoas mais e menos interessadas na aula?

Luisa: tem gente que quer fazer tudo correndo e ir embora mesmo (1) quando não (1) só ficam conversando em todas as aulas e atrapalhando quem quer aprender (1) não sei o que esse pessoal tá fazendo aqui (1) parece que a pessoa vem passear (1) tá completamente fora não sabe o que quer ou não sei (1) ou às vezes só quer o diploma

Dora: o pessoal não está ciente que nós estamos numa faculdade (1) não leva a sério (1) levam como se fosse um colegial (1) não vêem como uma profissão isso aqui

Luisa: é isso mesmo é isso mesmo (1) porque eles ficam conversando no meio da aula (1) tem umas aulas que eles saem e voltam umas 500 vezes (1) mas na sua isso parou porque os exercícios estão mudando (1)

PP: vocês acham que é por que tem que entregar?

Dora: também por isso (1) eu também acho que é por isso

Luisa: também (1) mas tem gente que fala para o outro “FAZ AÍ” (1) a gente vê isso às vezes (1) um só faz e o parceiro fica conversando com um parceiro de outro grupo

Dora: é (1) acontece isso

PP: vocês acham que isso é falta de interesse ou problema com a aula?

Luisa: falta de interesse (1) não é problema com a aula (1) mesmo porque eu acho que alguns alunos tão mais ligados (1) os exercícios tão mais legais (1) a gente tá conversando mais (1)

Dora: é pessoa que ainda não se identificou com o curso (1) não sabe o que está fazendo aqui (1) não tem idéia que isso aqui é uma faculdade

Luisa: eu acho que o pessoal aqui caiu de pára-quedas (1) eles não pensam que depois eles vão tirar o diploma e ser tradutor e intérprete (1) o pessoal pensa ‘ai (1) eu vou tirar o diploma para arranjar um emprego ali’ (1) tem muita gente assim (1) entra tarde (1) sai cedo (1) vai e volta e não é problema com a aula (1) tem outras aulas que é pior ainda (1) tem gente que não assiste aula não tá nem aí (1) o que o professor explica lá na frente (1) eles ficam conversando lá no fundo como se nada estivesse acontecendo (1) como se o professor não existisse (1) e fica aquele fuzuê lá atrás.

Nesse sentido, a partir de meu diário de pesquisa, outros dados sugerem que, durante o trabalho em pares com as tarefas, alguns aprendizes demonstram envolver-se mais com o parceiro e com o uso da língua-alvo do que outros:

Para essa tarefa, pedi que os alunos se sentassem um de frente para o outro para que pudessem conversar durante a atividade. Alguns atenderam ao meu pedido, porém alguns outros não deram importância e apenas puxaram as carteiras um do lado do outro. Percebi que as atividades propiciaram um bom envolvimento entre alguns alunos, pois exigia interação na entrevista, parecendo-me uma boa atividade para engajá-los. Notei que alguns tentaram interagir todo o tempo em espanhol e até conversando coisas sobre o dia-a-dia e usando expressões do portalenguas para esclarecer dúvidas entre si e até para me chamar em espanhol, enquanto outros apenas comunicavam o básico que a tarefa propunha. Não sei se agem assim por vergonha, insegurança ou por falta de interesse, já que vários alunos têm desistido do curso, mas uma coisa realmente vejo e sinto na relação dos alunos entre si: algumas pessoas deixam-se envolver mais do que outras durante o trabalho em par com as tarefas. (diário, 01/10/01)

Os dados acima apontam que enquanto alguns aprendizes envolvem-se mais com seu parceiro durante a atividade, possivelmente acreditando que a gratificação seria a sua própria participação na tarefa, outros se envolvem superficialmente, sendo possível pensar que talvez somente ajam dessa forma porque são influenciados pela nota que as atividades representam em suas médias bimestrais.

3.3.2 O meu (PP) trabalho didático-pedagógico melhorou nesse novo contexto de trabalho

Diante da melhora disciplinar, meu trabalho didático-pedagógico melhorou em termos de uma postura direcionada ao ensino comunicativo de LE nesse novo contexto. Tive mais condições de monitorar os alunos com eficiência e sem exaurir-me como antes, deixando claro os objetivos da atividade e trazendo insumo direcionado às próprias tarefas, além de ser auxiliada pelo trabalho cada vez mais interdependente e autônomo dos pares, durante sua interação na realização da tarefa.

No que se refere ao enunciado e aos objetivos das atividades, com a colaboração de todos, passei a planificá-los detalhadamente na lousa, no início das tarefas, de modo mais compreensível, uma vez que os alunos apresentavam dificuldades quanto à interpretação dos mesmos. Dessa forma, com o enunciado detalhado na lousa e

a minhas explicações prévias, pôde-se amenizar consideravelmente o trabalho de atendê-los particularmente para tal.

Durante o trabalho com tarefas, com respeito às fontes de insumo, passei a insistir para que trouxessem dicionário às aulas, o que aos poucos foi diminuindo meu trabalho de esclarecimento de par em par, embora continuasse, pois nem todos os alunos traziam dicionário às aulas, além de às vezes seu uso causar determinadas ambigüidades que mereciam ser sanadas.

Sobre tais dúvidas de vocabulário, comecei a esclarecê-las na lousa, montando, assim, um glossário de apoio aos alunos no decorrer das aulas, criado a partir de suas próprias necessidades.

Com relação às dúvidas de precisão gramatical, auxiliava os alunos em seu próprio par, em seus cadernos, porém aquelas que julgava pertinentes à classe como um todo, também as sistematizava na lousa, deixando-as como apoio aos alunos, caso precisassem.

No entanto, ao final de cada aula, continuava cansada, já que percorrer a sala de aula para auxiliar os alunos em suas dúvidas não era tarefa fácil.

Para diminuir mais essa caminhada, passei a montar um pequeno glossário de apoio ao lado de cada atividade, contendo léxico e estruturas lingüísticas que supostamente seriam utilizadas pelos alunos durante a realização das atividades, o que fez com que mais essa tarefa fosse atenuada durante as aulas.

Nesse sentido, diante dos dados, é possível pensar que os alunos estão em constante processo de conhecimento da língua, ajudando-se mutuamente na construção de seu aprendizado e esclarecendo dúvidas no próprio par, o que parece descentralizar a minha função. Isso se revela uma característica benéfica ao contexto de sala de aula numerosa, onde a interdependência e autonomia dos alunos é fundamental para o processo de ensino/aprendizagem.

3.3.3 Os alunos e eu (PP) temos mais chances para integrar-nos do que na configuração de aulas expositivas

Os alunos trabalhando em pares mediante o uso de tarefas e eu (PP) ficamos mais integrados do que na configuração de aulas expositivas. Esse fato pode ser

verificado a partir de um dado registrado em meu diário, em que, embora concorde que devido à classe ser numerosa a atenção prestada por mim mereceria reparos, faço uma observação original sobre o trabalho nesse contexto. Observe-se:

Embora saiba que mesmo trabalhando com os alunos agrupados em pares a turma ainda é grande para aula de LE, essa nova configuração dos alunos pareceu-me muito frutífera no sentido em que tenho a oportunidade de conhecer mais de perto meus alunos e conversar com eles, independente da sala ser numerosa ou não, uma vez que a minha posição de trabalho é no meio deles, circulando entre eles, o que parece estreitar nossos laços de amizade. (diário, 01/10/01)

Além disso, há oportunidade de haver uma aula descontraída, já que a situação em que os alunos estão envolvidos parece relaxante e bem-humorada, o que parece ser positivo ao processo de aprendizagem de língua estrangeira.

No tocante à interação dos aprendizes, os alunos têm mais oportunidades de interação ao trabalhar em pares mediante o uso de tarefas do que em aulas expositivas, tanto no que se refere à tipologia das tarefas quanto à liberdade de escolher o parceiro.

Em entrevista com as alunas Laís, Luisa e Dora, após o término da aula do dia 12/11/03, estas relatam algumas diferenças entre as aulas durante o 1º semestre e as do 2º:

PP: você notou alguma diferença entre as aulas do semestre passado para as desse semestre?

Laís: com certeza (1) as aulas desse semestre são mais dinâmicas e eu acho que em dupla nós aproveitamos mais (1) tem mais entrosamento e mais interesse também (1) e também porque aprendemos mais (1) buscamos o que não sabemos (1) discutimos com outro aluno (1) nas suas aulas a gente raciocina elabora pensa (1) a gente vivencia a situação (1)

PP: o que você achou Dora (1) da nossa trajetória desde o 1º bimestre até hoje?

Dora: mudou totalmente (1) foi uma mudança muito boa (1) nós estávamos trabalhando na forma de escrever no caderno e na apostila (1) agora está mais amplo e a gente aprende novas coisas (1) eu prefiro assim (1)

Luisa: também prefiro assim (1) naquela época era mais aprender a escrever as coisas e parece que não anda e assim (1) falando outras coisas a gente aprende palavras novas (1) coisas novas (1) fica mais livre para a gente fazer as coisas

Laís: é (1) a gente tá sempre aprendendo a argumentar (1) pedir algo (1) são situações em que nós nos deparamos com uma série de coisas (1) como usar o espanhol em algum país que a gente for (1) aqui a gente aprende as palavras (1) se não sabe o que pôr vai ao dicionário (1) na própria folha da atividade (1)

Com relação à interação entre os alunos promovida pelas atividades implementadas, dados coletados em meu diário fazem menção a isso:

Creio que o ponto motivador de minhas aulas tem sido as tarefas de entrevista e produção textual. As primeiras motivam os alunos a interagirem na língua-alvo (ainda que de forma truncada, o que parece ser um desafio a enfrentar). E as segundas dão liberdade de expressão ao aluno, eles podem criar na língua-alvo sem que haja uma resposta pré-determinada. Parece que isso faz com que se sintam felizes. (diário, 12/11/01)

Quanto ao engajamento entre os parceiros durante o trabalho com tarefas, dados coletados durante a mesma entrevista vêm ratificar a visão de que os alunos preferem trabalhar com outros parceiros que também estejam motivados:

PP: qual é a sua opinião sobre ter mudado de par durante as aulas?

Luisa: BOM (1) eu gostei de mudar de par porque conheci o modo de trabalhar com outras pessoas (1) eu gosto muito de trabalhar com o Tito (1) meu amigo com quem sempre faço as coisas (1) mas é bom mudar porque a gente pode trabalhar com outros tipos de pessoas (1) só uma coisa é ruim (1) se a pessoa for desmotivada pode me influenciar (1) tipo assim (1) eu acho que os professores de uma maneira geral não devem escolher os grupos ou duplas e sim os alunos é que devem se escolher entre si (1) cada um sabe com quem pode ou não trabalhar e assim produzir alguma coisa de bom e aproveitar o ensino (1)

PP: e a sua opinião Dora (1) com relação a isso?

Dora: concordo (1) se é uma pessoa interessada como eu (1) porque prá mim serve prá eu ver que não sou só eu que tenho dificuldade (1) minha amiga também tem (1) às vezes eu fico me culpando (1) PUXA (1) não consigo aprender espanhol e sempre dou de cara com uma pessoa também que está tendo dificuldade (1) é bom prá eu ver que não sou a única e aí a gente vai conhecendo a dificuldade do outro também (1)

Nesse sentido, os alunos trabalhando em pares por meio de tarefas demonstram ter oportunidades não só de interagir em Língua Espanhola durante a sua realização, mas também fora, motivando-se a usar a língua-alvo até fora da sala de aula, como relatam Tito e Luisa em conversa informal, no dia 05/11/01:

Tito: eu tenho uma colega que já fez espanhol e mora também lá em Amigolândia (1) tem vez que a gente vai daqui até lá conversando em espanhol (1) e eu vou falar (1) aí eu pergunto como diz tal coisa ela me fala me corrige (1) é super interessante (1) é gostoso ver que se desenvolve né (1) OLHA EU TÔ SABENDO NÉ (1) ela fez três anos e falo estou fazendo faz um ano (1) e ela se surpreende porque a gente vai conversando e conversa muito mesmo (1) outro dia nós fomos até Amigolândia (1) é quarenta e cinco minutos conversando em espanhol

Luisa: mas é porque a gente tá interessado mesmo professora (1) todo dia a gente vem mais cedo prá fazer trabalho e todo dia BUENOS DÍAS (1) ¿CÓMO ESTÁS? (1) o que a gente vai falar sempre a gente fala em espanhol (1)

Os dados acima evidenciam que a motivação desses aprendizes para aprender a Língua Espanhola os faz envolver-se de uma maneira autêntica com a língua, não somente fazendo uso dela no momento em que estão ensaiando tarefas do ‘mundo real’ na sala de aula (Nunan, 1989), mas no momento em que vivenciam o próprio mundo real.

3.3.4 Os alunos afirmam ser mais motivados a trabalhar configurados em pares por meio do uso de tarefas em sala de aula numerosa do que na configuração de aula expositiva

Durante uma entrevista com os alunos Tito e Luisa sobre se existiria alguma relação entre o trabalho em aulas expositivas, como as do 1º. semestre (a classe como um todo), e a sua motivação, os alunos afirmam desmotivar-se nesse arranjo organizacional anterior:

CLARO (1) não tenho dúvidas (1) no semestre passado a gente não tinha oportunidade de dialogar (1) nem com o colega nem com o professor (1) já que a classe é muito grande (1) então a gente só escrevia (1) desse modo (1) os alunos desenvolvem mais porque dialogam com o outro aluno e com o professor (1) o aluno se torna agente da aula (1) não fica mais passivo e acho isso faz com que ele aprenda. (Tito, entrevista, 26/11/01)

NOSSA (1) eu estou muito mais motivada esse semestre que no anterior (1) eu acho (2) principalmente porque melhorei bastante (1) porque não era vergonha (1) no semestre passado a gente não tinha respaldo (1) assim (1) quando a gente não sabia uma palavra (1) COMO EU VOU FALAR? COMO EU VOU FORMAR FRASE? uma coisa assim (1) agora a gente já tem bastante (1) a gente consegue falar algumas coisas recordando discutindo com o colega (1) então eu achei que agora eu falo mais porque antes eu não falava (1) a gente fazia as coisas escritas mas não conversava muito (1) também pelo pessoal né (1) se a gente não tem retorno né (1) se a gente não tem alguém (1) por isso a gente gostou do par (1) porque aí (1) se você tem alguém motivado (1) ENTÃO COMO É QUE É? VAMOS FALAR? VAMOS OU NÃO VAMOS? então a gente tem alguém prá falar prá conversar prá trocar idéias (1) entende? (Luisa, entrevista, 26/11/01)

De acordo com os dados acima, esses sugerem que esses alunos, possivelmente, eram menos motivados durante as aulas expositivas de Espanhol do 1º semestre.

Isso se deve, principalmente, à quantidade numerosa de alunos na sala, o que dificultava que interagissem em língua-alvo com outros colegas e comigo, levando-os talvez a sentirem-se fracassados perante o uso da língua dentro e fora da sala, baixando suas expectativas com relação a sua auto-eficácia e a sua auto-estima, no tocante a sua aprendizagem.

Nesse sentido, como apontam os dados, ao trabalharem em pares mediante o uso de tarefas, alunos e eu integramo-nos mais do que na configuração de aulas expositivas, o meu trabalho didático-pedagógico melhorou nesse novo contexto de trabalho e alguns alunos tiveram mais oportunidades de envolver-se na aula do que em aulas expositivas.

No entanto, é importante salientar que alguns alunos demonstram envolver-se mais por tais oportunidades do que outros, o que se acredita estar diretamente relacionado à motivação e à sustentação de tal motivação que trouxeram para o processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola e, possivelmente, para o curso de Tradução/Intérprete, haja vista o número de desistências de 25% no decorrer do ano letivo e de 50% na matrícula para o segundo ano do curso em 2002.

Entretanto, frente a esses números, embora não signifique exatamente que todos esses alunos desistentes estivessem desmotivados para a aprendizagem de Língua Espanhola, deve-se destacar que, segundo dados institucionais, o número de desistências ocorridas no decorrer desse ano letivo e na matrícula desse curso foi superior ao das desistências de outros cursos cujo corpo discente apresenta um perfil socioeconômico semelhante ao do Tradutor/Intérprete, durante o mesmo período e na mesma Universidade (observem-se as tabelas das páginas 70 e 71 desse trabalho).

Diante dos dados direcionados a responder a segunda subpergunta de pesquisa apresentados nessa terceira seção, pôde-se dar seguimento ao processo de compreensão de como se dá a interação dos alunos trabalhando em pares mediante o uso de tarefas, a partir da análise e descrição de alguns resultados obtidos no tocante à configuração dos aprendizes trabalhando em pares (2º Semestre) em relação à configuração do grupo numeroso como um todo em aulas expositivas (1º Semestre).

Na próxima seção, com o intuito de sintetizar o entendimento de como se dá tal interação, serão combinados e discutidos os resultados apresentados até o momento.

3.4 Síntese e Discussão dos Resultados

Diante dos dados apresentados, analisados e discutidos até o momento, visando a responder à pergunta e às subperguntas de pesquisa, convém sintetizar e discutir os resultados obtidos com base nos dados coletados de modo a possibilitar a consecução coerente e clara dos objetivos do trabalho.

Uma vez considerada, a princípio, a quantidade numerosa de alunos como influência negativa aos participantes do processo (alunos e eu, professora), levando alguns alunos à indisciplina e a todos nós à desmotivação, ao redimensioná-los numa configuração em pares, trabalhando mediante o uso de tarefas, esses parecem ter sido expostos a ambientes mais naturais e propícios à interação em língua-alvo.

Isso parece ter ocorrido devido a que os trabalhos em pares, ligados ao uso de tarefas, promoveram maior intensidade de envolvimento e aumentaram a qualidade da prática da língua, do retorno e da monitoração de minha parte e da parte de alguns alunos que se mostraram motivados frente a esse trabalho.

Nessa nova configuração, alguns alunos demonstraram dialogar e discutir com os parceiros e comigo de modo mais envolvente do que no contexto anterior, onde tal interação era difícil acontecer, creditada à dificuldade de engajar um elevado número de alunos em sala.

Paralelamente a isso, em decorrência de algumas mudanças de conduta disciplinar do grupo, da negociação do planejamento com os alunos (otimização da metodologia de trabalho) e da postura interdependente e autônoma dos pares em aprender a aprender, o meu trabalho didático-pedagógico pareceu melhorar em termos de uma perspectiva condizente com o ensino comunicativo de LE.

No tocante à questão da indisciplina e da dispersividade, é importante destacar que a decisão de atribuir notas às tarefas como um recurso valorizador do processo de ensino/aprendizagem, foi, justamente, tomada no sentido de inibir tal indisciplina, dispersividade e ruído de alguns alunos, menos motivados, que continuavam comportando-se como faziam nas aulas expositivas do semestre anterior. No entanto, saliento que sou consciente de que essa não é uma postura coerente com a abordagem comunicativa que pretendo assumir.

Levando em consideração que, a partir desse procedimento tive mais condições de trabalho com essa turma, considero que o trabalho com os alunos configurados em pares, trabalhando com o uso de tarefas, minimizou minha postura de professora centralizadora e favoreceu uma postura de co-comunicadora e monitora dos aprendizes.

O trabalho com um planejamento de processo baseado em tarefas foi interessante ao proporcionar que negociássemos interpretações sobre as atividades, elaborando, assim, uma nova perspectiva própria com relação a temas e conteúdo pertinentes, à tipologia, ao insumo adequado, aos procedimentos mais interessantes, entre outros. Assim, foi possível selecionar as tarefas e ajustá-las aos interesses de aprendizagem dos alunos.

Os alunos, por sua vez, ao trabalharem colaborativamente em pares, demonstraram ter oportunidades de desenvolver sua competência em língua-alvo, de acordo com suas próprias zonas de desenvolvimento real e proximal (ZDRs e ZDPs). Dessa forma, puderam interagir, negociar e participar significados na língua-alvo, testando juntos escolhas lexicais que compensassem a carência momentânea de recursos lingüísticos, num ambiente de construção colaborativa de ‘andaimés’ e bastante positivo para a internalização da LE, a partir de seu uso real.

No entanto, embora o grupo tenha demonstrado mais chances para engajar-se no processo de ensino/aprendizagem trabalhando nessa nova configuração do que na anterior, apenas alguns alunos mais motivados evidenciaram aproveitar tais oportunidades de engajamento e interação.

Enquanto alguns pareciam motivados a interagir somente em língua-alvo, interessados, engajados e persistentes, manifestando satisfação pelo ambiente cooperativo de aprendizagem em par, num contexto de descontração e bom-humor, outros, menos motivados, pareciam não tão engajados.

Destaca-se, aqui, que os 10 participantes envolvidos, que atuaram de maneira mais direta na investigação, apresentaram-se altamente motivados para a interação com o seu parceiro em língua-alvo, fato que pareceu não acontecer com todos da classe.

Dessa forma, é importante considerar como uma limitação aos objetivos da pesquisa a maneira como foi conduzida a seleção desses 10 alunos participantes, uma

vez que, ao serem convidados, aleatoriamente, para fazer parte desse projeto, foram, automaticamente, envolvidos em um Estágio Nível Básico validado pela Universidade.

Assim, esse estágio, possivelmente, poderia ter funcionado como um chamariz aos alunos mais interessados da turma e, talvez, os mais motivados à aprendizagem de Língua Espanhola. Diante disso, não se pode descartar o fato de que, durante essa pesquisa, talvez se teria coletado dados mais expressivos dos alunos mais motivados, como atestam os dados e depoimentos apresentados por eles no decorrer da investigação.

Contudo, embora fatores como inibição, carência de recursos lingüísticos e parceiros não-motivados tenham sido apontados por alguns alunos não-participantes da pesquisa como fatores que atuariam, negativamente, sobre a sua motivação, considero que isso não os levaria a desviar-se dos objetivos das tarefas, como por exemplo, conversar sobre assuntos paralelos à atividade, rir durante a sua realização, querer ir embora antes de terminar a aula e, às vezes, deixar a cargo do parceiro a função de terminar a tarefa.

Entretanto, isso não quer dizer que tais fatores não exerçam influências negativas sobre eles, pois parece difícil que alunos alvo dessas influências consigam, plenamente, manifestar satisfação pelo ambiente cooperativo de aprendizagem em par e mostrarem-se interessados, engajados e persistentes, durante a interação propiciada pela tarefa.

Sobre essa questão, encaro que mesmo esses alunos menos motivados poderiam manifestar atitudes e comportamentos diferentes daqueles que expuseram, no sentido de que pudessem compensar a sua aprendizagem com o seu empenho e cientes de que é sua a responsabilidade de aprender a aprender, interdependente, por sua vez, de sua professora para tal.

Além disso, com base nos depoimentos dos participantes e não-participantes sobre se existiria algo que poderia ser implementado para que se motivassem ainda mais durante as aulas de Língua Espanhola, os fatores apontados parecem estar ligados a questões institucionais, como a quantidade numerosa de alunos, a falta de trabalhos com recursos audiovisuais, na sala de aula e no Laboratório de Idiomas, e o reduzido número de aulas de Língua Espanhola (80 h/a), sugerindo uma desmotivação com o próprio andamento do curso em que estão matriculados.

Um outro dado importante a ser levantado parece ser a questão da evasão escolar dessa turma de Tradutor/Intérprete de 2001, nessa Universidade, uma vez que o número de desistências ocorridas no decorrer desse ano letivo (2001) e no ato da matrícula desse curso (2002) foi superior ao das desistências de outros cursos com corpo discente de perfil socioeconômico semelhante ao seu, durante o mesmo período.

Diante desses números, pode-se observar que a turma de Tradutor/Intérprete apresentou os índices mais altos de desistência, em comparação a outras turmas, durante os períodos descritos, levando-nos a pensar que o índice de insatisfação com o curso desses alunos evadidos poderia ser alto.

Isso não quer dizer, contudo, que esses alunos tenham se evadido devido a estarem desmotivados com o curso, pois outros fatores também poderiam entrar em jogo nessa questão, como por exemplo, fatores financeiros, o campo de trabalho para tradutores e intérpretes, que para alguns seria visto como limitado nesse município, o fato de que, à época dessa pesquisa, esse curso ainda não havia sido reconhecido pelo MEC, dentre outros fatores. Porém, essa suposição não deixa de ser uma hipótese disso.

Nessa terceira seção, foram sintetizados e discutidos os resultados de pesquisa obtidos até o momento, no intuito de possibilitar a compreensão clara e coerente dos objetivos geral e específico dessa investigação.

No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais e encaminhamentos, em que serão abordadas as conclusões referentes aos pontos de interesse desse trabalho, algumas de suas contribuições para a Área de Ensino/Aprendizagem de LE e possíveis caminhos para pesquisas que estão por vir dentro dessa mesma linha.

IV. Considerações Finais e Encaminhamentos

Neste capítulo final da dissertação, a fim de promover uma discussão conclusiva dos resultados apresentados à luz da teoria adotada e da análise dos dados coletados, retomo a pergunta e as subperguntas de pesquisa que, ao operacionalizar os objetivos geral e específico da investigação, nortearam os rumos tomados no decorrer da mesma.

Assim, em primeiro lugar, dou início a essa discussão a partir da primeira pergunta de pesquisa, que investiga sobre como se dá a interação no processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola entre aprendizes, trabalhando em pares mediante o uso de tarefas, em sala de aula numerosa, de uma Universidade do interior paulista.

Durante a pesquisa, considero que a situação comunicativa vivenciada pelos pares de aprendizes analisados, trabalhando a partir do uso de tarefas, apresentou, a princípio, nesse novo contexto, benefícios com relação a oportunidades de uso da língua-alvo demonstradas por esses alunos.

Como verificado no decorrer das interações promovidas pelo uso de tarefas, existem determinados gêneros de atividades que promovem um trabalho mais engajador e colaborativo entre os alunos do que outras, favorecendo com que esses usem a língua-alvo de modo mais significativo para o desenvolvimento de atividades mais próximas daquelas que realizam no mundo real.

Diante disso, seria possível considerar que algumas tipologias de tarefas poderiam estar mais adequadas às zonas de desenvolvimento real e proximal (ZDR e ZDP) de alguns aprendizes do que outras. Um bom exemplo, dentre todas as tarefas implementadas, seria as atividades de produção textual própria, com ênfase nas habilidades oral e escrita, que estimularam os alunos a empregar a língua como sistema de e em uso, favorecendo-os enquanto aprendizes de nível inicial no estudo dessa língua.

No entanto é importante considerar que, embora, nessas atividades, os alunos analisados tenham se voltado mais a usar a língua para cumprir os seus objetivos, por vezes deixando de usá-la para interagir em situações comunicativas reais que perpassaram o contexto (fato que poderia ser compreendido por seu nível inicial de estudo), elas foram produtoras no sentido em que os motivaram a tentarem comunicar-se nessa nova língua.

É importante deixar claro que essa consideração não pretende restringir a aplicabilidade de outras tarefas a essa, dado que cada uma delas pertencem a gêneros distintos, com objetivos e valores peculiares a sua tipologia, reinterpretados pelos alunos no momento em que trabalham com elas. São, portanto, passíveis de alterações no decorrer da interação e cabíveis às ZDRs e ZDPs de cada um dos alunos, em particular.

Nesse aspecto, ao trabalhar com um programa negociado baseado em tarefas, é fundamental que o professor esteja sensível e essas zonas de desenvolvimento, no que se refere à aprendizagem de seus alunos, no intuito implementar atividades que poderiam melhor representar seus objetivos e interesses de estudo e aprendizagem.

Contudo, cabe salientar que, nessas tarefas de produção textual própria, os aprendizes analisados demonstraram usar a língua de maneira contextualizada, com autonomia para solucionar problemas propostos, em parceria e engajados cognitivamente e emocionalmente, a fim de atingir a sua proficiência.

Durante a interação por meio da tarefa, conforme a conveniência da ocasião, os alunos demonstraram atuar assumindo diferentes papéis, dentre eles, os de comunicador, interagente, negociador, participador, solicitador e oferecedor de auxílio, regulador do parceiro, auto-regulador, corretor e auto-corretor de erros, fluindo de acordo com as forças colaborativas necessárias à realização da atividade e empregadas de momento a momento por eles.

Nesse aspecto, a atuação por papéis e também outras manifestações dos aprendizes, como, hipotetizar sobre língua, repetir o que o outro disse e se auto-repetir, consultar o dicionário e o insumo trazido pela tarefa, solicitar auxílio a colegas de outros grupos e à professora, dentre outros, indicam que eles estão na dependência não somente dessas forças colaborativas, mas de características particulares do processo de aprendizagem de cada um, influenciadas por alguns fatores, como estratégias de aprendizagem, capacidade cognitiva, conhecimento prévio, motivação, etc.

Esses procedimentos, por sua vez, poderiam nos fornecer indícios de que esses alunos estariam realizando um trabalho coerente, em termos de um processo de aprendizagem embasado em princípios norteadores de uma metodologia comunicativa e pautado pela interação na construção de seu conhecimento na nova língua.

Nesse momento, passa-se à análise da primeira subpergunta de pesquisa, que examina quais são as características motivacionais apresentadas por esses pares de aprendizes, trabalhando a partir do uso de tarefas.

As características apresentadas no decorrer da interação e com determinados parceiros são consequência, mais do que de uma reorganização em pares e por tarefas, de um trabalho metodológico orientado por um planejamento de ensino negociado entre aprendizes e mim (PP), uma vez que tivemos a oportunidade de combinar interesses de aprendizagem com a tipologia de tarefas, conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos que pareciam mais interessantes e motivadores.

Assim, julgo que os alunos com uma motivação prévia em querer aprender (dentro de suas próprias capacidades, traços de personalidade e cultura de aprender) foram favorecidos por essa combinação negociada de fatores. Isso parece ter sido possível no sentido em que essa combinação contribuiu para sustentar e até aumentar a motivação de alguns alunos, pois, ao sentirem-se capazes de comunicar-se em língua-alvo, isso parece ter aumentado o seu sentimento de sucesso, de auto-eficácia e de auto-estima e, conseqüentemente, a sua motivação.

Diante disso, tais características motivacionais seriam, a princípio, dependentes da existência de uma motivação prévia para a aprendizagem da língua estudada, podendo ser sustentada e aumentada por essa nova situação de aprendizagem.

Embora tenha como pressuposto que todos os alunos tenham trazido alguma motivação para o estudo de LEs, no que se refere aos alunos apáticos ao trabalho, caso tenham trazido alguma motivação prévia, especificamente, para o estudo da Língua Espanhola, essa parece não ter sido sustentada e tampouco aumentada.

Esse fato pode ser verificado junto ao seu comportamento e as suas atitudes que demonstraram apenas estar interessados em suas médias bimestrais, e não em uma interação comunicativa que lhes conduzisse a um processo de aprendizagem efetiva da língua estudada.

Dessa forma, considero que, durante o trabalho em que os alunos foram configurados em pares trabalhando mediante o uso de tarefas, eles tiveram oportunidades de tomar para si a responsabilidade de sua própria aprendizagem, trabalhando de maneira interdependente do colega, autônoma em seu par e, sobretudo, em um cenário mais

motivador do que aquele anterior de aula expositiva, com a classe configurada em um grupo único. Com relação a se todos desfrutaram de tais oportunidades, já é outra questão.

Após essa discussão, passa-se, agora, à segunda subpergunta de pesquisa, que trata sobre quais são os resultados apresentados, a partir do trabalho nessa nova configuração, no 2º semestre, em relação à antiga, no 1º semestre.

Considero que os benefícios ao processo de ensino/aprendizagem, como, a melhora disciplinar dos alunos e de meu trabalho docente e as maiores oportunidades de engajamento sociointeracional entre os aprendizes tenham-se dado, para alguns, como resultado de melhores condições de aprendizagem de LE e, para outros, como consequência de uma aparente motivação conferida pelo interesse de ganho ou perda de nota.

Assim, pondero que a interação entre aluno-aluno, em contexto de sala de aula numerosa, foi favorecida pelo trabalho dos alunos configurados em pares mediante o uso de tarefas, dadas às oportunidades que tiveram para sustentar e até mesmo aumentar sua motivação prévia, para construir, compartilhar e colaborar uns com os outros pela construção de significados, e, conseqüentemente, para aprender a nova língua.

No entanto, compreendo que tal alteração no convívio social dos alunos (sua configuração em pares) e em sua situação de uso da língua (tarefas comunicativas) não dá garantias de que todos os alunos vão aproveitar tais oportunidades de aprendizagem, uma vez que o seu maior ou menor grau de motivação influencia diretamente o processo de aprendizagem particular de cada um.

Assim, com base nas conclusões a que minhas interpretações permitiram-me chegar até o momento, considero que a presente pesquisa esteja contribuindo com a Área de Ensino/Aprendizagem de LE em alguns pontos, no sentido de:

- Desvelar o conceito de tarefa comunicativa a outros professores de LE, no intuito de esclarecer que seu uso não se limita simplesmente a situações em que se deseja a interação entre os alunos por meio da língua-alvo ou recreação durante a aula, mas que possa ser compreendida como um elemento organizador basilar de um planejamento de LE, capaz de promover uma experiência de aprendizagem mais significativa e motivadora para o aprendiz;

- Demonstrar que o professor de LE, em contexto de sala numerosa, tem condições de construir um planeamento negociado com seus alunos, combinando interesses, estilos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento na competência comunicativa a tipologias de tarefas, conteúdo e procedimentos preferidos, oferecendo ao aprendiz um ambiente instrucional participativo e motivador.

No que diz respeito a futuras investigações dentro desse mesmo escopo, vislumbro alguns possíveis caminhos que particularmente me inquietam, como, por exemplo:

- Como se dá o processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas que focalizam as quatro habilidades comunicativas em sala de aula numerosa?
- Como se dá o processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola de aprendizes trabalhando individualmente mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa?

Ao final dessa dissertação de mestrado, compreendo que a interação comunicativa é, realmente, uma ‘inter-ação’ determinante para o uso da língua-alvo na e para a comunicação e que, por meio dela, todas as pessoas envolvidas no processo entram em contato com a cultura de seu grupo social e com a sua maneira de compreender e vislumbrar a realidade.

Nesse sentido, espero ter contribuído para que outros profissionais interessados atinem para uma concepção profissional do processo de ensino/aprendizagem de LE como significativo se inserido à vida humana real e ligado essencialmente a uma situação concreta de comunicação social expressiva.

Referências bibliográficas

ALJAAFREH, A. & LANTOLF, J. P. Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78/4, p. 465-83.

ALLWRIGHT, D. The Death of the Method. Plenary Paper for the SGAV Conference, Carlton University, Ottawa, May, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. *Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira* (Org.). Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ANTHONY, E. Approach, Method, Technique. *English Language Teaching*, v.17, p.63-67, 1963.

ANTÓN, M. & DiCAMILLA, F. Socio-cognitive Functions of L1 Collaborative interaction in the L2 Classroom. *The Canadian Modern Review*, 54/3, p.314-42, 1998.

APPEL, G. & LANTOLF, J. P. Speaking as Mediation: a Study of L1 and L2 Recall Tasks. *The Modern Language Journal*, 78/4, p.437-52.

BAKHTIN, M. M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

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

BREEN, M. P. Process Syllabuses for the Language Classroom. In: BRUMFIT, J. C. (Ed.) *General English Syllabus Design*. Oxford, Pergamon Press, 1984.

_____. Learner Contributions to Task Design. In: CANDLIN, C. N. & MURPHY, D. *Language Learning Tasks*. New Jersey: Prentice Hall International, p. 23-46, 1987a.

_____. Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I. *Language Teaching*, 20/2, p. 81-92, 1987b.

_____. Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II. *Language Teaching*, 20/3, p. 157-74, 1987c.

_____. & CANDLIN, C. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, 1/2, p. 89-112, 1980.

BROOKS, F. B. et al. When Are They Going to Say “It”Right? Understanding Learner Talk During Pair-Work Activity. *Foreign Language Annals*, 30/4, p. 525-39, 1997.

BROWN, D. H. *Teaching by Principles: an Interactional Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. A "Methodical" History of Language Teaching. *Teaching by Principles: An Interact Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, p.47-72, 1994.

BROWN, R. Group Work, Task Difference, and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 2/1, p. 1-12, 1991.

BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language Learning*. Cambridge: CUP, 1984

BURNS, A. *Collaborative Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1/1, p. 1-40, 1980.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 23, p, 55-69, 1994.

CANDLIN, C.N. Towards Task-Based Language Learning. In: CANDLIN, C. N. & MURPHY, D. *Language Learning Tasks*. New Jersey: Prentice Hall International, 1987.

CARDOSO, S.A. Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira em classes de adolescentes. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 17, 1991.

CLARK, J. *Curriculum Renew in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CLARKE, D. The Negotiated Syllabus: What Is It and How Is It Likely to Work? *Applied Linguistics*, 12/1, p.13-28, 1991.

COURTNEY, M. Talking to Learn: Selecting and Using Peer Group Oral Tasks. *ELT Journal*, 50/4, p. 318-26, 1996.

CROOKES, G. & GASS, S. M. (Ed.) *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1993.

DeGUERRERO, M. C. & VILLAMIL, O. S. Social Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision. *The Modern language Journal*, 78/4, p. 484-96, 1994.

DiCAMILLA, F. J. & ANTON, M. Repetition in the Collaborative Discourse of L2 Learners: a Vygotskian Perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 53/4, p. 609-33, 1997.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J. & APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company, 1994.

DONATO, R. Sociocultural Contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

DONATO, R. & McCORMICK. A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: the Role of Mediation. *The Modern Language Journal*, 78/4, p. 453-64.

DÖRNEY, Z. *Teaching and Researching Motivation*. UK: Pearson Education Limited, 2001.

DOUGHTY, C. & PICA, T. Information Gap Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, 20/2, p. 305-25, 1986.

DUNN, W. E. & LANTOLF, J.P. Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's $i + 1$: Incommensurable Constructs: Incommensurable Theories. *Language Learning*, 48/3, p. 411-42, 1998.

ELLIS, R. *Second Language Research and Language Teaching*. Oxford: OUP, 1997.

FOLEY, J. A Psycholinguistic Framework for Task-Based to Language Teaching. *Applied Linguistics*, 12/1, p. 62-75, 1991.

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

GASS, S. M. & VARONIS, E.M. Task Variation an Non-Native/Non-Native Negotiation of Meaning. In: GASS, S. M. & MADDEN, C.G. (Ed.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1985.

GÓMEZ, P. C. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 34, p. 53-77, 1999.

GUARIENTO, W. & MORLEY, J. Text and Task Authenticity in the EFL a Classroom. *ELT Journal*, 55/4, p. 347-53, 2001.

JACOB, L. K. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

JACOBY, S. & GONZALES, P. The Constitution of Expert-Novice in Scientific Discourse. *Issues in Applied Linguistics*, 2/2, p. 149-82, 1991.

JOE, A. What Effects Do Text-Based Tasks Promoting Generation Have on Incidental Vocabulary Acquisition? *Applied Linguistics*, 19/3, p. 357-77, 1998.

KRAMSCH, C. Social Discursive Constructions of Self in L2 Learning. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARADIVELU, B. Language-Learning Tasks: Teacher Intention and Learner Interpretation. *English Language Teaching Journal*, 45/2, p. 98-107, 1991.

LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

_____, et al. Strategies for Accessing Bilingual Dictionaries: a Question of Regulation. *Hispania*, 68/4, p. 858-64, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 1986.

_____. Foreign Language Teaching Methodology and Language Teacher Education. *AILA*, Amsterdam: p. 1-15, 1993.

_____. On the Appropriateness of Language Teaching Methods in Language and Development. The Fourth International Conference on Language and Development, Oct., 13/15, p. 1-9, 1999

LEE, J. F. Using Task-Based Activities to Restructure Class Discussions. *Foreign Language Annals*, 28/3, p. 437-46, 1995.

LEGUTKE, M. & THOMAS, H. *Process and Experience in the Language Classroom*. New York: Longman, 1991.

LITTLEWOOD, W. *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Introducción al enfoque comunicativo. Cambridge: CUP, 1996.

LONG, M. H. Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 4/2, p. 126-41, 1983.

_____. A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching. In: HYLSTENSTAM, K. & PIENEMANN, M. (Ed.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1985.

_____. & CROOKES, G. Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *TESOL Quarterly*, 26/1, p. 27-46, 1992.

_____. & PORTER, P. Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 19/2, p. 207-27, 1985.

MARCUSCHI, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1996.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento interpessoal: leituras e exercícios de treinamento em grupo*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2000.

NUNAN, D. Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25/2, p. 279-95, 1991.

_____. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

OHTA, A. S. Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development. *Issues in Applied Linguistics*, 6/2, p. 93-121, 1995.

_____. Rethinking Interaction SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of the L2 Grammar. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

PAVLENKO, A. & LANTOLF, J. P. Second Language Learning as Participation and the (Re)Construction of Selves. LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

PICA, T. Second Language Acquisition, Social Interaction and Classroom. *Applied Linguistics*, 8/1, p. 3-21, 1987.

_____. Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, Outcomes? *Language Learning*, 44/3, p. 493-527, 1994.

_____. & DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In: GASS, S. M. & MADDEN, C. G. (Ed.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1985.

_____.; KANAGY, R. & FALODUN, J. Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research. In: CROOKES, G. & GASS, S. M. (Ed.) *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1993.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

_____. There Is No Best Method – Why? *TESOL Quarterly*, 24/2, p. 161-76, 1990.

REGO, T.C. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. São Paulo: Vozes, 1995.

RICHARDS, J. C., et al. H. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman, 1992.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. Method: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly*, v. 16, p.153-68, 1982.

_____. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: CUP, 1986.

ROBINSON, P. Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics*, 22/1, 2001.

ROEBUCK, R. Subjects Speak Out: How Learners Position Themselves in a Psycholinguistic Task. LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

RUDBY, R. Key Concepts in ELT: Task. *ELT Journal*, 52/3, p. 264-5, 1998.

SALVADOR, C. C. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHINKE-LLANO, L. On the Value of a Vygotskian Framework for SLA Theory and Research *Language learning*, 43/1, p. 121-29, 1993.

SIMÃO, A. K. G. *Práticas discursivas e relações de poder na aula de espanhola como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2001.

STERN, H. H. The Communicative Activities Syllabus. In: _____. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press, 1992.

SULLIVAN, P. N. Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

THORNE, S. L. Second Language Acquisition Theory and the Truth(s) About Relativity. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira*. 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VILLAMIL, O. & DeGUERRERO, M.C. Assessing the Impact of Peer Revision on L2 Writing. *Applied Linguistics*, 19/4, p. 491-514, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1999.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998.

XAVIER, R.P. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contexto de 5^a. série de ensino fundamental*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

WERTSCH, J.V. *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press: 1993.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP, 1997.

WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman, 1996.

WOOD, D., et al. The Role of Tutoring in Problem-Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, p. 89-100, 1976.

ANEXOS

Após a implementação da atividade de tomada de decisão 'Donación de animales', PP registra:

De início, comecei expondo a atividade no quadro e explicando seus objetivos. Aproveitei para falar um pouquinho sobre mediação, abordando levemente a teoria vyg. e tentando conscientizá-los de seu papel ativo e fundamental de negociador de significados e construtor de seu conhecimento.

Durante essa aula, com a tarefa 'Donación de animales', ao circular pela sala, observei que alguns alunos 'encarnam' o papel de construtores de seu próprio conhecimento, discutindo e trocando experiências com seu parceiro a fim de chegar à resolução da tarefa, porém vejo que outros não apresentam o mesmo interesse, muitas vezes interagindo com ele apenas no momento em que passo em seu par para monitorá-los, e, ainda, outros, que dizem terminá-la por volta das 22h e pedem para assinar a lista para ir embora, alegando que seu ônibus não espera.

Minha intenção era que os alunos discutissem, argumentassem e entrassem em um consenso. Penso que consegui atingir meus objetivos em partes, pois os alunos se envolveram na atividade como se ela representasse uma situação real, dando vida aos personagens e veracidade as suas atitudes, porém esperava que fossem argumentar em língua-alvo, mas isso não ocorreu. Preciso incentivá-los a tentar discutir em espanhol, mas não posso negligenciar o fato de que precisam de vocabulário para manejar a língua, não somente as expressões. Eles têm que trazer o dicionário.

Creio que devo enfatizar as produções orais e escritas em duplas, pois, tendo que falar e escrever para realizar a tarefa, têm que trocar informações durante a aula. As tarefas devem promover uma interação em que os alunos sintam-se seguros para se comunicar em LE. Vejo que muitos têm medo, vergonha ou não conseguem expressar o que pensam na língua-alvo, sendo que quando o fazem, isso parece ser uma situação engraçada para eles. (diário, 03/09/01)

Após a tarefa de pesquisa de vocabulário no dicionário, 'La máquina de escribir', PP registra:

Acreditava que haveria interação em língua-alvo nas atividades, mas foi totalmente em LM. Embora tenha percebido que os alunos estavam bastante engajados na atividade, não usaram a LE para se comunicar. O ponto forte da aula foi a descrição do colega (tarefa 2), pois eles acharam divertidíssimo e se envolveram criativamente, porém negociaram significados equivocados devido ao insumo estar descontextualizado no dicionário. No entanto, esse foi o momento em que os alunos se comunicaram em espanhol, usando a língua para se descrever. Não presenciei momentos de interação e discussão da tarefa em língua-alvo. Não usaram o 'portalenguas', relatando que a atividade não promovia seu uso.

Já há duas aulas venho pedindo para que os alunos entreguem suas tarefas, valendo a mesma nota que a prova. Percebo que essa medida fez com que eles prestassem mais atenção no momento de minha orientação sobre a atividade e seus objetivos, até se mantiveram mais em silêncio e concentrados durante o trabalho. No entanto, os mesmos alunos que pediam para sair mais cedo (por causa do ônibus) continuam na mesma. Como verifiquei, todos os ônibus saem às 22:30h, o que faz com que seu argumento caia por terra. (diário, 17/09/01)

Após implementadas as atividades de entrevistas e produção textual ¿Con qué frecuencia...?, PP registra em seu diário:

Para essa tarefa, pedi que os alunos se sentassem um de frente para o outro para que pudessem conversar durante a atividade. Alguns atenderam ao meu pedido, porém alguns outros não deram importância e apenas puxaram as carteiras um do lado do outro. Percebi que as atividades propiciaram um bom envolvimento entre alguns alunos, pois exigia interação na entrevista, parecendo-me uma boa atividade para engajá-los. Notei que alguns tentaram interagir todo o tempo em espanhol e até conversando coisas sobre o dia-a-dia e usando expressões do portalenguas para esclarecer dúvidas entre si e até para me chamar em espanhol, enquanto outros apenas comunicavam o básico que a tarefa propunha. Não sei se agem assim por vergonha, insegurança ou por falta de interesse, já que vários alunos têm desistido do curso, mas uma coisa realmente vejo e sinto na relação dos alunos entre si: algumas pessoas deixam-se envolver mais do que outras durante o trabalho em par com as tarefas.

Queria que os alunos interagissem mais pelo uso da língua-alvo e parece que consegui. Alguns se comunicaram a todo momento em espanhol durante a tarefa e outros até me chamaram em espanhol para esclarecerem dúvidas. Tiveram a oportunidade de conversar além de assuntos relacionados à própria tarefa, também sobre assuntos do dia-a-dia, sobre coisas que realmente fazem. Achei que se entregaram mais na atividade da parte dois, talvez pela atividade pedir que relatem o que fazem durante um dia da semana, sendo que na um, os turnos foram repletos das estruturas pergunta – resposta ¿Con qué frecuencia haces tal cosa?', ‘a veces’ e ‘nunca’, já propostos pela tarefa. Penso que atividades em que tenham que usar mais a sua criatividade possa surtir mais efeito quando a questão é comunicação.

Nessa aula, pedi para que os alunos entregassem suas tarefas, valendo a mesma nota que a prova. Percebi que essa medida fez com que eles prestassem mais atenção no momento de minha orientação sobre a atividade e seus objetivos, até se mantiveram mais em silêncio e concentrados durante o trabalho. No entanto, os mesmos alunos que pediam para sair mais cedo (por causa do ônibus) continuam na mesma. Como verifiquei, todos os ônibus saem às 22:30h, o que faz com que seu argumento caia por terra.

Embora saiba que mesmo trabalhando com os alunos agrupados em pares a turma ainda é grande para aula de LE, essa nova configuração dos alunos pareceu-me muito frutífera no sentido em que tenho a oportunidade de conhecer mais de perto meus alunos e conversar com eles, independente da sala ser numerosa ou não, já que minha posição de trabalho é no meio deles, circulando entre eles, o que parece estreitar nossos laços de amizade. Até mesmo os seus nomes eu estou conseguindo memorizar!(diário, 01/10/01)

Após a atividade de entrevista e de produção textual ¿Qué tal se te da?, PP registra em seu diário:

Nessa tarefa, meu objetivo era que os alunos deixassem de lado o foco na estrutura dos turnos pergunta–resposta e enfocassem o significado que queriam comunicar a fim de envolver-se em uma interação mais próxima do que ocorre em nossas conversas diárias. Notei que alguns alunos se engajaram em alguns momentos em que puderam construir e negociar significados de uso da língua, contudo ainda houve momentos em que ‘teimavam’ em continuar nessa ordem de pergunta– resposta. Mas, preciso ver o lado bom das coisas, desde as primeiras tarefas até agora vejo que alguns alunos desenvolveram-se muito, usando

a língua-alvo para comunicar-se em espanhol não apenas durante a realização da tarefa, mas para comunicar outras coisas fora da tarefa, no decorrer da aula, e até durante um passeio no shopping, como me contou um grupo de alunos outro dia.

Creio que o ponto motivador de minhas aulas tem sido as tarefas de entrevista e produção textual. As primeiras motivam os alunos a interagirem na língua-alvo (ainda que de forma truncada, o que parece ser um desafio a enfrentar). E as segundas dão liberdade de expressão ao aluno, eles podem criar na língua-alvo sem que haja uma resposta pré-determinada. Parece que isso faz com que se sintam felizes. (diário, 12/11/01)

Após a atividade de produção textual 'Corazones solitarios', PP registra em seu diário:

Nessa tarefa, pretendia que os próprios aprendizes criassem o que gostariam de comunicar. Como a tarefa abordou além das preferências, descrições pessoais, percebi que a maioria dos alunos ficou bem à vontade durante a sua realização, visto que parecem ter se liberado daquela estrutura 'pergunta-resposta', que marcou as entrevistas. (diário, 19/11/01)

Notas de Campo

03/09/01 – Tarefa de tomada de decisão ‘Donación de animales’

- há muita conversa, tenho que pedir silêncio, insistentemente;
- muitos alunos discutem sobre a quem doar tal animal, envolvidos no tema da atividade;
- outros, como Susana e Pietra, parecem ter pressa para terminar a tarefa, criando argumentos superficiais e com pouca criatividade, peço para que reflitam mais sobre os seus argumentos;
- muitos acham engraçado o fato de estarem se comunicando em LE, apresentando-se até constrangidos;
- Susana e Pietra pedem para sair mais cedo, alegando que seu ônibus não as espera (são da mesma cidade).

17/09/01 – Tarefa de pesquisa de vocabulário ‘La máquina de escribir’

- há bastante conversa paralela, mas peço para que os alunos prestem atenção às orientações;
- os alunos usaram pouca LE durante a sua interação;
- não usaram o ‘portalenguas’ para se comunicarem, ainda que muitos estavam com ele sobre a carteira;
- observo que Matilde não faz a tarefa, deixando que sua colega a faça. Explico a importância de sua participação e peço para que se motive;
- cinco alunos pediram se podiam sair mais cedo por causa do ônibus.

01/10/01 – Tarefa de entrevista e produção textual ‘¿Con qué frecuencia...?’

- há algumas conversas paralelas, mas estão mais disciplinados no momento das orientações;
- peço para que se sentem um diante do outro. Alguns o fazem, outros ficam de lado;
- alguns usam expressões do portalenguas;
- alguns chamam-me em LE;
- duas duplas riem muito, sem motivo aparente;
- os mesmos alunos da aula passada pedem para sair mais cedo, alguns deles dizem-me que o parceiro terminará a atividade que está quase pronta.

12/11/01 – Tarefa de entrevista e produção textual ‘¿Qué tal se te da...?’

- passo as orientações, parecem mais engajados;
- há mais silêncio e interação durante a aula;
- observo que uma dupla gargalha durante a atividade;
- vejo duas alunas (de dois pares próximos) olhando revista do Avon;
- outros pedem para eu passar a lista de presença logo;
- outros pedem para ir embora por causa do ônibus.

19/11/01 – Tarefa de produção textual ‘Corazones solitarios’

- passo as orientações, e a classe faz silêncio;
- durante a aula observo que duas duplas não estão muito interessadas na atividade, pois conversam sobre assuntos paralelos e só a fazem quando circulo perto;
- há alguns risos;
- os alunos não pedem muito auxílio a mim durante a realização da atividade.

Tarefa 1

Tarefa de tomada de decisão: Donación de animales

Data: 03/09/01

Alunas: Kátia e Fernanda

Kátia: la tortuga donaremos al cura del pueblo porque(1)por que::

Fernanda: porque es muy solo

Kátia: donaremos el gato siamés AL(1)a la chica de diez años(1)que vive sola (2) porque el es(1)
(inc)

Fernanda: quando eu quero dar un loro para Luciana como eu falo(1)a Luciana ou a la Luciana?

Kátia: tanto faz(1)o ou a la (inc) el pero de caza al agricultor-granjero de cuarenta y cinco años
porque(1)porque

Fernanda: porque ele é fiel ou alegre

Kátia: não (1) prá ajudar o homem (1) ele tá cansado e de saco cheio

Fernanda: então porque ele é fiable

Kátia: é porque es muy fiable y necesario

Tarefa 2

Tarefa de tomada de decisão: La herencia

Data: 10/09/01

Alunos: Gisela e Clara

Gisela: sería mejor que me tocara a mí

Clara: se- rí - a - me - jor - que - me - to - ca - se - a - mí

Gisela: to - ca - se - a - mí (3) el dinero porque

Clara: porque::

Gisela: como ela falou que é isso estou em paro?

Clara: (faz um semblante de quem não tem idéia e ri)

Gisela: ah(1) você não prestou atenção(1) porque tengo tres hijos (2) profesora(1) como é que é
estou em paro?

PP: estar em el paro

Clara: enreparo?

PP: em el paro

Gisela: mas ele dizendo?

Clara: estou em el paro

Gisela: estou em el paro (2) então vai(1) tengo tres hijos pequeños y estoy en el paro

Clara: ten - go - tres - hi - jos - pe - que - ños - y - es - toy - en - el - paro

Gisela: en - en - el - paro

Clara: y pagando la hipoteca de la casa

Gisela: y pagando la hipoteca de la casa

Clara: y estoy

Gisela: y estoy pagando la hipoteca de la casa

Clara: ¿de la casa?

Gisela: de la casa

Clara: vamos por mais coisas(1) ela trabalha de enfermeira

Gisela: ella trabaja - de - enfermeira

(inc)

Gisela: ella está suportando a casa sozinha porque eu estou desempleado

Clara: não é sustentando

Gisela: não(1) eu acho que não

Clara: ella - está - soportando

Gisela: ella - está - soportando(1) nuestra casa sola

Clara: nuestra casa sola(1) AI(1) QUE LINDO

Gisela: Clara(1) sería mejor que me tocara a mí el dinero(1) porque tengo tres hijos pequeños(1)
estoy en el paro(1) vê se é assim? (inc) sería mejor que me tocara a mí el dinero(1) porque estoy en
el paro y estoy pagando la hipoteca de la casa(1) mi mujer trabaja de enfermera y está soportando
nuestra casa sola

(inc)

Gisela: aí(1) coloca Maria(1) Maria(1) um apartamento en la costa

Clara: ah(1) o pai quer dar o apartamento

Gisela: porque Maria se va a casar(1) es una profesora y hace sustituciones esporádicamente(1) su
novio es un abogado de cierto renombre

Clara: ela não quer a parte talvez porque va a casar e tem a festa

Gisela: então vai(1) padre(1) me gustaría recibir el dinero

Clara: pa - dre(1) me gus- ta - ría - re - ci - bir - el - di - ne - ro

Gisela: pues(1) me voy a casar(1) me voy a casar

Clara: me voy a casar ou me voy casar?

Gisela: profesora

(pausa)

Gisela: profesora(1) deixa eu preguntar aquí(1) me voy a casar ou me voy A casar?

PP: me voy A casar(1) después del verbo ir se pone la preposición a(1) voy a bailar(1) voy a hablar(1) voy a jugar

Gisela: ah(1) então tá

(inc)

Clara: padre(1) me gustaría recibir el dinero(1) pues me voy a casar

Gisela: y tengo solamente unas sustituciones esporádicas

Clara: y – ten – go

Gisela: solamente(1) unas sustituciones esporádicas

Clara: solamente una vez em mi vida(1) solamente una vez y nada más (canta)

Gisela: yo tengo también que preparar o futuro dos meus filhos

Clara: tengo también

Gisela: que

Clara: que::

Gisela: preparar(1) adobar(1) delinear(1) amañar(1) amañar (olha no dicionário)

Clara: amañar el futuro de mis hijos

Gisela: y pagar a fiesta(1) pagar é pagar?

Clara: no sé

Gisela: pagar la fiesta de mío casorio

Clara: de mi(1) é melhor

Gisela: casorio

Clara: o quê?

Gisela: casorio

Clara: casamiento

Tarefa 3

Tarefa de pesquisa de vocabulário e produção escrita: La máquina de escribir

Data 17/09/01

Alunos: Lia e Marina

Lia: ¿qué que es delgado?

Marina: oreja

Lia: tem orelha grande

Marina: aonde?

Lia: de abano

Marina: orelha de abano

Lia: a boca

Marina: orelha de abano(1) que mais?

Lia: grande(1) pequena

Marina: dumbo(1) é duminho

Lia: olho arregalado(1) pega o dicionário(1) arredondado::

Marina: como é arregalado? (2) procura esbugalhado

Lia: arregaçar(1) estallar(1) ah(1) estallar tem

Marina: olho puxado(1) oriental(1) não tem?

Lia: olho grande(1) olho pequeno

Marina: e olho de peixe morto

Lia: dormente(1) seria?

Marina: ah(1) cabelo(1) vamos falar do cabelo(1) tem encaracolado e liso

Lia: encaracolado é encaracolado mesmo?

Marina: liso eu acho que é liso mesmo

Lia: tem enroscado(1) cabelo encaracolado?

Marina: vamos por encaracolado que é mais bonito

Lia: aqui tem rizo(1) com rizo(1) é mais fácil

Marina: comprido(1) curto

Lia: teñido

Marina: teñido(1) tñido

Lia: não(1) teñido

Marina: ruivo

Lia: rubio

Marina: não(1) rubio é loiro

Lia: não tem cabelo vermelho

Marina: cabelo grisalho não é melhor

(inc)

Lia: brazo

Marina: comprido

Lia: é comprido mesmo?

Marina: vamos procurar

Lia: comprido(1) largo

Marina: cortinho(1) como é que é?

Lia: corto

Marina: e curto?

Lia: corto

Marina: largo é largo mesmo?

Lia: não(1) largo é comprido

Marina: grande(1) pequeno(1) travado

Lia: ¿travado? NOSSA(1) É RUIM(1) HEIN
(risos)
Marina: fino(1) que que é fino?
(inc) risos
Lia: e pé(1) meu pé é reto
Marina: largo(1) acho
Marina: como a gente fala olho puxado(1) professora?
PP: ojos tirados
(inc)
Marina: e lábios
Lia: tem finos e grossos
Marina: lábios carnudos (ri)
Lia: é com bastante carne (ri)
Marina: como é que é orelha de abano?
Lia: ¿abierta?
Marina: ojos estallados y tirados
Lia: e sardas
Marina: pecoso(1) ela falou né? pecoso
Lia: e uma característica assim(1) de peixe-morto(1) olho dormente(1) não pode ser olho dormente(1) olho de peixe-morto? Pergunta pra ela?
PP: tiene(1) ojos dormidos(1) sí puede ser (ouço as alunas comentarem)
Marina: tá faltando um(1) dois e tres
Lia: uno(1) dos y tres (canta)
(inc)
Lia: como é o dois
Marina: é pra formar frases dando as características
Lia: quantas frases?
Marina: umas seis
Lia: eu começo
Marina: então vai
Lia: Marina tiene la cara amarrada(1) amassada (inc) chupada como é mesmo chupada(1) bochecha chupada?
Marina: eu não tenho bochecha chupada
Lia: tem sim(1) você é magérrima
Marina: y tus ojos son estallados
Lia: como eu falo olho pequeno? Grande(1) como é grande(1) mesmo?
Marina: brazos curtos(1) cortos
Lia: tus pelos son encarnados(1) é vermelhos(1) encarnados (ri)
Marina: tus labios son
Lia: perfectos(1) obrigada
Marina: e os meus são finos(1) olha aqui Lia(1) ai que tristeza(1) eu vou colocar silicone nos lábios
Lia: pára de falar besteira(1) que eu tenho
(inc)
Lia: pode ser pequeño(1) né?
Marina: acho que sim
(pausa para escrever)
Lia: marina tiene la cara redonda(1) sus pies son pequeños(1) los ojos son estallados y sus pies son encarnados(1) agora eu vou falar do braço (lê para a parceira)
Marina: eu vou falar da sua orelha(1) olha o tamanho da orelha da Lia(1) que
Lia: olha meu pé(1) então
Marina: é gordinho

Lia: sus orejas son pequeñas(1) sus pelos son teñidos de castaños(1) sus labios son carnudos y sus pies son pequeños y gordos (lê para a parceira)

Marina: ah(1) tá(1) y su cara es cuadrada(1) sus mejillas son rosadas y sus ojos grandes(1) su pelo es fino y su labio es pequeño(1) también (lê para a parceira)

Tarefa 4

Tarefa de entrevista, preenchimento de agenda semanal e produção própria: ¿Con qué frecuencia...?

Data: 01/10/01

Alunas: Clara e Joana

Joana: ¿con qué frecuencia sales con los amigos?

Clara: yo(1) a veces /veses/

Joana: veces /beces/

Clara: veces /beces/

(inc)

Joana: ¿y cuándo vas a la discoteca?

Clara: (1) a veces

Joana: ¿y con qué frecuencia limpias la casa?

Clara: creo que todos los días

Joana: yo también todos los días

Clara: ¿haces gim?

Joana: nunca(1) ¿con qué frecuencia estás con el chico?

Clara: todos los días(1) ¿con qué frecuencias abrazas a los padres?

Joana: todos los días(1) ¿con qué frecuencia besas a los padres?

Clara: beso a mis padres casi nunca

(pausa)

Clara: ¿qué haces el domingo?

Joana: ¿el domingo?(1) yo me levanto(1) yo me levanto a las nueve(1) yo me levanto a las nueve(1) tomo el desayuno a las nueve y media(1) yo voy(1) yo voy(1) yo como a las duas(1) a las DOS(1) yo como a las DOS(1) yo meriendo a las cuatro(1) profesora(1) ¿qué es yo estoy ahí algún tiempo?

PP: ah(1) mira(1) voy a un lugar(1) voy al trabajo(1) pero yo estoy ahí un período de tiempo(1) ¿vale?

Joana: ¡vale! yo me ducho a las cuatro y cuarenta y me acuesto a las once(1) y media(1) yo voy pasear de bici(1) EN bici(1) bom (1) ¿qué haces tu el(1) en el lunes?

Clara: las lunes yo trabajo NÃO(1) yo me levanto a las siete(1) desayuno las ocho(1) voy trabajar

Joana:

a trabajar

Clara:

a trabajar

Joana: a las ocho y media(1) como al meiodía

Clara: al mediodía

Joana: al mediodía(1) no meriendo(1) me ducho a las diez y media y me acuesto a la medianoche(1) medianoche y media

Tarefa 5

Tarefa de entrevista: Entrevista sobre gustos personales

Data: 29/10/01

Alunos: Dora e Humberto

Dora: no me gusta la mentira, ¿qué no te gusta?

Humberto: no me gusta los perros que muerden
(inc)

Dora: no me gusta la comida PICANTE, la comida PICANTE, ¿y tú?

Humberto: a mí me encantan las hamburguesas

Dora: no me gusta nada hacer la compra, ¿y tú?

Humberto: no me gusta la gente que miente

Dora: no me gusto de la gramática española, ¿y tú?

Humberto: no me gusta acostarme muy tarde

Dora: ¿acostar?, qué es las bodas?

Humberto: las bodas, vamos preguntar

Dora: me encantan los pasteles de nata, ¿y tú?, ¿qué te encanta?

Humberto: a mí me encantan los pasteles de chocolate, ¿y tú?

Dora: profesora, ¿qué es las bodas?

PP: (mostro meu anel em sinal de casamento)

Humberto: me gusta mucho ir (3) a las bodas, ¿y tú?

Dora: me gusta ver la tele y no me gusta nada hacer cola

Humberto: no me gusta charlar

Dora: ¿charlar? Me encanta llamar por teléfono (inc) me gusta mucho comer tartas, ¿y tú?, ¿qué el gusta?

Humberto: escribir cartas

Dora: y a mí

Humberto: a mí

Dora: a mí también, no me gusta nada madrugar, ¿y qué no te gusta?

Humberto: no me gusta dormir

Dora: ¿no te gusta dormir?

(inc)

Humberto: agora é los perros que muerden

Dora: põe aqui, los perros que muerden

(inc)

Humberto: charlar en español con los amigos me gusta

Dora: ¿te gusta mucho enviar cartas?

Humberto: me gusta mucho enviar la carta

Dora: sí, con toda certeza (ri)

Tarefa 6

Tarefa de Entrevista: ¿Cómo es y a lo que le gusta a tu amigo?

Data: 05/11/01

Alunos: Laís e Luisa

PP: hablad alto para que oiga alas chicas (2) ¿VALE? (coloco o gravador em posição)

Laís: claro(1) muy bien(1) venga más cerca sí(1) muy bueno (2) ¿vamos a empezar?(1) yo elijo a Juan

Luisa: y yo elijo a Luis

Laís: ¿qué opinas sobre las cejas de Juan?

Luisa: me parecen que son pobladas(1) pobladas las cejas de Luis (2) ¿qué piensas sobre los ojos de Luis?

Laís: pienso que son oscuros (2) ¿qué opinas sobre el cuello de Juan?

Luisa: creo que es delgado (inc) ¿qué opinas sobre la cara de Luis?

Laís: la cara de Luis es muy larga (2) ¿qué opinas sobre los ojos de Juan?

Luisa: opino que los ojos de Juan son negros (2) ¿qué piensas sobre las mejillas de Luis?

Laís: me parecen que las mejillas de Luis son muy delgadas(1) MURCHITAS(1) es mejor MURCHITAS (2) ¿qué piensas sobre el pelo de Juan?

Luisa: yo no tengo significado para pelo (ri)

Laís: ¿pelo?(1) profesora(1) profesora (2) ¿cómo se dice 'careca'(1) en español?

Luisa: CALVO

PP: ¿qué?

Laís: ¿careca(1) en español?

PP: calvo

Laís: calvo

Luisa: pienso que Juan es calvo (2) ¿qué piensas sobre los pelos de Luis?

Laís: ah(1) me parecen que los pelos de Luis es

Luisa: son

Laís: profesora (2) ¿cómo se dice gris(1) grisalho?

PP: canoso (é dito do meio da sala)

Laís: CAÑA(1) que tiene caña(1) cañoso(1) me parecen(1) me parece que Luis es cañoso

Luisa: ¿cañoso?

Laís: cañoso (2) ¿qué crees sobre la complexión de Luis?

Luisa: pienso que Luis es (3)

Laís: fuerte

Luisa: fuerte (2) pienso que Luis es fuerte(1) pienso que la complexión de Luis es fuerte (2) ¿qué piensas sobre el cuello?

Laís: me parece que el cuello de Luis es delgado(1) delgado y muy viejo

Luisa: muy viejo (ri)

Laís: ¿qué crees sobre la boca de Juan?

Luisa: ¿cómo se dice PEQUENA?

Laís: ¿PEQUEÑA?

Luisa: creo que es pequeña (2) ¿qué opinas sobre las cejas de Luis?

Laís: me parecen que las cejas de Luis son pobla(1) pobladas y también cañosas (2) ¿qué piensas sobre el carácter de Juan?

Luisa: bueno (2) pienso que es alegre(1) feliz(1) pienso que Juan es feliz (2) ¿qué piensas sobre el carácter de Luis?

Laís: me parece(1) pienso que(1) pienso que Luis(1) é (3) es pensativo (2) ¿y te parece que Juan es confiante?

Luisa: sí(1) me parece que Juan es bastante confiante (2) ¿te parece que Luis es impaciente?

Laís: no(1) no creo que Luis sea impaciente (2) ¿crees que Juan sea feliz también?
Luisa: sí(1) creo que sí(1) Juan es feliz (2) ¿crees también que Luis sea esperanzoso?
Laís: sí(1) creo que Luis sea bastante esperanzoso (2) ¿piensas que el ánimo de Juan sea deprimido?
Luisa: no(1) pienso que no(1) Juan no es deprimido(1) y tú 92) ¿piensas que Juan es tímido?
Laís: creo que Luis sea un poco tímido (2) ¿crees que Juan es tímido?
Luisa: no(1) creo que no(1) Juan no es tímido
Laís: ¿qué le gusta muchísimo a Juan en tu opinión?
Luisa: ¿cómo se dice 'estar no computador'? (ri)
Laís: estar en el ordenador
Luisa: é isso
Laís: yo creo que sí(1) puede
Luisa: creo que Juan le gusta muchísimo estar en el ordenador (2) ¿qué le gusta muchísimo a Luis en tu opinión?
Laís: creo que el gusta muchísimo a Luis leer libros muy distintos (2) ¿qué te parece que le cae bien a Juan?
Luisa: me parece que cae bien a Juan (2) pasear (2) ¿qué piensas que cae bien a Juan?
Laís: me parece que le cae bien a Luis estar en un sitio muy tranquilo (2) ¿piensas que cae mal a Luis estar en el ordenador?
Laís: creo que (3) a Luis le(1) cae mal estar en el ordenador(1) porque prefieres leer en un sitio muy tranquilo (2) ¿crees que le encanta muchísimo leer libros de ordenador (2) crees que a Luis le encanta muchísimo pasear por el parque?
Laís: sí(1) me parece que le encanta muchísimo pasear en el parque(1) estar en el parque

Tarefa 7

Tarefa de entrevista: ¿Qué tal se te da?

Data: 12/11/01

Alunos: Luisa e Tito

Luisa: ¡vamos!(1) a Tito le gusta(1) le cae(1) le sale

Tito: cae

Luisa: yo pregunté le sale(1) le sale estupendamente

Tito: estupendamente(1) Luisa (2) ¿qué tal se te da (3) se te da la película de aventura?

Luisa: OH (2) me sale fenomenal la película de aventura (2) a – Luisa – una – película – de –

aventura – le – cae – fenomenal (soletra enquanto escreve) (4) Tito (2) ¿qué tal se te da motocross?

Tito: a mí no me gusta (responde rápido e sem hesitar)

Luisa: a – Tito – motocross (soletra enquanto escreve)

Tito: no lê gusta mucho(1) Luisa (2) ¿qué piensas sobre (4) esquiar en los Pirineus?

Luisa: me gusta poco(1) me gusta poco esquiar (inc) facultad(1) a la facultad (responde à dúvida de colega de outro par)

Tito: ¿qué opinas sobre esquiar en los Pirineus?

Luisa: a mí no me gusta(1) me gusta poco(1) yo nunca::

Tito: yo nunca::

Luisa: yo nunca::

Tito: yo nunca esquié (ri)

Luisa: yo nunca esquié (ri también)

Tito: a mí no me gusta porque no tengo la oportunidad (responde rápido e sem hesitar) (pausa para escrever)

Luisa: a Luisa esquiar en los Pirineus le gusta poco (lê)(1) Tito (2) ¿te encanta la música romántica?

Tito: me encanta (1) la música romántica es una música fenomenal

Luisa: a – tito – la – música – romántica – le – encanta (escreve) (inc) pregunta ahora

Tito: ¿qué crees sobre hacer deporte?

Luisa: a veces(1) deporte es muy bueno (ri constringida)

Tito: ¿mas você no hace? (faz um semblante irônico)

Luisa: yo no hago(1) no hago

Tito: VAMOS(1) a – Luisa – hacer deporte

Luisa: es muy bueno

Tito: ah(1) no le gusta mucho (fala rapidamente)

Luisa: en la verdad(1) me gusta (ri)

Tito: ah (2) le gusta(1) pero no hace (ri ironicamente)

Luisa: no hago (ri relaxadamente)

Tito: le gusta mucho

Luisa: pero

Tito: pero – ella – no – hace – deporte – algún

Luisa: ¿algún?

Tito: Laís (2) alguno o algún? (1) no caso deporte algún(1) no hace deporte algún

Laís: (inc)

Luisa: gracias

Tito: gracias (3) ahora estoy en duda (faz uma expressão peculiar de dúvida)

Luisa: Tito (2) ¿te gusta(1) cómo se dice ‘tocar’?

Tito: ah(1) no sé (ironiza) (2) Laís (3) ¿cómo se dice ‘tocar’? (inc)

Luisa tocar instrumento

Laís: tocar

Luisa: Tito (2) ¿te gusta tocar guitarra?
Tito: sí(1) sí(1) sí(1) sí(1) pero también (2) fenomenalmente
Luisa: (ri)
Tito: tocar el piano
Luisa: sí(1) a tito tocar guitarra le gusta mucho(1) y – tocar – piano – también ¡muy bien!
Tito: ¿a ti te gusta danzar?
Luisa: a mí me gusta mucho danzar
Tito: baila(1) baila conmigo(1) baila (1) baila conmigo (começa cantar a música de Rick Martín(1) ‘Baila(1) baila conmigo’)
Luisa: tito (2) ¿qué piensas sobre estudiar español?
Tito: yo pienso que es fenomenal(1) estupendo(1) a mí me gusta mucho(1) a mí me encanta estudiar español(1) Laís (2) ¿cómo se dice ‘banheiro’?
Laís: baño
Tito: necesito ir al baño (diz a Luisa)
Luisa: ¡va!
Tito: ¿te cae bien la música rock? TÃÃÃ
Luisa: sí(1) me cae muy bien(1) fenomenal estupendamente
Tito: a mí no me gusta
Luisa: yo no pregunté (ri)
Tito: la odio(1) la Odio(1) la Odio
Luisa: a Luisa
Tito: no me gusta
Luisa: la música rock
Tito: la aborrezco(1) no me gusta nada
Luisa: le cae
Tito: me cae muy mal
Luisa: muy bien
Tito: me va fatal
Luisa: fenomenal(1) estupendamente
Tito: ahora pregunta
Luisa: ah(1) sí
Tito: (ri)
Luisa: Tito (2) ¿qué tal se te da leer?
Tito: a mí me gusta MUCHO(1) MUCHO leer
Tito: profesora (2) ¿cómo se pregunta ‘o que te aborrece’?
PP: ¿qué te molesta? O (2) ¿qué te aburre? (coloco na lousa)
Tito: ¿qué te molesta?
Luisa: no sé
Tito: ¿te aburre la música romántica?
Luisa: música romántica me aburre(1) no me gusta nada
Tito: ¿le aburre? (faz uma expressão de espanto)
Luisa: a mí me aburre mucho(1) Tito (2) ¿qué te molesta?
Tito: me molesta
Luisa: es más difícil la pregunta
Tito: jugar tenis
Luisa: jugar tenis
Tito: yo no comprendo nada mismo(1) Luisa (2) ¿a ti te encanta la música clásica?
Luisa: sí(1) sí(1) a mí me enCANTa la música clásica
Tito: enCANta

Tarefa 8

Tarefa de compreensão escrita: Corazones solitarios

Data: 19/11/01

Alunos: Fernanda e Breno

Breno: ahora(1) falta el tuyo (3) yo soy moreno(1) alto(1) ojos azules

Fernanda: profesora(1) a gente tem que fazer isso aqui de verdade?

(inc)

Breno: ojos azules(1) muy guapo(1) me gustaría(1) me gustaría(1) ¿cómo es é sair?(1) no(1) ¿qué es entablar amistad?

PP: hacer amistad

Breno: ah (pausa) para salir

Fernanda: salir de juerga é salir à noite(1) né?

Breno: é

(pausa)

Fernanda: veintinueve años(1) muy guapa(1) rubia(1) ojos verdes(1) un y setenta y cinco(1) busca amistad para liarse

Breno: ¿para liarse? (ri)

Fernanda: (ri) loira burra ainda por cima(1) busca hombres libres para salir de juerga los fines de semana (ri)

Breno: ¿salir de juerga?(1) ¿qué es?

Fernanda: sair com os amigos

Breno: yo soy moreno(1) ojos azules(1) universitario(1) muy guapo(1) me gustaría entablar amistad con chicas de la misma edad para salirnos los finales de semana

Questionário 1

Data: 05/02/01

Responda com um **x** as perguntas abaixo. Não precisa se identificar.

1. Qual a sua idade?
2. Sexo: Feminino () Masculino ()
3. Estado civil? Solteiro() Casado() Separado() Viúvo() Outro:
4. Ocupação principal?
5. Você já cursou outro curso universitário?
6. Alguém lhe ajuda com a mensalidade da Universidade?
7. Onde você cursou o Ensino Fundamental (1^a à 8^a série)?
8. Onde você cursou o Ensino Médio (1^o a 3^o colegial)?
6. Por quê você optou pelo curso de Tradutor/Intérprete? Justifique.
7. Qual é a área que mais lhe agrada no curso? Justifique.
8. Você tem alguma preferência quanto a estudar Espanhol ou Inglês ou não? Justifique.
9. Você já teve contato com o Espanhol antes daqui? Onde e como?
10. Você tem interesses e necessidades quanto ao estudo de algum tema/conteúdo específico durante o curso de Espanhol? Quais? Justifique.

Questionário sobre temas de interesse 2

Data: 18/06/01

Enumere em ordem crescente os temas que você gostaria de estudar no 2º. Semestre:

- Atividades cotidianas
- Bares e restaurantes (cardápios em geral, alimentação)
- Compras (roupas, calçados, acessórios, etc)
- Descrever-se fisicamente (características físicas, corpo humano, etc.)
- Descrever-se psicologicamente (características psicológicas, estados de ânimo, etc.)
- Família e grau de parentesco
- Gostos e preferências
- Horas
- Instruções sobre lugares
- Nacionalidades
- Numerais e quantidades
- Passeio (divertimento)
- Profissões
- Saúde em geral
- Tempo (horário, dias, meses, etc.)
- Sugestões de outros temas de seu interesse:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Questionário 3

Data: 18/06/01

Nome completo:

Idade:

Estado civil? Solteiro() Casado() Separado() Viúvo() Outro:

Ocupação principal?

Por quê você optou pelo curso de Tradutor/Intérprete? Justifique.

Você já teve contato com o Espanhol antes daqui? Onde e como?

Você tem interesses e necessidades quanto ao estudo de algum tema/conteúdo específico durante o curso de Espanhol? Quais? Justifique.

Questionário sobre as características motivacionais dos alunos participantes 4

Data: 19/11/01

1. Qual é a sua motivação para aprender Língua Espanhola? Justifique.
2. Você se sente mais ou menos motivado para aprender Língua Espanhola por meio do trabalho em pares mediante o uso de tarefas (2º semestre) ou em aulas expositivas (1º semestre)? Justifique.
3. Um parceiro motivado ou desmotivado pode lhe influenciar de alguma maneira? Justifique (Leve em consideração os parceiros com os quais você já trabalhou, ora indicados pela professora, ora escolhidos por você).
4. Existe ou não alguma relação entre sua motivação e a mudança de par a toda aula? Justifique.
5. Você se motiva ou não com o vocabulário de apoio oferecido pela própria tarefa?
6. Você se motiva em usar as expressões propostas pelo 'portalenguas'?
7. A atividade valendo nota pode influenciar a sua motivação de alguma forma ou não?
8. O tempo de aula disponível para o trabalho em duplas mediante o uso de tarefas exerce alguma influência em sua motivação ou não?
9. Na sua opinião, existe algo que de alguma forma poderia desmotivá-lo a interagir em Língua Espanhola com os seus parceiros?

Questionário sobre as características motivacionais dos alunos participantes 5

Data: 26/11/01

1. Quais eram seus objetivos quando você escolheu o curso de Tradutor?
2. Hoje, terminando o primeiro ano, você sente que seus objetivos estão sendo alcançados? Por quê?
3. Você tem intenção de terminar o curso de Tradutor nesta Universidade? Justifique sua resposta.
4. Na sua opinião, o curso de espanhol está correspondendo ao que você esperava antes de entrar na faculdade ou não? Por quê?
5. Você notou alguma diferença em termos didático-pedagógicos entre as aulas do 1º para o 2º semestre? Se notou, como você analisa essas mudanças? Justifique.
6. Quais são os fatores que lhe motiva a trabalhar *em pares* por meio do *uso de tarefas*? Justifique.
7. O trabalho didático-pedagógico da professora tem alguma relação com a sua motivação ou não? Justifique.
8. O trabalho com um parceiro que tenha nível de proficiência distinto do seu pode influenciar a sua motivação? Justifique.
9. As atividades realizadas em sala sempre 'em duplas' influenciariam de alguma forma a sua motivação?
10. O que mais lhe tem motivado com relação a sua aprendizagem de Língua Espanhola? Justifique.
11. O que poderia ser implementado durante as aulas para que você se motivasse mais? Justifique.

12. A liberdade de escolher com quem você quer trabalhar em pares teria alguma relação com a sua motivação?

Questionário 6

Data: 26/11/01

Responda sinceramente às perguntas abaixo. Justifique todas as suas respostas. Não precisa se identificar.

1. Quais eram seus objetivos quando você escolheu o curso de Tradutor?
2. Hoje, terminando o primeiro ano, você sente que seus objetivos estão sendo alcançados? Por quê?
3. Você tem intenção de terminar o curso de Tradutor nesta Universidade? Justifique sua resposta.
4. Na sua opinião, o curso de espanhol está correspondendo ao que você esperava antes de entrar na faculdade ou não? Por quê?
5. Você notou alguma diferença em termos didático-pedagógicos entre as aulas do 1.º para o 2.º semestre? Se notou, como você analisa essas mudanças? Justifique.
6. Você se sente mais ou menos motivado para aprender Língua Espanhola por meio do trabalho em pares mediante o uso de tarefas (2º sem.) ou em aulas expositivas (1º sem.)? Justifique.
7. Na sua opinião, existe algo que de alguma forma poderia desmotivá-lo a interagir em Língua Espanhola com seus parceiros?
8. O que poderia ser implementado durante as aulas para que você se motivasse mais? Justifique.