

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

**O TRABALHO EM GRUPO COLABORATIVO NA AULA DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de
MESTRE EM LETRAS

ANELISE TEIXEIRA BURMEISTER

Prof^ª. Dr^ª. MARGARETE SCHLATTER
Orientadora

Porto Alegre, agosto de 2005.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Helio e Odette, pelo apoio e carinho e pelos maiores exemplos de amor, dedicação, justiça e inteligência que até hoje representam.

Às minhas filhas, Ane Elise e Renata, e aos meus netos, Pedro e Artur, minhas maiores fontes de alegria e incentivo, e ao Francisco, pelo amor, companheirismo, ajuda em tantos momentos, e por abrir mão de tantas coisas para que este projeto pudesse tomar vida.

A meus irmãos e irmãs, Paulo, Clarice, Elise e Fernando, e suas famílias, pelo convívio afetivo e intelectual.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Margarete Schlatter, pelas discussões, incentivo e valiosas contribuições ao meu trabalho, e pela interlocução sempre enriquecedora na construção de minha história afetiva e intelectual.

Aos professores do PPGLT, por partilharem comigo sua riqueza intelectual, e aos meus colegas na pós-graduação, pelo crescimento e divertimento que compartilhamos.

A todos meus alunos, razão deste trabalho e co-atores de minha história, e em especial aos alunos da escola onde este trabalho foi realizado, pelo entusiasmo, apoio e oportunidade de crescimento que me proporcionaram. Aos colegas e direção da escola onde este trabalho foi realizado, em reconhecimento por sua dedicação e carinho aos nossos alunos.

A todos meus amigos e colegas, em especial às minhas amigas, Magali de Moraes Menti, por nossa já longa caminhada juntas na busca de uma educação digna para nossos alunos, e Silvia Carmen Perez Borges, pelo carinho e apoio incondicionais de toda vida.

A todas as mulheres fortes, exemplos de independência, carinho e dedicação, que povoaram minha vida, em especial minhas tias, Rute e Oráida, minha prima Betinha, e Dona Laura e Dona Alba, meus esteios espirituais nos momentos mais difíceis.

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
1. INTRODUÇÃO.....	6
2. A APRENDIZAGEM COMO AÇÃO MEDIADA	14
2.1. Aprendizagem e uso da linguagem.....	18
2.2. Interação como lugar e forma da aprendizagem.....	27
2.3. Focalizando a ação – Análise da Conversa Etnometodológica Aplicada.....	37
3. METODOLOGIA.....	43
3.1. Objetivos.....	44
3.2. Participantes	46
3.3. Geração e transcrição de dados	48
3.4. Dificuldades na geração de dados	52
3.5. Análise dos dados	54
4. O QUE FAZEM OS PARTICIPANTES NO TRABALHO EM GRUPO.....	55
4.1 Os participantes trabalham em grupos de forma colaborativa, alternando turnos e se organizando para conduzir a atividade.	55
4.2. Os participantes pedem e oferecem assistência para a realização da tarefa	74
4.3. Os participantes se preocupam com a avaliação	80
4.4. Os participantes identificam a professora nos eventos de interação e a associam à avaliação	86
4.5. Os participantes desenvolvem práticas sociais diversas do padrão tradicional de sala de aula	92
5. CONCLUSÕES.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS.....	122

RESUMO

As aulas de ensino de língua estrangeira na escola pública são, historicamente, consideradas ineficientes. Entretanto, poucos estudos têm investigado diretamente as ações e interações nessas aulas a partir do ponto de vista dos próprios participantes. Este estudo tem por objetivo investigar o que fazem os alunos do ensino médio noturno em uma escola pública ao lhes ser proposto o trabalho colaborativo em grupos para a realização de tarefas de seu interesse. Estudos lingüísticos a partir de uma abordagem sócio-histórico-cultural têm demonstrado que é no uso da linguagem para participar de eventos relevantes que se dá a aprendizagem de outra língua, e o trabalho em grupo colaborativo tem sido defendido como locus privilegiado para essa aprendizagem. Dados gerados por gravações em áudio e vídeo das atividades de grupos de alunos em duas turmas de primeiro ano de ensino médio noturno foram analisados de acordo com os princípios da abordagem sócio-histórico-cultural da aprendizagem e da Análise da Conversa Etnometodológica Aplicada para a identificação das ações realizadas na fala-em-interação e discussão do que fazem os participantes durante o trabalho em grupo colaborativo. Os dados da pesquisa sugerem que os participantes têm práticas próprias e eficientes de organização e participação no trabalho em grupo, estabelecidas através da fala-em-interação, e orientadas para resultados definidos na própria interação. Esses resultados parecem muitas vezes estar associados ao que os participantes supõem ser o desejo do professor e à obtenção de uma nota, o que poderia limitar ou empobrecer suas aprendizagens. Este estudo sugere a participação do professor como voz que contribua para o grupo adotar práticas mais complexas, mas salienta que o trabalho em grupo colaborativo se mostra como uma prática para a qual os participantes se orientam positivamente e que parece lhes possibilitar a participação mais complexa em eventos sociais através do uso de uma outra língua.

ABSTRACT

Foreign languages classes in public schools in Brazil have historically been considered inefficient. However, few studies have directly investigated actions and interactions during these classes from the point of view of the participants of the interaction. The purpose of this study is to investigate what the participants do when collaborative group work is proposed for activities that are relevant for the students and which they are interested in. Linguistic studies that follow a socio-historical-cultural approach have demonstrated that learning another language takes place in the use of language to participate in relevant events, and collaborative group work has been advocated as the ideal locus for this learning. Data were generated by audio and video recordings of groups of students in two first year secondary school classes in a public school, and were analyzed according to the principles of socio-historical-cultural approaches and of Applied Conversation Analysis to identify actions during talk-in-interaction and to discuss what participants do during collaborative group work. Data suggest that participants have their own efficient social practices of organization and participation in group work established in talk-in-interaction and oriented to results defined by the participants in the interaction. These results seem to be associated with what participants suppose to be the teacher's objectives and with getting a grade, which may limit or impoverish their learning. Results suggest that the voice of the teacher should be part of the interaction to help participants adopt more complex forms of participation. Also, data seem to point to the fact that collaborative group work is a practice to which participants orient positively and which seems to offer them possibilities of more complex participation through the use of another language.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo se originou da observação de que, apesar de existirem trabalhos demonstrando como alunos, professores e a comunidade vêem as aulas de língua inglesa no ensino médio público (Perin 2003) ou como essas atividades se desenrolam na interação entre professor e alunos (Keller 2004), pouco se encontra na literatura sobre o que acontece na sala de aula de língua estrangeira no ensino médio quando aos participantes é proposto um trabalho de construção do conhecimento de forma colaborativa. A maioria dos trabalhos sobre a sala de aula ou são experimentais, intervencionistas, ou têm como foco a atuação do professor. O que se pretende aqui é mostrar e discutir as ações dos participantes do trabalho em grupo em aula de ensino de língua estrangeira com vistas a contribuir para a construção de uma base de conhecimento que possa vir fundamentar propostas de novas formas de ensino de língua estrangeira na escola pública e na preparação de professores para essas escolas. Apesar de não ser objetivo deste trabalho a investigação da aprendizagem em si, é a partir do reconhecimento da importância desse segmento de alunos poderem dispor de boa educação em língua estrangeira que ele é motivado.

Sendo a aprendizagem situada e dependente da história, cultura e contexto, a análise de uma turma de ensino médio noturno justifica-se pelas características históricas apontadas para esse segmento escolar, ou seja, as formas culturalmente herdadas do que seja estudar e aprender língua estrangeira na escola regular. Entretanto, como Erickson (1982:165), descarto o determinismo sociocultural e histórico, e não tenho intenções prescritivas *a priori*. Ignoro, também, a inércia causada pelas dificuldades institucionais e materiais. Se, como diz Garcez (2000), professores e alunos de língua estrangeira na escola pública conseguem altos índices de sucesso em fracassar, não creio em barreiras determinísticas intransponíveis para que esse mesmo ensino passe a ter índices de sucesso em ser bem-sucedido, ou seja, capaz de oferecer aos

cidadãos uma educação para a mudança. Há, ao contrário, dentro da escola, as condições necessárias e essenciais para esse sucesso – indivíduos interessados em crescer cultural e economicamente, indivíduos interessados em co-participar desse crescimento, e a possibilidade da convivência intermediada pela língua e por outros recursos para a co-construção do conhecimento.

Este estudo aborda a investigação da prática em sala de aula de língua estrangeira sob a ótica sócio-histórico-cultural que vê essa atividade como formada pelas práticas de interação social estabelecidas pelas ações de cada indivíduo co-participante. Dentro dessa perspectiva, vale perguntar novamente por que direcionar a investigação para um grupo de alunos no ensino médio noturno de uma escola pública. É sabido que, desde cedo, os alunos de escolas regulares, em especial daquelas com menos recursos pedagógicos, são socializados para práticas de aprendizagem que têm por objetivo a memorização e o aprender **sobre** a língua estrangeira, e não como **usá-la**. Além disso, o padrão de recitação¹ (ver, entre outros, Hall & Walsh, 2002:188), também conhecido como I-R-A (iniciação-resposta-avaliação) (Sinclair & Coulter 1975, Cazden 1988), já confirmado também em estudos realizados no Brasil (Abreu 2003, Keller 2004), nas aulas de língua estrangeira (Consolo 2000), e mesmo em escolas em que a proposta pedagógica supõe práticas mais igualitárias (Freitas & Gibk 2004), parece ser mais prevalente em situações em que os alunos fazem parte de grupos vistos como menos privilegiados. Nystrand (1997, apud Hall & Walsh 2002:189), por exemplo, conduziu um extenso estudo de aulas de Artes e Inglês em escolas nos Estados Unidos e verificou que o padrão de recitação era mais freqüentemente encontrado exatamente em salas de aula compostas primariamente de alunos com condições

¹ Para um breve histórico da pesquisa sobre o padrão de recitação em escolas nos Estados Unidos desde 1860, ver Cristoph, J.N. & Nystrand, M. (2001). Taking risks, negotiating relationships: One teacher's transition towards a dialogic classroom. Online Report, Center on English Learning & Achievement. <http://cela.albany.edu/reports.htm> (acessado em 20/03/2005)

acadêmicas mais baixas. Lin (1999) observou estudantes e professores de inglês como língua estrangeira em Hong Kong, e constatou que, entre os grupos em desvantagem socioeconômica e com uma história cultural incompatível com a escola tradicional, as práticas nas quais os alunos eram socializados durante a aula se caracterizavam por exigências cognitivas e sociais de menor complexidade onde o uso do padrão de recitação era quase exclusivo (Lin, 1999). Também Gabbiani (2000), em um estudo em salas de aula de primeira série do ensino fundamental trabalhando com língua materna, concluiu que as práticas orais nas classes de alunos de origem socioeconômica menos privilegiada eram as mais assimétricas.

Não é objetivo desta pesquisa investigar as origens sócio-histórico-culturais do que geralmente se encontra em nosso ensino público a partir de uma análise do contexto externo ao evento aula, pois que, como visto acima, estudos já mostram o papel da distância socioeconômica e cultural. Esses fatores informam nossa análise dos dados gerados para este estudo na busca de juntar subsídios para que se possa, sem ignorar fatores macro determinantes, concentrar a atenção no que acontece durante o evento aula e nas possibilidades de mudança dessas condições, acreditando que há um papel primordial a ser assumido pela alteração do que se pode chamar de condicionantes microgenéticas – as próprias ações dos participantes dentro do ambiente de aprendizagem no processo de recriar práticas sociais de aprendizagem de língua estrangeira. Em outras palavras, se não podemos mudar a história, a sociedade como um todo, nem o regime econômico vigente, podemos, sim, agir de forma diversa dentro da sala de aula para criar outras experiências, histórias, sociedades e regimes econômicos – as mudanças na sala de aula são condição para macro mudanças. Esse agir, entretanto, deve ser fundamentado nos princípios de aprendizagem como um todo e da aprendizagem de uma língua estrangeira em particular, e principalmente no conhecimento do que acontece dentro dessas salas de aula, de como os participantes agem e reagem à mudança através de suas falas, e o que suas ações têm a nos dizer

sobre que tipo de educação é possível e necessária na aula de língua estrangeira. Nesse sentido, espero que este estudo possibilite observarmos o que fazem os alunos ao ser proposto o trabalho colaborativo em grupos e discutir essas observações à luz dos princípios sócio-histórico-culturais de aprendizagem.

Por mais de vinte anos meu trabalho se concentrou no ensino de língua estrangeira no setor de cursos livres. Apesar de breves passagens pelo ensino regular fundamental e médio, meu interesse teórico e prático se concentrava em formas de aperfeiçoar a aprendizagem em cursos onde o número de alunos é limitado, o número de horas de aprendizagem é grande, e onde há vários recursos à disposição. Entretanto, sempre me preocupei, intelectualmente, com as condições de aprendizagem de língua estrangeira no ensino regular. Observando do lado de fora, fui sempre muito crítica quanto ao que via como resultados pífios e inúteis. Ao me afastar parcialmente do ensino exclusivamente em cursos livres, me propus trabalhar no ensino regular na tentativa de responder ao incômodo sentimento de que eu só criticava, de fora, e não vivenciava nem trabalhava para que a situação mudasse, e por isso fiz concursos para o ensino municipal e estadual no interior do Rio Grande do Sul.

Ao começar a trabalhar com ensino médio noturno em escola estadual, observei uma situação contrária ao que correntemente ouvia e que muitas vezes encontrava na literatura, ou seja, de que o trabalho em língua estrangeira é uma perda de tempo, de que nada se aprende, de que os alunos não têm interesse. Ao serem propostas atividades de uso da linguagem, onde o objetivo do trabalho era a construção do conhecimento através desse uso e para fins de interesse dos participantes, observei grande engajamento por parte dos alunos, vontade de aprender, e comparações positivas em relação às aulas de inglês dos anos anteriores. É verdade que a grande maioria de meus colegas continuava trabalhando dentro de parâmetros tradicionais de ensino de língua estrangeira (Keller 2004:100): estudo da “gramática” e tradução de textos. Entretanto,

mesmo alguns deles comentavam que o que lhes faltava era “preparo”, “coragem”, “confiança” para trabalhar de uma forma diferente, ou seja, faltava-lhes o conhecimento e a experiência de outras formas de agir. Esse é também um dos fatores que motivou este trabalho: contribuir para que se construa o conhecimento e a experiência necessários para que os professores possam se preparar para trabalhar de outra forma.

Por outro lado, ao procurar subsídios teóricos para trabalhar com esses alunos, muito pouco encontrei sobre construção do conhecimento de forma colaborativa no ensino de língua estrangeira na escola pública de ensino médio noturno - o que me deixou a opção de usar referências de outros ambientes e experiências (Freire 1993, 1996, entre outros), meus próprios conhecimentos teóricos desenvolvidos primariamente na interação com tantos colegas, professores e estudiosos da educação e da lingüística aplicada, e minha experiência em outras situações de ensino para melhor organizar meu trabalho, o que, ao mesmo tempo, me motivou a dar início a esta pesquisa.

Ao iniciar meu trabalho de mestrado, aprofundei meus conhecimentos sobre a perspectiva sócio-histórico-cultural, e encontrei nos trabalhos de vários teóricos e pesquisadores do desenvolvimento e da aprendizagem, em especial Vygotsky (1984, 1987) e aqueles que desenvolveram suas teorias (Wertsch 1998a, 1998b, por exemplo), e pesquisadores na área de aprendizagem de outra língua, em especial Donato (1994, 2000, 2004, Brooks, Donato & McGlone 1997, McCormick & Donato 2000) e Hall (1993, 1995, 1997, 1998, 2000, 2001, 2004, Hall & Verplaetse 2000, Hall & Eggington 2000, Hall & Walsh 2002), a fundamentação para analisar o processo por que passam os participantes quando há a mudança de um paradigma tradicional de ensino de língua estrangeira – como visto acima, estudo da “gramática” e tradução de textos – para um trabalho onde o uso da linguagem para atividades em grupos é priorizado.

Segundo Firth & Wagner (1997), foi Hymes provavelmente o maior responsável por trazer para os estudos de aprendizagem de uma língua a noção de que a “língua – como fenômeno social e cultural – é adquirida e aprendida através da interação social” (Firth & Wagner 1997:287). Essa então nova forma de entender o uso da linguagem se coadunou mais tarde com princípios de aprendizagem que devem seu estabelecimento principalmente a psicólogos russos do início do século passado, tais como Vygotsky e Leontiev. De maior importância, segundo os princípios primeiramente estabelecidos por Vygotsky (1984, 1987), é que, ao fazer junto com o outro mais capaz, o falante inicia o processo de tornar-se capaz de fazer uso independente do conhecimento, e é observando o próprio processo em andamento que podemos identificar o desenvolvimento da aprendizagem, o que a promove e o que a atrapalha. Também, desde Freire (1974) sabe-se que as experiências de vida e as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo meio onde os participantes da aprendizagem estão inseridos se compõem para que o aprendiz possa, na relação entre colegas e professor, perceber suas possibilidades de apropriação do conhecimento, dentro de uma visão de educação como força libertadora.

Hall (1993, 1995, 1997, 1998, 2000, 2001, 2004, Hall & Verplaatse 2000, Hall & Eggington 2000, Hall & Walsh 2002), entre outros, foi fonte de inspiração para formas de pesquisa da sala de aula, sugerindo que:

a meta da teoria [sociocultural] é nos levar a um entendimento das condições através das quais o envolvimento dos aprendizes de L2 nas várias constelações de suas práticas comunicativas na sala de aula toma forma. (Hall 1997:304)

Além disso, Hall sugere que a melhoria de nossas práticas pedagógicas não deverá vir de soluções externas, mas sim da identificação e entendimento das práticas já apropriadas pelos participantes da atividade aula (Hall 2000:295). Isso me levou a planejar a observação de atividades em sala de aula para, a partir dos dados gerados, discutir a aula de língua estrangeira

não de um ponto de vista que reflita apenas o olhar do observador, mas a partir de evidências sobre o que os participantes estão construindo ali, seguindo a orientação microgenética explanada por Lantolf & Appel (1994:25) a partir dos ensinamentos de Vygotsky (1984, por exemplo).

O que acontece em sala de aula é função das práticas sociais apropriadas pelos participantes desse evento, e não há nenhum defeito nato incorrigível na atividade de aulas de língua estrangeira no ensino médio noturno, ao contrário da desilusão de tantos colegas e de meu próprio sentimento anterior de que a solução seria “tocar fogo” em todas as escolas e pensar em algum outro modo de educação. Entretanto, como a análise apresentada neste estudo se restringe a eventos específicos e localizados, generalizações tanto quanto ao funcionamento de aulas de língua estrangeira quanto à aprendizagem não são possíveis, nem buscadas. Busca-se, isto sim, fornecer relatos de como agem os participantes nas atividades gravadas a fim de tentativamente sugerir como as práticas sociais observadas promovem ou atrapalham o desenvolvimento. O propósito é desenvolver nossa sensibilidade ao que acontece durante esses eventos, sensibilidade esta que nos permita não deixar de lado o fato de estarmos preocupados com o evento “aula”, mas ver que este evento não se define exclusivamente por um plano previamente estabelecido e sim pelas ações dos participantes, pelas práticas sócio-histórico-culturais estabelecidas, pelos padrões de poder em todo ambiente escolar e, principalmente, pelo que efetivamente se faz durante o evento aula.

Espero que os resultados do meu trabalho possam servir de subsídio tanto para pesquisadores quanto para professores em sala de aula, vindo a somar-se à linha de estudos observacionais descritivos de interações a partir de uma abordagem sociocultural. Aos pesquisadores, creio importante que seja dada continuidade à observação in loco de como evolui a aprendizagem desses alunos à medida que se tornam cada vez mais capazes de agir em uma comunidade de prática através de atividades em grupo e de interações a partir de outras

distribuições de poder e usando a língua estrangeira para fazer coisas que lhes sejam úteis ou desejáveis. Aos professores e a todos que se envolvem com educação lingüística, espero contribuir para a sensibilização ao que acontece na aula não a partir apenas de seus conhecimentos prévios e experiências interpretadas sob um foco externo de observação. Espero, por fim, sugerir que o caos da não-aprendizagem e da alienação pode ser substituído pelo gostoso caos do momento inicial de aprender a aprender em grupos através do uso da língua falada e escrita, caos este onde vamos buscar os subsídios para o que acredito possa dar início ao percurso para uma educação relevante.

Este trabalho se divide em quatro capítulos. No primeiro, discutirei os princípios de onde parti para a realização desta pesquisa e os recursos analíticos que utilizei, discorrendo sobre os conceitos de língua, aprendizagem, abordagem sociocultural, e Análise da Conversa Etnometodológica Aplicada (ACEA) a contextos institucionais. No segundo, revisarei estudos e trabalhos realizados por outros autores sobre a interação em sala de aula e, especificamente, no trabalho em grupo em sala de aula. No terceiro capítulo, descreverei como esta pesquisa foi conduzida e como os dados foram gerados e analisados. No quarto, analisarei trechos das transcrições feitas para discutir, a partir de uma abordagem sócio-histórico-cultural e do princípio de que práticas sociais e identidades são constantemente construídas e reconstruídas nos eventos de fala-em-interação, o que fazem os participantes do trabalho em grupo, como organizam sua participação e estabelecem suas identificações, as evidências de trabalho colaborativo, e o tipo de colaboração que evidenciam. Por último, apresentarei minhas conclusões e sugestões sobre o que as observações podem contribuir para o estudo e a atividade de ensino de língua estrangeira na escola pública regular.

2. A APRENDIZAGEM COMO AÇÃO MEDIADA

Perin (2002) constatou que é comum ouvir os alunos do curso médio noturno informalmente manifestarem sua descrença na possibilidade do ensino de língua inglesa na escola lhes trazer qualquer crescimento. Comentários tais como “não se aprende inglês na escola”, “todo ano aprendemos o verbo ‘to be’ e nada mais”, “só quem tem dinheiro para fazer um cursinho é que aprende inglês”, condizentes com os resultados de seu estudo, são repetidos por alguns de meus alunos e colegas. Embora essa percepção não seja o foco desta pesquisa, as observações de Perini também ocorrem em dados gerados neste estudo, como quando Ana e Laís² qualificam de “coisa mais triste” situações de aulas de inglês de que têm conhecimento:

- Elis: [ã::] mas é melhor assim né a ge- a gente ganha nota melhor de b- barbada do que pr↑o:va agora
(0,7)
- Ana: ba:: eu tive uma cole:ga que assim ó a professora de inglês entrava na sa:la (0,4) dava uma folhinha com texto e um dicionário pra cada um >e só voltava depois que batia pra ir em↑bo:ra< (0,8) no período dela.
(1,7)
- ♀: <e a professo[ra]>,
→ Laís: [e a] outra ela falava to:do tempo desde o primeiro dia em inglês: (0,6) coisa mais tris:te.

Nas escolas públicas de segundo grau em que estive, essa visão de “coisa mais triste” é compartilhada não só por alguns alunos, mas também por professores, supervisão, direção. Por exemplo, no primeiro dia de trabalho em uma dessas escolas, a supervisora, que era também graduada como professora de língua inglesa, me recebeu dizendo: “Inglês, que legal! Que pena que eles não aprendem nada, todo mundo cola e sempre passam”.

Antes do início de minha pesquisa, conversei e distribuí um questionário aos alunos sobre sua experiência com aulas de inglês. Apenas dois nunca haviam estudado inglês; todos os outros

² Os nomes são pseudônimos adotados para preservar as identidades dos participantes. Ver Seção 3 - Metodologia.

repetiram praticamente as mesmas observações relatadas por Perin (2002, 2003) quando perguntados sobre experiências anteriores de aula de inglês.

Em sua dissertação de mestrado, Keller (2004) faz um retrato do “desserviço” que ainda hoje são as aulas de inglês na escola pública de ensino médio, o que comentarei mais abaixo. Celani, já em 1993, afirmava que a “insatisfação com os resultados obtidos com o ensino de inglês na escola secundária tem sido um sentimento prevalente no Brasil por muito tempo” (Celani 1993:17), e argumentava que tal situação se dá, principalmente, por não se dar a atenção necessária ao aprendiz, aquele que deveria ser a razão própria de existirem escolas.

A relação dentro de uma sala de aula, tanto quanto dentro de uma escola, obviamente não foge a determinantes políticos, ideológicos e filosóficos, como de fato nenhuma outra atividade humana foge. Entretanto, as explicações todas ouvidas nesses ambientes para o fracasso do ensino de língua estrangeira no ensino público em geral simplificam e reforçam os condicionamentos político-ideológicos do fracasso. Comentários tais como “esses alunos são burros mesmo”, “não tô aqui pra formar ninguém, só pra dar aula”, “não adianta a gente querer dar aula diferente, eles não aprendem mesmo”, “não ganho pra isso”, ditos por professores e dirigentes de escolas com quem convivi, revelam o posicionamento de que as condições dos alunos são também causa do fracasso e de que os professores são impotentes para mudar tal situação. Entretanto, sabe-se que iniciativas de trabalho colaborativo, com o intenso envolvimento com e da comunidade, são postas em prática e têm resultados educacionais transformadores. O trabalho de professores, alunos, direção e comunidade na escola municipal Gilberto Jorge, em Porto Alegre, por exemplo, demonstra a realidade da construção de outras

práticas sociais dentro e fora da sala de aula³, e nos indica que a quebra desse painel de insucesso está nas mudanças de práticas sociais institucionais a partir de outra visão política.

Entretanto, em muitas escolas públicas regulares fica ainda evidente que não há trabalho cooperativo entre escola (aqui entendido como a instituição e seus defensores, direção e professores) e aqueles que ali estão para, supostamente, aprender. Desde Vygotsky, sabemos que é ao fazer **com** o outro num primeiro momento que o principiante pode passar a fazer por si mais tarde (Vygotsky 1984). Para que esse entendimento seja traduzido em trabalho colaborativo, é preciso, em primeiro lugar, haver ciência de que somos co-participantes com mais ou menos experiência e conhecimento em diferentes práticas sociais, e não comandante e comandado. É preciso deixar claro que, como atividade humana conjunta, inevitavelmente há aprendizagem dentro da escola, mas muitas vezes o tipo de experiência e as práticas que são apropriadas não resultam em educação que propicie atividades cognitivas mais complexas do que o simples reproduzir dados, e não preparam o aluno para agir no mundo social de forma mais complexa e independente.

As pessoas que se encontram nas escolas não são participantes passivos das atividades propostas, mas indivíduos que principalmente buscam ali a parceria necessária para mudar sua situação social, cultural e econômica. Se o que se constrói através das interações na escola é associado apenas à obtenção de um certificado ao final do curso, e se eles entendem que é isso que os permitirá efetuar as mudanças que buscam em suas vidas, a nota é supervalorizada, o “tanto-faz” o que foi ou não aprendido é reforçado, e o “passar de ano” se torna o único objetivo. Esse entendimento se compõe na escola para impedir o acesso dos alunos à oportunidade de mudança e de agir politicamente, e é uma das práticas a favor da manutenção de desigualdades e

³ Para relatos e análises do trabalho desenvolvido nessa escola, ver, entre outros, Moll (1999, onde há relatos sobre trabalho em grupo; 2000), e Schlatter & Garcez (2002).

submissões já tão exaustivamente mostradas por pesquisadores de diversas áreas (Bourdieu 1998; Freire 1993, 1996; Luckesi 1996; Moita Lopes 1995, 2000, 2001; Soares 1994, Schlatter & Garcez 2002).

Na escola, entre outros locais, pode se dar a quebra de parâmetros de dominação e a reestruturação dos esquemas de poder, e o professor tem que necessariamente ser co-participante nesse processo (Auerbach 2000). Não há justificativa possível para se perpetuar o padrão descrito por Keller (2004), pois o caos que possivelmente advirá da busca de mudança será criativo e permitirá desenvolver formas mais conscientes de agir no mundo.

Entretanto, apesar de já se saber muito a respeito de como a aprendizagem se dá na interação social (ver, entre outros, Hall 2000:6-10), pouco se sabe de como a mudança das práticas estabelecidas pode se efetuar. Dentro de uma perspectiva microgenética, seguindo o princípio de que é observando o que acontece, o processo em si, que poderemos entender como se dá a criação e reconstrução de conhecimento, é necessário observar pessoas realizando essas atividades de aprendizagem, e por isso este estudo segue uma abordagem de observação e descrição, no intuito de enriquecer uma base de dados que possa fundamentar iniciativas de mudança de práticas.

Mudar práticas foi um dos motivos porque decidi realizar meu estudo com grupos com os quais eu mesma trabalhava, pois não tinha conhecimento de outro professor que estivesse disposto a alterar sua prática nesse segmento educacional na região onde se realizou o estudo. A alternativa de preparar um outro professor para trabalhar de forma diversa do que tradicionalmente se encontra na escola escapava ao limite temporal deste trabalho. Por outro lado, como o objetivo deste estudo é descrever o que os alunos fazem na sua interação em grupos, seria possível conciliar minha atuação como professora e pesquisadora. O trabalho que já havia realizado na mesma escola e em outra escola estadual de ensino médio noturno no interior do Rio

Grande do Sul me deu a segurança de ser possível gerar dados que pudessem demonstrar o que os participantes fazem quando lhes é proposto, pela primeira vez, o trabalho em grupo de uso da língua estrangeira em que o objetivo era fazer algo de interesse ou relevância para os alunos, e não apenas decorar componentes de estrutura gramatical de uma outra língua.

2.1. Aprendizagem e uso da linguagem

A formação da base de conhecimento sobre aprendizagem de língua estrangeira se deu, na segunda metade do século passado, primariamente com resultados de estudos aquisicionistas (Gass 1997; Gass & Varonis 1994; Long 1981, 1983; Long & Porter 1985; Swain 1985, entre tantos outros), criticados por Wagner (1996) a partir da noção de interação que pressupõem, a qual não leva em consideração o que os participantes estão realmente fazendo ao interagir e as diferentes identificações⁴ que são criadas por e para os participantes. Se quisermos mudar a forma como o trabalho com língua estrangeira se dá na escola pública estadual é preciso termos uma base de conhecimento não derivada de teorias de aprendizagem de uma segunda língua geradas, como tem sido prevalente até agora, dessa noção de interação, de estudos apenas com falantes de outros ambientes, em situações quase sempre experimentais. Ainda mais importante, as observações feitas em alguns desses estudos aquisicionistas são feitas quase sempre com base na suposta distinção dos falantes entre nativos e não nativos e na presunção da situação deficitária do não nativo na interação social e no uso da linguagem (Wagner 1996)⁵.

Dessa forma, essa base de dados precisa ser refeita a partir de outros princípios, e para isso é importante termos claro como na verdade se dá o desenvolvimento em diferentes contextos

⁴ Uso o termo identificação ao invés de identidade ao longo deste estudo não só para diferenciar identificação do uso apriorístico do termo identidade, mas também para ressaltar o aspecto dinâmico, situado, e tornado relevante na fala-em-interação, ou seja, de acordo com Widdicombe (1998:191) “algo que as pessoas fazem que está inserido em alguma outra atividade social, e não algo que as pessoas ‘são’”.

⁵ Para um resumo do debate acerca da noção de interação a partir dos estudos aquisicionistas e da análise da conversa etnometodológica, ver Gibk (2002) e Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004).

sociais. É sabido que o funcionamento mental, a cognição, e o desenvolvimento são inseparáveis do contexto cultural, institucional e histórico. Luria afirma que:

A fim de explicar formas altamente complexas da consciência humana deve-se ir além do organismo humano. Devem-se buscar as origens da atividade consciente e de comportamentos categoriais não nos esconderijos do cérebro humano ou nas profundezas do espírito, mas nas condições externas de vida. Sobretudo, isso significa que se devem procurar essas origens nos processos externos da vida social, nas formas sociais e históricas da existência humana. (Luria 1981 apud Wertsch 1998:8 – itálico no original)⁶

Entretanto, é necessário entender a definição de contexto de forma dinâmica e situada, ou seja, o contexto cultural, institucional e histórico referido por, entre outros, Luria, como citado acima, toma forma nas ações humanas, no momento em que acontecem, na agência dos participantes como seres históricos, e não se constitui em categorias estáticas às quais os participantes simplesmente se submetem. Creio que esse tenha sido um ponto de confusão em muitos estudos, principalmente em estudos com conclusões determinísticas que jogavam para a história, a cultura e a sociedade toda a responsabilidade pelas condições humanas, como se o homem agindo em grupos não fosse ele mesmo o criador e modificador de si mesmo, da história, da cultura e das instituições.

A abordagem sócio-histórico-cultural, desenvolvida a partir de vários estudos sobre o desenvolvimento psicológico,⁷ tem como tarefa identificar como os participantes agem em diferentes situações a partir de sua socialização dentro de ambientes específicos. Wertsch (1998:24) diz que “A tarefa da abordagem sociocultural é explicar a relação entre a *ação* humana, de um lado, e os contextos cultural, institucional e histórico nos quais essa ação ocorre, do outro lado”. O objetivo primeiro deste trabalho não é explicitar a relação entre ação e contextos

⁶ Todas as traduções de originais em inglês foram feitas por mim e são de minha inteira responsabilidade.

⁷ Ver Hall & Verplaetse, 2000, para um resumo das bases dos princípios socioculturais da língua e da aprendizagem

estáticos, mas sim buscar conhecer a *ação*, para, a partir daí, tecer considerações sobre suas relações com o contexto criado localmente.

Nessa abordagem, a ação humana é o fenômeno básico a ser analisado, pois é ela mesma o desenvolvimento humano. Wertsch, em sua discussão da história da abordagem sociocultural, contrapõem a supremacia da ação a fenômenos usualmente interpretados a partir de pontos de vista éticos⁸:

Eles [vários pesquisadores, incluindo Vygotsky, Bakhtin] estavam basicamente interessados na descrição, interpretação ou explicação da ação, em contraponto a outros fenômenos tais como o comportamento, a estrutura mental ou lingüística, ou atitudes. (Wertsch 1998:12)

É dentro dessa perspectiva de que a ação humana estabelece as práticas sociais, e de que a prática de aprendizagem de língua estrangeira, no caso aqui em foco, é uma prática social estabelecida pelos participantes dessa prática, que se estabelece a relevância de concentrar a atenção no que fazem os participantes de atividades socialmente estabelecidas.

A língua é uma ferramenta simbólica cultural de mediação e construção social, e a fala é uma das formas de ação humana mediada (Wertsch, 1998:73). Por muito tempo a comunicação entre pessoas foi entendida como uma operação de envio e recepção de pensamentos, na idéia de que a comunicação se desse através do transmitir o que está dentro de uma cabeça para outra através da codificação pela língua, no que Reddy (2000) chamou de “metáfora do conduto”.

⁸ Os termos ético e êmico são definidos da seguinte forma: “O ponto de vista ético estuda o comportamento a partir do lado de fora de um sistema, como forma essencial de se começar a abordar um sistema alheio” (Pike, 1971, p. 37, citado em Duranti, 1997, p. 172); “a perspectiva ética independe da cultura e simplesmente fornece uma classificação de comportamentos com base em um conjunto de dispositivos engenhados pelo observador/pesquisador” (Duranti, 1997, p. 172). “O ponto de vista êmico resulta de se estudar o comportamento como se fosse a partir do lado de dentro de um sistema” (Pike, 1971, p. 37, citado em Duranti, 1997, p. 172); “a perspectiva êmica privilegia o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo e assim tenta descrever como os membros da comunidade atribuem sentido a um certo ato ou à diferença entre dois atos diversos” (Duranti, 1997, p. 172) (citações retiradas de Schlatter, Garcez & Scaramucci, 2004:351).

Vygotsky discutia a relação entre fala e pensamento salientando a inadequação da separação entre uma entidade puramente mental e um instrumento que apenas traduzisse pensamentos:

A estrutura da fala não é apenas um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se podem vestir as palavras com o pensamento, como se este fosse uma peça de vestuário. [...] Não é só expressão que [o pensamento] encontra na fala; encontra sua realidade e a sua forma. (Vygotsky 1987:109)

Dessa forma, a língua, como um dos instrumentos simbólicos de mediação, o mais poderoso deles todos, perde, segundo Vygotsky (1987), o caráter arbitrário de seus signos lingüísticos. Apesar de a língua ser um artefato histórico e cultural, os signos lingüísticos são criados, usados, tomados de empréstimo e interpretados para a ação proposital na qual o indivíduo está engajado (Kramsch 2000). Isso não implica que o participante crie independentemente seu discurso, já que está limitado por restrições do uso de recursos historicamente definidos (Hall 1993) e pela ação que intenta realizar. Logo, uso da linguagem, ação e transformação passam a ser vistas de forma inseparável, pois, ainda segundo Wertsch:

A introdução de uma ferramenta psicológica como a linguagem no fluxo da ação leva a uma transformação importante ou até a uma redefinição dessa ação; nem os indivíduos nem os meios mediacionais funcionam separadamente nem podem fornecer [separadamente] subsídios adequados para um relato da ação praticada. (Wertsch 1998:62)

A interação humana se dá através de ferramentas culturais usadas como instrumentos simbólicos mediacionais, e a língua, como ferramenta simbólica de mediação (Vygotsky 1984, Wertsch 1998), é usada para (re)construir o conhecimento, de nós mesmos, dos outros e do mundo, e para agir sobre nós mesmos e no mundo (Clark 2000). Entretanto, a idéia de ferramenta pode levar a crer que a língua seja algo externo tanto ao usuário da língua quanto ao evento lingüístico. A língua, pelo contrário, além de herança sociocultural, é situada, existe, cria-

se e recria-se no momento e através de seu uso (Kramersch 2000). No entendimento de língua que adoto aqui, a língua toma forma a partir de uma história sociocultural no momento em que abrimos o livro e interagimos com ele, no momento em que usamos a linguagem para mediar nossas próprias ações cognitivas e psicológicas, ou no momento em que abrimos a boca e falamos para fazer algo no mundo. Logo, não vamos ao livro ou ao falante para “buscar” a língua, e sim para, através da língua, construirmos e reconstruirmos significados e vivências (Reddy 2000).

Desta forma, a língua não é uma entidade exclusivamente externa e sim se constitui na ação humana, reconstruída pelos indivíduos que a usam. Como ação humana, o uso da linguagem não é livre de condicionantes socioculturais. Schrage esclarece a inserção de toda ação humana na prática histórico-social, o que inclui, também, o uso da linguagem:

As ações humanas contam a história das práticas sociais das quais são uma parte orgânica [...] as ações humanas são fibras inseridas na textura das práticas sociais e apresentam um sentido contextualizado. (Schrage 1986 apud Lantolf & Appel 1994:17)

Entretanto, a ação humana não é apenas uma repetição da história e da cultura herdada, e o uso da linguagem, como ação humana, não é algo apenas recebido e reproduzido, pois que toda atividade humana está determinada por fatores individuais, determinados por motivos e objetivos, que se estabelecem na relação social. Lomov esclarece o papel que motivos e objetivos têm no dimensionamento da ação:

A atividade sociocultural humana que leva a formas superiores de cognição se compõe de dimensões contextuais, intencionais e circunstanciais. O motivo e o objetivo se constituem em uma ‘espécie de vetor’ que determina a direção e a quantidade de esforço que um indivíduo despenderá para realizar uma atividade. (Lomov 1982, apud Lantolf & Appel 1994:21)

O uso da linguagem, como atividade sociocultural humana, também é dimensionado por objetivos e motivos, pois, segundo Leontiev, “Os motivos energizam uma atividade e os objetivos lhe dão direcionalidade” (Leontiev 1981 apud Lantolf & Appel 1994:21). Entretanto, é necessário entender também esses motivos e objetivos de forma dinâmica, pois que se materializam através de ações, ações essas realizadas no próprio uso da linguagem.

Wertsch (1998b:61) define que é necessário “enfocar dimensões múltiplas de um processo num sistema conceitual integrado voltado para a ação contextualizada” e que se deve “conceber a ação como sendo organizada ou definida por múltiplas influências analiticamente distintas, mas interativas” (p. 61). Decorre dessa visão de ação humana, e do entendimento de uso da linguagem como ação humana, que é necessário primeiro ver que ações são realizadas pelos indivíduos para que se possa, a partir daí, identificar as dimensões desse processo e tecer considerações sobre motivos, objetivos e influências.

Os estudos socioculturais adotam a ação mediada como unidade de análise, pois, ainda segundo Wertsch:

... os esforços analíticos que procuram dar conta da ação humana concentrando seu foco no *agente individual* são severamente limitados, se não mal direcionados. Uma das tarefas da análise sociocultural, então, é achar uma forma de evitar as armadilhas deste reducionismo individualista. Ao tomar a ação mediada como unidade de análise tem-se um meio de fazer exatamente isto. (Wertsch 1998:21)

Neste estudo, a ação mediada que se busca investigar é a fala-em-interação em grupos de trabalho colaborativo em sala de aula, e o próprio uso da linguagem estabelece a ação que temos como foco.

Decorre disso que a aprendizagem da língua não é a simples “adoção” de um conjunto de regras com as quais empacotar o pensamento. Segundo Van Lier:

As atividades perceptual e social do aprendiz, e em especial a interação verbal e não verbal em que o aprendiz participa, são centrais para o entendimento da aprendizagem. Em outras palavras, elas não apenas facilitam a aprendizagem, elas são a aprendizagem de forma fundamental. (Van Lier 2000:246)

A aprendizagem se dá, então, através da interação social possibilitada pelo uso da linguagem para a realização de todo o tipo de ação. A própria interação com falantes mais capazes é o que se define como aprendizagem, de acordo com a já exaustivamente repetida lei de desenvolvimento cultural definida por Vygotsky:

Qualquer função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes, ou em dois planos: primeiro, no plano social, e depois no plano psicológico; primeiro entre pessoas como uma categoria intermental, e depois na criança como uma categoria intramental. (Vygotsky, 1981:163 apud Lantolf & Appel 1994:11)

Apesar de Vygotsky referir-se a crianças, o conceito de Acesso Contínuo explicado por Lantolf & Appel ao discutir o uso da fala privada, mostra que os processos de aprendizagem não se encerram na infância:

Um adulto não é um ‘sabedor’ autônomo, finalizado, mas um organismo que recupera e utiliza estratégias de desenvolvimento de saber anteriores em situações com as quais não consegue lidar apenas através da auto-regulação. (Lantolf & Appel 1994:16)

Lantolf & Appel esclarecem em que condições o adulto usa essas estratégias de desenvolvimento e de construção de conhecimento:

Em situações em que há dificuldade de desenvolvimento do saber, o adulto reverte para estratégias de desenvolvimento de saber semelhantes às estratégias infantis para controlar a situação e obter a auto-regulação. (Lantolf & Appel 1994:15-16)

Ou seja, o que Vygotsky definiu em seus estudos com crianças pode ser usado para se entender a aprendizagem por jovens e adultos, público deste estudo. Isso quer dizer que também

o adulto se desenvolve e aprende na interação com outro mais capaz, e que seu desenvolvimento também se dá na ordem intermental primeiro para depois passar a intramental. A aprendizagem da língua se dá, então, ao usar a linguagem para agir no mundo.

Os estudos a partir dos trabalhos de Vygotsky esclareceram a natureza interativa e participativa do desenvolvimento e da aprendizagem. É nessa linha que, por exemplo, Pavlenko & Lantolf (2000), partindo da constatação de Sfard (1998) do surgimento da metáfora da participação⁹ em estudos educacionais, sugerem que se adote essa metáfora para entender a reconstrução do próprio ser na aprendizagem de uma segunda língua. Apesar do posicionamento de Pavlenko & Lantolf (2000:156) poder ser criticado por restringir essa reconstrução a falantes bilíngües, pois entendemos que as identificações são múltiplas e variáveis para qualquer falante, essa metáfora deixa claro o caráter de ação e interação social da aprendizagem de outra língua. A participação na interação social deixou de ser vista como atos de transmitir e receber para ser entendida como desenvolvimento de práticas sociais, entre elas o próprio uso da linguagem, passando a língua a ser vista, então, não só como ferramenta, mas também como elemento constitutivo da participação e do falante.

Os alunos da escola regular de ensino médio noturno já passaram por situações de aulas de inglês. Considerando que a aprendizagem se dá na socialização em formas de participação dentro de comunidades de aprendizagem (um conceito derivado de comunidade de prática¹⁰), e se define pela participação junto a atores mais capazes na realização de atividades sociais

⁹ Pavlenko & Lantolf (2000:155) definem a metáfora da participação citando Sfard (1998:6), para quem essa metáfora se define em contraste com a metáfora da aquisição, e “nos leva a pensar sobre aprendizagem como um processo de tornar-se membro de uma certa comunidade, o que implica a habilidade de comunicar-se na língua dessa comunidade e agir de acordo com suas normas específicas”. Citam, ainda, Hanks (1996:222), para quem “a aprendizagem de uma língua como participação não envolve a aquisição de regras ou códigos, mas formas de agir e diferentes tipos de participação”.

¹⁰ Sobre a definição do conceito *comunidade de prática*, ver Lave, J & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press, e Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

específicas rotinizadas e recorrentes (Hall 1995), entendemos que esses alunos já desenvolveram formas de participação nessa prática social específica, a aula de inglês. Entretanto, é preciso conhecer que formas de participação são essas e que tipo de comunidade de aprendizagem proporcionam, pois que uma comunidade de prática, e por extensão uma comunidade de aprendizagem, nem sempre é benigna, como destaca Donato (2004:294) ao comentar um estudo de Duff (2002) onde a autora alerta que mesmo práticas discursivas colaborativas na sala de aula podem levar à alienação, ao isolamento, e ao fracasso de alunos menos falantes. Apesar de o objetivo deste trabalho não ser avaliar a aprendizagem de uma língua estrangeira, como já foi colocado, ele se preocupa primariamente com o fato de o trabalho em grupo colaborativo ser o lócus da aprendizagem, ou seja, da possibilidade de participação através do uso da língua estrangeira.

A socialização dos participantes deste estudo na prática de “aula de inglês” não se deu sem que para isto houvesse a participação ativa de professores e alunos. Como citado acima, já foi observado que as práticas tradicionalmente estabelecidas em sala de aula têm resultados diversos daqueles entendidos como possíveis de levar à capacidade de agir independentemente e ao crescimento cognitivo complexo. Entre os objetivos identificados nas práticas tradicionalmente estabelecidas estão a manutenção da disciplina, o repetir, o memorizar, o copiar comportamentos, e pouquíssimos ou nenhum objetivo de desenvolvimento de habilidades cognitivas mais sofisticadas. Estudos em que o foco era as práticas observadas quando crianças estão ingressando na escola (Sarmiento e colegas 1997; Gabbiani 2000, por exemplo) demonstraram práticas sociais que têm por objetivo, antes de tudo, disciplinar, acomodar, moldar os alunos aos padrões não explícitos das professoras e da própria comunidade escolar. Logo, desde sua entrada no ensino formal, os alunos não só aprendem seu papel de participantes

passivos, recipientes de “conteúdo”, que deverão mais tarde “devolver” ao professor na mesma forma que lhes foi passado, como também são socializados para obedecer a um padrão rígido de direitos de participação nessa situação social. Como não poderia ser de outra forma, já que a construção dessas práticas se dá pela interação de todos os participantes, muitos professores, também por sua história de socialização, ou seja, experiências e vivências na interação com colegas e professores, tanto quando estão se formando quanto já quando são professores, também atuam na sala de aula como se essa fosse o âmbito de passagem de conhecimento, onde a autoridade do professor tem como função primária o controle de disciplina e de direitos de participação, e interagem com os alunos de forma a mantê-los como recipientes passivos de informações.

Entretanto, essas práticas sociais estabelecidas entre professores e alunos, reforçadas pelas expectativas da escola e da sociedade, na verdade se subvertem muitas vezes em formas de resistir (Keller 2004; Moita Lopes 2000) ou de adaptar-se (McDermott & Gospodinoff 1981) da melhor maneira possível ao que acontece em aula, seja através da falta de cooperação, da submissão, da cola, da indisciplina, do faz-de-conta, da desvalorização do próprio aluno, da sua família, da sua história, e da própria inércia docente.

Se entendemos que o trabalho de educação em língua estrangeira deve se dar através de outras práticas, não podemos esperar que essas novas práticas tomem forma imediatamente e apenas por desejo de um professor ou teórico. É preciso que os participantes possam se apropriar de novas formas de interação e novos papéis, o que em si é um novo processo de socialização, e que ocorra o desenvolvimento de novas práticas de aprendizagem, a ser empreendido no envolvimento em atividades diferentes, com expectativas, procedimentos e resultados diferentes.

2.2. Interação como lugar e forma da aprendizagem

A interação entre professor e alunos tem sido o foco da maioria dos estudos de uma abordagem sociocultural da aprendizagem de língua estrangeira, pois é o professor em sala de aula quem geralmente tem o papel de ator mais capaz e de autoridade determinante no estabelecimento de práticas sociais reconhecidas como aula e na forma de apropriação e uso dessas práticas (Hall 2004, Keller 2004, Gabbiani 2000, Markee 2000, Abreu 2003, Freitas & Gibk 2004). Alguns desses estudos analisaram especificamente a distribuição de poder dentro de sala de aula e demonstraram que ela é assimétrica e dominada pelo professor (Gabbiani 2000, Markee 2000). As observações desses pesquisadores parecem apontar solidamente para a necessidade de uma alteração das práticas de fala do professor com a finalidade de estabelecer a aprendizagem como atividade intelectualmente complexa, e não de mera repetição, memorização e submissão.

Em seu trabalho que usa a Análise da Conversa Etnometodológica como instrumento para discutir a fala em sala de aula, Markee (2000) define a organização seqüencial da fala-em-interação em sistemas de igual poder e sistemas de poder desigual. Na sala de aula, Markee ressalta que os professores têm o direito de falar e de determinar quem fala. Além disso, identificou formas que o professor usa para retomar o poder de avaliar a participação do aluno mesmo quando o aluno inicia uma pergunta. Em outras palavras, o professor, através do uso de “contra-perguntas”, retoma o papel de quem faz perguntas e de quem, conseqüentemente, tem o controle do tópico e da seqüência.

Gabbiani (2000) estudou quatro professoras uruguaias de primeira série do equivalente ao nosso ensino fundamental com o objetivo de “determinar como se produz e mantém a estrutura social da sala de aula” (p. 29). Para tanto, escolheu professoras de escolas em ambientes sócio-econômicos diversos e mostrou que a distribuição assimétrica de poder se evidencia na forma das professoras exercerem o controle das interações através não só da unidade conversacional

chamada de I-R-A, mas também no fato de serem as professoras que determinam, iniciam e encerram tópicos, que selecionam e autorizam ou não os falantes, e que avaliam constantemente a participação dos alunos. Desse padrão de participação, os alunos não podem se distanciar, sob pena de serem ignorados, rechaçados ou punidos. Gabbiani utiliza a conceituação de ameaça a face estabelecida por Brown & Levinson (1990) e mostra que, para efetivar as ações de definição de assimetria social, as professoras usam, dentre outros recursos, de ameaças à face do aluno sem igualmente permitir ameaças à sua face¹¹. Ainda segundo Gabbiani, o poder assimétrico da professora em sala de aula tem duas constituições – de conhecimento e social. Dessa forma, mesmo que o aluno em um momento chegue ao nível de conhecimento equivalente ao da professora, sua submissão social continuará a ser controlada pelo poder hierárquico da professora de definir o que é ou não uma forma aceitável de participação em sala de aula (Gabbiani 2000:91), poder esse estabelecido historicamente pelas interações em sala de aula.

Muitos dos estudos descritivos das interações entre alunos em grupos ou pares foram elaborados a partir de uma visão aquisicionista (ver Swain et al. 2002), onde a aprendizagem de uma outra língua é definida pela aquisição de estruturas específicas. Dos estudos que seguem uma perspectiva sociocultural, e que investigam como os participantes reproduzem, criam e estabelecem práticas de interação, e em que bases, muitos envolveram alunos já bastante experientes em usar a linguagem que estavam aprendendo (alunos intermediários), e em situações de aprendizagem de segunda língua ou em ambientes diversos da escola regular, e quase todos eles têm como foco a interação professor-aluno ou a fala do professor. Em uma das poucas exceções, Keller (2004) se preocupou em entender como os participantes de uma aula de ensino

¹¹ Ver Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. New York: Pantheon Books, onde se encontra “face” definida como “o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si mesmo através daquilo que os outros entendem ser a postura que ela tomou durante um contato específico” e, mais adiante, como “a imagem pública de si mesmo que cada pessoa quer reivindicar para si” (p. 66).

médio regular atuariam no trabalho em grupo. Apesar dessa proposta original de seu trabalho ter sido impossível, pois a professora observada não propôs nenhuma atividade em grupos para os alunos durante o período observado, Keller (2004:85-96) teve a oportunidade de propor, ela mesma, durante o período de geração de dados, tarefas para serem realizadas em grupos pelos alunos. Sua análise de uma dessas tarefas mostrou “evidências de colaboração entre os pares, de auxílio mútuo, de fazer conjunto para a construção de conhecimento em língua estrangeira” (Keller 2004:95) e concluiu que as atividades em grupo “instigam a participação e despertam a criatividade dos aprendizes, anulando a passividade, (...), e dinamizam o processo educativo” (Keller 2004:95).

Moura Filho (2000) analisou o contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Em seu trabalho, apresenta um resumo histórico do consenso sobre a vantagem do trabalho cooperativo para a aprendizagem, e define características do trabalho cooperativo com base em Johnson e colegas (1991). Ressalta que não é suficiente que os alunos sejam colocados juntos e simplesmente se lhes diga para trabalharem em grupos, e ressalta a necessidade da interferência do professor para o desenvolvimento de grupos cooperativos. Sugere que:

Entre os papéis básicos a serem desempenhados pelo(a)s aluno(a)s em grupos cooperativos estão os de líder, facilitador(a), encorajador(a), relator(a), cronometrista, administrador(a) de conflitos, secretário(a) e provedor(a) de informações. (Moura Filho 2000:60)

Seus dados, entretanto, não mostram o que os alunos fazem no trabalho em grupo independente do professor, e a cooperação é discutida primariamente na forma como se dá (ou não se dá) entre professor e alunos. Além disso, suas recomendações de distribuição de papéis parecem supor a incapacidade dos próprios alunos de estabelecer formas de participação em grupo, e parecem sugerir a interferência exagerada do professor na organização dos grupos.

A atividade colaborativa é, como confirma Donato, largamente aceita na psicologia do desenvolvimento e na pesquisa educacional como importante para o “desenvolvimento cognitivo, social, histórico e afetivo” (Donato 2004:284), e representa a alternativa mais eficiente de promover a aprendizagem, especialmente nas turmas numerosas comuns ao ensino médio regular.

Os conceitos de andaimento (*scaffolding*) e de Zona de Desenvolvimento Proximal, inicialmente elaborados por Vygotsky e discutidos em sua obra *A Formação Social da Mente* (Vygotsky 2002), são definidores para o entendimento de que a aprendizagem se dá na interação entre aprendizes e participantes mais capazes. Nessas interações, os participantes mais capazes fornecem assistência para que os aprendizes possam agir desde que a prática proposta esteja de acordo com a sua capacidade de desenvolvimento naquele momento. Klingner & Vaughn (2000), ao estudarem um grupo de quinta série da escola elementar nos Estados Unidos realizando atividades de leitura em grupos de alunos bilíngües e alunos com limitada proficiência em inglês, fazem uso desses princípios de aprendizagem. Em sua discussão dos resultados afirmam que o fornecimento de assistência pelos participantes mais capazes no trabalho em grupo talvez seja:

... uma questão não de se os alunos são capazes de fazê-lo, mas de se eles sabem como fornecer assistência, se estão motivados para isso, e se o ambiente está estruturado para que se obtenha um nível ótimo de apoio. (Klingner & Vaughn 2000:92)

As autoras concluem ser necessário que os professores preparem os participantes para as interações em grupos e para o fornecimento de assistência (p. 92). Para tanto sugerem o uso de uma técnica chamada de Leitura Estratégica Colaborativa (*Collaborative Strategic Reading*), a qual define o papel que cada aluno deverá ter dentro do grupo e a alternância obrigatória desses papéis entre todos os participantes. Entretanto, como no caso das recomendações feitas por Moura Filho (2000), o uso de uma estratégia rígida para ensinar como interagir em grupo poderá não levar em consideração as práticas já apropriadas pelos alunos para trabalhar em grupos, e

resultar, novamente, em uma interferência exagerada por parte do professor na estruturação da participação.

Wertsch (1998), ao revisar as pesquisas de Palincsar & Brown (Palincsar & Brown 1984, Palincsar et al. 1993) sobre ensino recíproco (“reciprocal teaching”), conclui que a apropriação pelos alunos de formas complexas de interação com o texto é determinada não pelo tipo de perguntas feitas, mas pelo fato de que é o aluno que faz as perguntas, pois, quando essas falas são geradas apenas pelo professor, os resultados de apropriação são inadequados. Wertsch (1998:129) conclui que “a estrutura de participação na qual essas perguntas estão inseridas influencia significativamente a aprendizagem”, sugerindo que o trabalho em grupo não tem apenas o propósito de maximizar as oportunidades de fala do aluno nem apenas colocá-lo em uma situação de interação entre pares, mas também de lhe dar a oportunidade de uso da linguagem para **fazer** as perguntas ao invés de ficar apenas na posição de respondê-las.

Já Gabbiani (2000), na pesquisa comentada acima, observou que uma das professoras observadas, aquela que atuava na escola de nível sócio-econômico mais alto, propunha seguidamente trabalhos em grupo para a classe, mas, ao invés de nesses momentos passar “às crianças a responsabilidade de escolher (coletiva ou individualmente) e de tomar decisões entre pares, é quando exerce maior controle da conversação” (p. 89), já que sua preocupação é em “ensinar” como os alunos devem trabalhar em grupos. Gabbiani mostra que essa limitação acontece interativamente, com a professora tomando a decisão de quem vai fazer o quê, aceitando ou recusando os oferecimentos de participantes do grupo. É ela quem encerra a discussão e impõe sua decisão a toda a classe. Ou seja, mesmo quando o trabalho em grupo é valorizado, as formas de participação dos alunos são determinadas e limitadas pelos direitos de determinação da professora.

Donato (1994), ao discutir as características do andaime (*scaffolding*)¹² para a realização de uma tarefa, salienta que:

quando os alunos têm a oportunidade de ajudar uns aos outros durante a realização de tarefas não estruturadas e com base em metas internas para a atividade, observa-se que criam um contexto de entendimento compartilhado. (Donato 1994:43)

Dessa forma, Donato salienta a importância de que os participantes possam agir de acordo com suas metas internas. Assim, será possível observar se e de que modo aparecem no trabalho em grupo as características do andaime – recrutar para a tarefa, simplificar a tarefa, manter a busca pela meta internamente estabelecida, marcar aspectos críticos e discrepâncias, controlar a frustração e fornecer modelos para a ação (adaptado de Wood, Bruner & Ross 1976 em Donato 1994:41).

Hall (2000:295) afirma que as mudanças pedagógicas devem se dar “não pela imposição de soluções vindas de fora, mas sim pelo desenvolvimento de práticas efetivas próprias de um contexto específico” (práticas essas que chamarei de próprias neste estudo), e conclui que, conseqüentemente, é importante conhecermos bem essas práticas usadas pelos alunos na sala de aula. Em sua análise do trabalho em grupo, Keller (2004) constata que, apesar de o padrão de interação da professora com os alunos ser restritivo à participação colaborativa, as alunas, ao ser proposta uma atividade em grupo, agem de forma a resolver a tarefa colaborativamente - suas falas se alternam de forma muito semelhante à conversa cotidiana, com as participantes fazendo a seleção para a fala, alternando turnos e fazendo reparos de forma muito semelhante ao que Markee (2000) chama de um sistema de fala onde o poder tem uma distribuição mais igualitária.

¹² Ver Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100, onde andaime (*scaffolding*) é definido como “o processo que permite que uma criança”, com a assistência de um participante mais capaz, “resolva um problema, realize uma tarefa ou atinja uma meta que ainda não pode fazer sozinha” (p. 90). Esse processo se dá com o participante mais capaz “controlando

Além disso, como já foi visto (Donato 2004), o trabalho em grupos colaborativos, mesmo entre adultos aprendizes, pode propiciar interações em que os participantes coletivamente se auxiliam e desenvolvem atividades que podem levar à aprendizagem (Donato 1994). Logo, é uma forma de interação importante, junto à interação professor-aluno, principalmente em turmas com grande número de alunos, o que é típico do ensino público regular. É preciso conhecer que práticas sociais os participantes entendem como trabalho em grupo para que se possa pensá-lo como local efetivo de desenvolvimento e de uso da linguagem.

Entretanto, Donato (2004) alerta para o problema de se usar os termos interação e colaboração como se fossem a mesma atividade social. A atividade colaborativa é mais do que indivíduos trabalhando na presença de outros, e Donato revisa três perspectivas para concluir que a atividade colaborativa:

... envolve uma atividade central significativa (...) e as relações sociais que se desenvolvem como resultado das metas co-construídas para o empreendimento comum. Além disso, colaboração envolve o reconhecimento dos indivíduos como parte de uma atividade cooperativa e a aceitação das contribuições individuais para atingir a meta maior. Finalmente, grupos colaborativos constroem coerência dentro e entre as relações sociais e conhecimento localizado e distribuído entre seus membros. ... a colaboração co-constrói novo conhecimento que vai além de qualquer conhecimento possuído por qualquer membro isoladamente. (Donato 2004:287)

Mais adiante, Donato expressa o entendimento de que a “colaboração é constituída em tipos específicos de fala contingentemente organizada” (Donato 2004:293) em tarefas que “promovem o desenvolvimento flexível, contingente e dinâmico da fala-em-interação” (Donato 2004:293). A partir desse entendimento, vemos que os tipos de fala-em-interação observados em alguns dos estudos sobre trabalho em grupo citados acima, onde a fala do professor é

aqueles elementos da tarefa que estão inicialmente além da capacidade da criança, dessa forma permitindo que ela se concentre apenas naqueles elementos que estão ao seu alcance” (p. 9).

autoritariamente ordenadora de toda interação, talvez não promovam a colaboração nem sirvam de modelo para a socialização dos participantes para o trabalho colaborativo em grupos. Decorre disso que não há como se saber, *a priori*, como os participantes do trabalho em grupo no ensino médio da escola pública regular agirão ao ser proposto o trabalho colaborativo. A simples proposição de uma tarefa dita colaborativa não anuncia a realização de trabalho colaborativo, pois que a atividade, como definida na teoria sociocultural, não é imposta externamente, e sim determinada na sua própria realização. Ao mesmo tempo, a colaboração não é prática social só desenvolvida na escola, nem se pode supor a não-agência dos alunos na definição do trabalho em grupo ao não lhes ser imposta externamente uma forma determinada de participação. Ou seja, mesmo se conhecêssemos as práticas em que foram socializados ao longo de seu trajeto escolar, é apenas na realização de trabalho em grupo e na fala-em-interação, como sugere Donato (2004) acima, que poderemos identificar as práticas próprias sugeridas por Hall (2000), que servirão como base para a ação pedagógica transformadora.

Um outro aspecto da ação colaborativa que afeta as formas de participação em atividades sociais é, segundo a Teoria da Atividade formulada por Leontiev (1981) e discutida por Lantolf & Appel (1994), o **motivo** para a realização de uma atividade. Motivo nessa acepção não é nenhuma declaração de intenções por parte dos participantes, e nem tampouco alguma força oculta que os mova para a ação. O motivo é definido pelo “sistema de relações que os indivíduos mantêm com outros indivíduos e o mundo” (Lantolf & Appel 1994:17) e que especifica o que deve ser “maximizado em um dado contexto” (p.17). Para ilustrar esse conceito, Lantolf (Lantolf & Appel 1994, Lantolf 2000b) cita um estudo de Wertsch e colegas (1984) realizado no Brasil com mães e crianças da zona rural e professoras e alunos da zona urbana, onde as duplas mãe e criança e professora e aluno deveriam trabalhar juntos para que a criança montasse um quebra-cabeças. Wertsch e colegas concluíram que as mães da zona rural identificavam na atividade um

motivo laboral, ou seja, onde resultados livres de erro deveriam ser obtidos a curto prazo, e por isso trabalhavam com a criança através de fala referencial diretiva, tomando exclusivamente para si o papel de decidir o que deveria ser feito. Já nas interações entre professoras e alunos, a orientação fornecida era estratégica, com a professora chamando a atenção do aluno para a tarefa e fazendo-lhe perguntas sobre o que colocar onde, por exemplo, e, segundo Lantolf (2000b), criando um andaimento lingüístico para a realização da tarefa. Dessa forma, a tomada de decisão sobre o que fazer foi compartilhada com o aluno, o que Wertsch e colegas identificaram como um motivo educacional, pois que, ao invés de garantir que a tarefa fosse feita sem erros, tinha como meta levar o aluno a entender como se montam quebra-cabeças. Lantolf & Appel (1994) questionam o uso do termo “educacional” por Wertsch, alegando que as ações nas instituições educacionais nem sempre tem por objetivo desenvolver no aluno a capacidade de reflexão sobre a ação. Pelo que vimos anteriormente, sua crítica é procedente, pois a fala em sala de aula demonstra muitas vezes uma organização que pressupõe motivos imediatos e que não admite desperdícios, como, por exemplo, a obtenção de uma nota. Entretanto, cremos que o uso do termo educacional para indicar a fala que orienta, leva à reflexão e tem por objetivo desenvolver a capacidade de pensar de forma mais complexa, ao invés de apenas fazer com que a tarefa seja cumprida, se não define a totalidade da atividade esperada da instituição educacional, serve aqui para distingui-la da fala diretiva.

Minha proposta é mostrar como os alunos agem ao ser proposto o trabalho em grupo colaborativo e o que fazem nesse primeiro contato com o que, para a maioria, significa novas práticas e expectativas. Meu objetivo é contribuir para que se entenda o que o participante historicamente desenvolveu de práticas de interação e expectativas, e se e como começa a reconstruir sua identificação como co-participante da aprendizagem. Levando em conta que o tipo de trabalho proposto aos participantes deste estudo tem por resultado contrariar os padrões

supostamente anteriormente aprendidos de interação educacional, investigo que práticas de ação em grupo os participantes demonstram através da fala-em-interação. É importante alertar que o que se busca aqui não é uma explicação sobre o que a fala dos alunos representa ou indexa, e sim o que estão fazendo através da fala-em-interação, ou seja, que regularidades podem ser encontradas que mostrem como agem nas situações propostas, e que qualquer prática historicamente desenvolvida só se torna relevante se os participantes demonstrarem na fala-em-interação sua relevância. Como já foi visto na introdução deste trabalho, meu objetivo é investigar o que fazem os participantes quando lhes é proposto trabalhar em grupo para a realização de uma atividade colaborativa na sala de aula de língua estrangeira em uma escola pública de ensino médio noturno.

Procuro responder a essa pergunta a partir de uma visão de aprendizagem como fato sócio-histórico-cultural estabelecido nas práticas sociais dos participantes e usando como instrumento a Análise da Conversa Etnometodológica Aplicada, buscando na seqüência da fala-em-interação entender o que os participantes fazem durante sua interação nos grupos de trabalho. Vendo a aprendizagem como atividade sócio-cultural-histórica, procuro discutir as ações dos alunos com base na organização de suas falas nos grupos, nas identificações assumidas e tornadas relevantes durante o trabalho e que demonstram a interpretação dos próprios participantes do que estão fazendo, nas formas de participação que estabelecem.

2.3. Focalizando a ação – Análise da Conversa Etnometodológica Aplicada

O uso neste trabalho de alguns princípios da Análise da Conversa Etnometodológica Aplicada (ACEA), segundo discutida por ten Have (1999), foi decidido como forma auxiliar de passar a voz para os participantes. Muito dos trabalhos feitos sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública carregam apenas a visão do próprio pesquisador ou de análises puramente contextuais – o ensino é como é por problemas políticos, ideológicos, institucionais etc. Sem

descartar que estes sejam fatores determinantes, pois que os fatores sócio-histórico-culturais são modeladores da ação humana de uma forma dinâmica, como visto acima, o uso da ACEA permite que estudemos esses fatores, se relevantes, na sua manifestação através da fala-em-interação, ou seja, quando são constituídos, se constituídos, durante a ação realizada pelos participantes de eventos de fala. Uma vantagem dessa abordagem é evitar a rotulação *a priori* dos participantes como “alunos,” como “oprimidos”, como “em desvantagem”, permitindo a análise do que fazem durante as atividades a partir do que fica demonstrado através da fala-em-interação. A identificação pessoal torna-se relevante de diferentes formas em diferentes momentos, e nosso propósito aqui é evitar rotulações, ou seja, investigar quais identificações se realizam e como se tornam relevantes na ação dos participantes dos eventos analisados.

Sem minimizar a importância da escolha do segmento a ser estudado, e sem cogitar da possibilidade da isenção total de propósitos, o que seria contraproducente, os conceitos analíticos fornecidos pela ACEA auxiliam no distanciamento para identificar a existência e relevância de identificações. Uma tentativa deste trabalho é contribuir para o esclarecimento, por exemplo, de discrepâncias muitas vezes tomadas de relatos de como professores e alunos vêem o ensino de língua estrangeira na escola. O discurso não foi suficiente até hoje para explicar a prática, e o objetivo aqui é saber o que acontece, e não o que se diz a respeito do que já aconteceu. A ACEA é usada aqui para passarmos a olhar para o evento aula como eventos de fala-em-interação, e a analisar a realização situada das práticas orais (Hall 1993) nesses eventos. É ver que ações são realizadas, para só depois, analisar se e como fatores histórico-culturais e político-ideológicos se tornam, ou não, relevantes na ação dos participantes interagindo em sala de aula. Na própria construção teórica da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) fica claro que seu objetivo não é descrever contextos externos fixos. Segundo ten Have:

A ACE é dirigida não ao descobrimento de significados escondidos, projetos estratégicos, e aspectos similares, mas aos significados que realmente e de forma observável são produzidos na e através da interação, a fim de descrever a “tecnologia” usada para fazê-los acontecer. (ten Have 1999:55)

Ao descrever a “tecnologia” usada para a realização de ações através da fala-em-interação, a ACE estabeleceu a organização do sistema de fala-em-interação usado pelas pessoas para agir no mundo social a partir da conversa cotidiana. Isso nos empresta um instrumento poderoso para identificar o que os participantes da conversa, ou da sócio-interação mediada pela língua, estão fazendo. E são essas ações que vão constituir instituições sociais e definir o que se realiza em suas interações. Heritage já definiu que a ACEA pode esclarecer como as instituições estabelecem sua existência através da fala-em-interação já que “estuda o manejo das instituições sociais *na* interação” (Heritage 1997 apud ten Have 1999:8). ten Have discute o papel da ACEA e do que é capaz de focalizar em suas análises:

... atividades institucionais específicas, a situação interacional específica, seus requisitos interacionais locais, e especialmente as formas nas quais os interagentes demonstram suas orientações para essas situações e requisitos. (ten Have 1999:8)

Dentro do objetivo deste trabalho, a ACEA se apresenta como instrumento útil para auxiliar a análise do que fazem os alunos em uma situação interacional específica, que aqui é definida como o trabalho em grupos, ou seja, a interação sem a participação direta do professor.

Segundo os analistas da conversa, a fala-em-interação é um sistema de troca de falas que pode ser descrito por dois componentes básicos definidos com base nos turnos de fala: o componente de construção de turno, e o componente de alocação de turno (Sacks, Schegloff & Sacks, 1974). Segundo esses autores, a fala-em-interação é um sistema de tomada de turnos e, como tal, segue uma distribuição sensível à atividade sendo realizada através de seu uso. Suas investigações identificaram uma estrutura onde os turnos são distribuídos segundo uma série de

regras, definidas em Sacks, Schegloff & Sacks (1974). Resumidamente, pode-se dizer que essa estrutura se mostra sensível a variações, e que essas variações são efetuadas com o efeito de dar forma à participação do falante no que está acontecendo. Essas variações se evidenciam em usos diversos das formas de tomada de turno, de reparo, de pausas e fala concomitante, por exemplo. Esses recursos são usados neste estudo para melhor entender o que acontece no trabalho em grupo em sala de aula.

Markee (2000), por exemplo, fez uso da ACEA para discutir a organização de sistemas de fala em situações de igual poder e em situações de sala de aula nas quais o poder é distribuído de forma desigual, salientando a organização conhecida por I-R-A (iniciação, resposta, avaliação) descrita por Cazden (1988) e desde então estudada e confirmada por vários autores, inclusive no Brasil (Abreu 2003), e o uso de contra-perguntas retóricas, ou seja, perguntas para as quais o professor já sabe a resposta, usadas como forma do professor manter a posição de quem faz a pergunta e avalia as respostas em sala de aula, e dessa forma mantém o poder. Tal organização da conversa demonstra a desigualdade de poder entre aluno e professor e é considerada como uma forma pobre de desenvolvimento e aprendizagem, limitando o aprendiz à repetição do que o falante mais capaz produz.

Outros autores, entretanto, têm mostrado que as escolhas feitas pelos participantes na conversa utilizada em sala de aula apresentam variações em diferentes contextos. Em um estudo das perguntas feitas por alunos e como essas perguntas eram tratadas pelo professor em situações de aula em faculdades japonesas, Otha & Nakaone, (2004), por exemplo, constataram que, em contraste com as observações de Markee (2000), os professores faziam uso de respostas diretas na maioria das situações e que, quando usavam contra-perguntas retóricas, o faziam para ativar o conhecimento necessário ao entendimento de questões mais complexas. Essas autoras concluem o trabalho enfatizando a necessidade de serem estudadas as interações em diferentes situações de

sala de aula, pois as práticas sociais de alunos e professores não são, de modo algum, padronizadas e invariáveis (Otha & Nakaone 2004:236). É nesse aspecto que a observação da organização da fala entre participantes do trabalho em grupo foco deste estudo pode nos auxiliar a entender as práticas sociais estabelecidas e postas em prática – apesar de estudos realizados no Brasil demonstrarem a prevalência da seqüência I-R-A e de perguntas retóricas (Abreu 2003, Keller 2004), não é possível definir *a priori* como essa fala vai se desenvolver no trabalho em grupo.

A análise da fala-em-interação toma como pressuposto que todos aqueles interagindo são participantes da fala. A organização da fala em interação, entretanto, mostra as identificações criadas e tornadas relevantes na fala, como é caso em vários dos trechos que apresento neste estudo. A fala-em-interação no trabalho em grupo não significa que os participantes estejam construindo identidades fixas e constantes. Entretanto, em alguns desses momentos, a identificação de aluno ou professora é construída através da fala-em-interação pelos participantes, não só ao se chamarem de aluno ou professora, mas ao realizarem ações que definem essas identificações, ou seja, ao realizarem seqüências de falas onde a organização constrói o aspecto institucional da interação.

A distribuição e seqüência da fala-em-interação também podem ser usadas para identificar as estruturas de participação no evento analisado. Estruturas de participação em sala de aula foram investigadas, entre outros, por Phillips (1972), que identificaram uma prevalência de distribuições da fala-em-interação dominadas pela professora. Para este estudo sobre o trabalho em grupos, a relevância da descrição de Phillips se manifesta na possibilidade de as práticas sociais refletirem a socialização em situações em que essas estruturas prevalecem. Entretanto, mais importante são as definições de Markee (2000) sobre como a participação se dá em estruturas de poder igual e desigual. Markee define que os sistemas de trocas de falas se

caracterizam pelo fato dos participantes terem direitos de participação iguais ou desiguais (Markee 2000:68), e que a fala em sala de aula se caracteriza por um sistema de poder desigual, já que o professor tem o poder de iniciar turnos, alocar turnos, dar seqüência a perguntas com outras perguntas e não uma resposta, enquanto o aluno não tem os mesmos direitos. Markee chama a atenção para o fato de que tais sistemas são estabelecidos localmente, ou seja, pode haver instâncias, como no trabalho em grupo, em que os alunos se orientem para um sistema de igual poder. Entretanto, como veremos neste estudo, mesmo no trabalho em grupo poderá haver instâncias em que algum ou mais participantes tomam posições de mais poder, criando novamente sistemas de poder desigual.

Além disso, Gabbiani (2000), que também confirma sistemas de poder desigual em sala de aula, caracteriza a estrutura de participação em sala de aula ressaltando que a professora pode não só definir quem fala quando, que tópicos serão validados, e que tipo de participação os alunos poderão ter na fala, mas também ameaçar a face dos alunos (Gabbiani 2000:125), enquanto o aluno raramente tem o mesmo poder. Para discutir ameaças à face, Gabbiani usa, como já mencionamos, o trabalho de Brown & Levinson (1987) para definir ameaças à liberdade, tais como ordens ou advertências, e ameaças à imagem positiva, tais como desaprovação ou insultos, tanto do ouvinte quando do falante.

A estrutura de participação nos grupos neste trabalho será analisada a partir dos direitos de participação evidenciados para cada um dos participantes no grupo, incluindo a alocação de turnos, a definição de tópicos e a ameaça à face. Apesar de a análise deste estudo não incluir dados da fala da professora, esses conceitos, tanto os estabelecidos por Markee (2000) quanto os de Gabbiani (2000), serão úteis para a análise de como se dá a participação na ação no trabalho em grupo em sala de aula e discutir seu estabelecimento como prática social.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada por este estudo empírico descritivo tem sua inspiração nos trabalhos de Vygotsky (1984), que estabeleceu que é observando o próprio processo em andamento que podemos identificar o desenvolvimento de todos os tipos de comportamento, pois esse desenvolvimento se dá pela participação em atividades socialmente definidas e mediadas por recursos simbólicos ao longo do tempo. Este estudo empírico foi conduzido de forma a poder observar o início do processo de uso de novas práticas sociais na aprendizagem de língua estrangeira. O início desse processo, ainda segundo Vygotsky, é intermental, se dá entre os participantes da atividade, e a fala-em-interação é o momento privilegiado de observação desse processo, como discutido anteriormente. Por causa disso, princípios da análise da conversa etnometodológica aplicada (ACEA), capazes de permitir uma abordagem êmica dos dados e de evidenciar as dimensões contextuais e interativas localizadas, foram usados para investigar o que os participantes fazem nesta situação de aprendizagem.

O desenho metodológico teve por base as sugestões de Hall (1997), e apóia-se em três premissas. A primeira, de que a pesquisa sobre aprendizagem deve investigar a própria aula de língua estrangeira, chamada por Hall (1997:304) de “o local fundamental de desenvolvimento” da aprendizagem. Desta forma, a geração de dados foi feita com o cuidado de não interferir no funcionamento da sala de aula além do propósito do próprio evento aula, ou seja, de propor e modelar tarefas para serem feitas colaborativamente em grupos.

A segunda premissa foi de que o desenvolvimento de comunidades de aprendizes de língua dá forma ao tipo de aprendizagem ao criar padrões de prática (Hall 1997:305). A fala-em-interação foi, então, investigada para entender que padrões de prática os participantes usavam, se, e quais, práticas modificadas começaram a usar, e se e como as práticas em que haviam sido anteriormente socializados se manifestavam na proposta de adoção do trabalho colaborativo.

Por último, mas talvez de relevância maior, é o entendimento de que são as ações dos próprios participantes que estabelecem a forma de participação, o motivo, o tipo de atividade, e o caráter colaborativo ou não das interações. Como vimos, vários estudos (Hall 2002; Markee 2000, Gabbiani 2000) mostram como a assimetria social está associada a práticas tradicionais de aula de língua estrangeira, em especial ao padrão de iniciação-resposta-avaliação (I-R-A) descrito por Cazden (1988), que tolhem as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Como os dados praticamente não incluíram falas da professora, pois o objetivo era ver o que faziam os participantes da conversa no grupo, foi investigado na própria fala dos alunos o papel das expectativas de avaliação ou a reprodução dessa assimetria nos grupos.

3.1. Objetivos

O objetivo específico deste estudo é investigar o que acontece no trabalho em grupo na sala de aula de língua estrangeira quando aos alunos são propostas atividades que fogem aos padrões de comunidade de prática em que foram socializados. Uma comunidade de prática é formada através das ações de seus participantes - os participantes iniciantes atuam junto com os participantes mais experientes para a aprendizagem tanto de formas sociais quanto lingüísticas, como exposto anteriormente. Desta forma, é de se esperar que os alunos jovens e adultos participantes do ensino médio noturno já tenham participado de atividades de aula de língua estrangeira e que já tenham se apropriado das práticas ditas tradicionais, definidas na introdução deste trabalho. Logo, ao buscar implementar novas práticas em sala de aula de língua estrangeira que divirjam das práticas tradicionais, o processo de criação de novas práticas sociais se evidenciará no que fazem os participantes ao lhes serem propostas atividades e práticas que propiciem condições para que construam colaborativamente não só o conhecimento como também as formas de trabalhar para a construção desse conhecimento, ou seja, comunidades de aprendizagem diferentes daquelas em que eram participantes competentes.

Os dados gerados neste estudo procuram identificar o momento inicial desse processo de aprendizagem de novas formas de participação, focalizando como práticas já apropriadas se manifestam na socialização em novas práticas, como os participantes procuram resolver o contraste entre essas diversas práticas, e como os padrões de poder já apropriados se manifestam em sua prática.

A observação do momento inicial nas atividades de grupo dos alunos se justifica como forma de estabelecer o início da investigação localizada, ou seja, não tenho conhecimento de estudos que tenham investigado esse momento de mudança proposta a alunos que sabidamente vêm de experiências onde a aprendizagem é vista como transmissão de dados de gramática e vocabulário, onde o aluno é visto como “fazedor de conta” de ser aprendiz, e onde, mesmo que involuntariamente, a prática tem por resultado a manutenção da não aprendizagem. Por outro lado, o professor é determinante, como participante mais capaz, no estabelecimento das formas de socialização nessas práticas, e, entretanto, há poucos estudos que lhe forneçam subsídios para a reflexão sobre a mudança de comunidades de aprendizagem. Conseqüentemente, as observações deste estudo têm como objetivo mais amplo contribuir para a criação de uma base de conhecimento para a discussão e reflexão sobre o que os participantes, através de suas ações, tornam relevante nesse processo de aprendizagem e de como podemos contribuir para desenvolver práticas de trabalho colaborativo.

A seguinte pergunta foi definida como forma de abordar os dados gerados neste estudo:

O que fazem os participantes da conversa quando lhes é proposto trabalhar em grupo para a realização de uma atividade colaborativa na sala de aula de língua estrangeira em uma escola pública de ensino médio noturno?

Após a análise inicial dos dados gerados, algumas ações observadas levaram a identificação de ações relevantes e a formulação de perguntas complementares:

a) Como se organizam os grupos e que tipo de participação evidencia essa organização?

Esse trabalho é colaborativo?

b) Como a avaliação tradicional e o professor são trazidos para a fala-em-interação pelos participantes e que papel tem na organização do trabalho em grupos?

c) Que início de mudança na prática de trabalho em grupos é identificado?

3.2. Participantes

Este estudo foi realizado em uma escola pública estadual de ensino médio em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com duas turmas da primeira série do ensino médio noturno. Os alunos tinham entre 16 e 65 anos, sendo a maioria na faixa de 20 a 25 anos. Quase todos haviam parado de estudar por pelo menos um ano. Todos, exceto dois, já haviam estudado inglês no ensino fundamental ou nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A grande maioria trabalhava durante o dia, porém havia um grupo de alunos na faixa dos vinte anos que estava estudando à noite por ter rodado várias vezes ou abandonado os estudos anteriormente.

A escola atende a uma população de pessoas de baixa renda moradoras na região. No período noturno havia 10 turmas de ensino médio (4 de primeira série, 3 de segunda e 3 de terceira) e 4 turmas de EJA. Havia duas professoras trabalhando com língua estrangeira nas séries do ensino médio noturno, uma com apenas duas turmas e eu, com oito turmas. Na escola havia ainda outra professora de língua estrangeira que trabalhava com as turmas do diurno. Apenas uma das três professoras, eu, era graduada em Letras. As outras duas estavam cursando Letras. Durante as reuniões pedagógicas no início do ano, conduzidas para revisar os conteúdos e programa de ensino, houve uma tentativa de alterar os conteúdos e a forma como estavam apresentados – listas de tópicos gramaticais e vocabulário – para tirar do programa o caráter estruturalista. O ponto de acordo a que se chegou foi listar conteúdos com uma ênfase maior no

trabalho com diferentes gêneros textuais e uma abordagem de compreensão de textos. Saliente-se aqui que, pelos relatos dos professores ao longo do ano (anotações minhas e observação informal de um teste aplicado por outra professora), ficou claro que a partir do primeiro dia de aula cada professor continuou trabalhando da maneira como sempre fazia ou da maneira que acreditava ser mais correta e adequada, sem que houvesse acompanhamento ou cobrança do trabalho pela supervisão da escola.

Nas duas turmas em que este estudo foi conduzido, no primeiro ou segundo dia de aula, conversamos sobre o que haviam estudado em inglês, como eram suas aulas, o que sabiam. Os alunos responderam um questionário sobre os motivos para estudar inglês, como acreditavam ser melhor aprender inglês, o que esperavam de suas aulas de inglês (ANEXO 1). As respostas foram muito semelhantes no item em que afirmavam não saber e/ou não lembrar nada de inglês, entretanto, todos enfatizaram a crença na importância de saber inglês, seu desejo de falar inglês, sua crença de que é possível aprender alguma coisa de inglês na escola, mas não muito. Na terceira aula, comentamos as respostas aos questionários, procurei lhes chamar a atenção para o que já sabiam de inglês através do que existe à sua volta nas próprias aulas, em filmes, vídeo, games, computadores, e pedi-lhes que tentassem, em grupos, ver como conseguiriam usar inglês para falarem uns com os outros. A partir deste momento definimos que o trabalho a ser realizado não teria como foco tópicos de gramática isolados, vocabulário descontextualizado ou simples tradução.

As turmas tinham 43 e 47 alunos. Já ao final do primeiro mês de aula a frequência não passava de 30, 35 alunos, e, no final do período de geração dos dados, havia em média 25 alunos em cada turma, sendo que em várias aulas havia apenas 9 ou 10 alunos presentes. Além disso, alguns desses alunos não eram os que iniciaram as aulas, e sim alunos que se juntaram aos grupos mais tarde. Não é de meu conhecimento que a escola mantenha um controle das desistências

durante o ano, e relatórios são elaborados apenas ao final do ano. Entretanto, conforme relatos dos próprios alunos, vários motivos existem para essas desistências, e alguns dos mais comuns são acharem as aulas muito difíceis, começarem a trabalhar, terem problemas familiares, terem problemas com drogas e violência, e mortes, de alguém da família ou do próprio aluno.

3.3. Geração e transcrição de dados

Os dados foram gerados através de gravações em áudio e vídeo de todas as aulas a partir da terceira aula com as duas turmas. Foi usada uma câmara de vídeo e um gravador de áudio, que eram colocados junto a um dos grupos de trabalho, escolhido, nas primeiras aulas, pela proximidade da classe da professora. A partir do momento em que passei a conhecer melhor os alunos, a escolha dos grupos para gravação seguiu dois critérios: os grupos mais “estáveis”, no sentido de os participantes estarem presentes com mais frequência, e os grupos mais “problemáticos”, considerando-se a questão de disciplina e os comentários de outros professores de serem alunos indisciplinados ou desrespeitosos. O primeiro critério tinha por finalidade garantir que seria conseguida uma seqüência de gravações que pudesse gerar dados sobre a evolução ou consistência de práticas de ação. O segundo critério surgiu do fato de eu me perguntar se questões de disciplina apareceriam na fala dos grupos. Na análise e transcrição dos dados, as questões de frequência, comportamento e aproveitamento dos alunos só aparecem quando e se tornadas relevantes na fala-em-interação nos grupos.

O gravador e a câmera eram colocados no início de cada atividade em grupo junto ao grupo escolhido e ficavam gravando durante todo o período da atividade, ou até o final ou interrupção da aula, sem que ninguém ficasse responsável por cuidar o que estava sendo gravando. Logo, houve ocasiões em que os próprios alunos mudaram tanto a câmera quanto o gravador para outros grupos, ou desligaram o gravador durante o trabalho.

As gravações foram feitas consecutivamente durante os três primeiros meses de aulas, e quase todas as atividades em grupo desse período foram gravadas. O objetivo de escolher esse período inicial de aulas era exatamente o propósito deste estudo, ou seja, ver o que fariam os alunos quando uma proposta diversa de trabalho com língua estrangeira é posta em prática pela primeira vez.

Foi explicado aos participantes que a pesquisadora gostaria de gravar as aulas para fins de uma pesquisa pedagógica. Foi-lhes dito que o material gravado não seria mostrado, e sim transcrito, de forma que a identidade dos participantes seria mantida em sigilo. Todos os alunos assinaram um termo de consentimento (ANEXO 2) para o uso do material gravado dentro das condições determinadas.

Ao final do período de gravações, as fitas de áudio e vídeo foram transcritas de forma simples pela própria pesquisadora, para escolher trechos significativos, e depois apenas as fitas de áudio foram transcritas de forma fina, usando-se os códigos de transcrição de Análise da Conversa Etnometodológica (ANEXO 3) por uma bolsista de iniciação científica do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Luciana Etchebest da Conceição. Na primeira transcrição, buscava-se encontrar na conversa entre alunos eventos em que se pudesse observar como uma forma diferente de trabalho era resolvida, que práticas se evidenciavam ou se repetiam. É importante salientar que se tentou fazer uma análise inicial a mais não-motivada (Psathas 1990:24-25, apud ten Have 1999:102) possível, na busca de identificar, como é o objetivo deste estudo, o que os alunos faziam. Entretanto, deve ser dito que, como professora e como pesquisadora interessada em aspectos de aprendizagem, esse exame inicial foi influenciado pela motivação de buscar situações em que evidências do tipo de organização da participação fossem observadas. A transcrição fina dos dados gravados em áudio foi usada para que se pudesse, dentro dos princípios de ACEA, observar o que os alunos estavam fazendo em suas

interações. A análise de ações sendo realizadas seguiu, basicamente, os requisitos formulados por Schegloff, (in ten Have 1999:103), ou seja, a observação de que alguma ação está sendo realizada, que ação é esta, como esta ação se fundamenta na realidade dos participantes, como a fala ou conduta observada pode produzir essa ação específica e ser reconhecida pela seqüência da fala sendo analisada. Os dados das gravações em vídeo foram usados para identificar participantes da conversa quando isso não era possível através do áudio e para esclarecer o que os participantes estavam fisicamente fazendo. Esses dados são colocados nas transcrições ao lado da transcrição do áudio, entre duplo parênteses e em itálico.

Durante todo o período de gravações, a professora tinha como objetivo familiarizar os alunos com práticas de atividades em grupo, com a noção de aprendizagem da língua estrangeira através do uso da linguagem em diversas situações de interação face-a-face ou com textos em língua estrangeira, e com a idéia de que tinham condições de usar a linguagem e de aprender através e durante esse uso. As tarefas selecionadas levaram em consideração esses objetivos, os assuntos sugeridos pelos alunos, o que já conseguiam fazer com inglês, e a disponibilidade (ou falta) de recursos. Antes de cada atividade, modelos eram demonstrados pela professora ou por alunos. Em todas as atividades era deixado claro que a língua portuguesa poderia ser usada. É importante ressaltar aqui que as tarefas propostas, apesar de modeladas para os participantes, não tinham como expectativa atividades definidas *a priori*, entendendo atividade como a ação que emerge na realização de uma tarefa (Lantolf & Appel 1994:29), ação essa que era exatamente o foco de investigação deste estudo. As tarefas planejadas para gravação foram as seguintes:

- a) Conversa com os colegas usando o que já sabiam – pequenos diálogos, nomes de produtos e marcas, palavras, expressões;

- b) Rotinas e o que elas contribuem para o uso da língua em geral e da língua estrangeira em particular – conversas de início de aula, sobre o dia, o fim de semana, o que vão fazer amanhã;
- c) Preparação de apresentação sobre outro país em que o inglês é falado além dos Estados Unidos e Grã-Bretanha, seguida de discussão sobre semelhanças e diferenças entre o Brasil e esses países;
- d) Discussão de uma música de amor escolhida por eles, e redação de um poema de amor;
- e) Leitura sobre racismo e preconceito em outros países, seguido de discussão sobre semelhanças e diferenças com a realidade dos alunos.

A primeira atividade foi escolhida com o objetivo de lhes dar a oportunidade de sentir que aquilo que sabem é usável. A segunda foi selecionada por solicitação dos alunos, motivada por um feriado e por uma atividade de ida ao cinema patrocinada pela escola. Iniciou-se em português; depois, os alunos perguntavam como dizer o que queriam dizer, trabalhavam em grupos para fazer as conversas, e apresentavam para a professora. A terceira atividade foi elaborada por solicitação dos alunos, que desejavam saber em que outros lugares o inglês é falado, e com o objetivo de colocar os participantes em contato com o texto escrito em outra língua. A quarta atividade, também por solicitação dos alunos, tinha como objetivo o contato com o texto escrito e a expressão de sentimentos em inglês, já que esse grupo estava envolvido com a redação de poemas na disciplina de língua portuguesa e se mostrava muito interessado em escrever poesia. O tema da última atividade surgiu de um incidente em sala de aula envolvendo racismo na época em que se discutiam as cotas para negros em universidades.

Depois de receberem a orientação e modelos para as atividades, os alunos trabalhavam independentemente em grupos, podendo chamar a professora a qualquer momento para lhes auxiliar. Poderiam, também, usar qualquer tipo de recurso que tivessem. Uns poucos alunos

tinham dicionários escolares bilíngües, e um outro grupo tinha um pequeno livro com frases feitas, tradução e pronúncia. A escola naquele momento tinha apenas uns poucos dicionários de inglês, nem sempre disponíveis devido ao horário da biblioteca, todos com folhas faltando, e de baixa qualidade, que raramente puderam ser usados em aula.

3.4. Dificuldades na geração de dados

A pesquisadora e a professora eram a mesma pessoa neste estudo, e isso criou dificuldades na geração de dados. Não havia uma pessoa para controlar o que os aparelhos estavam gravando. Muitas vezes os participantes desligavam o gravador, mudavam a direção da câmera, gravavam brincadeiras, “atuavam” para a câmera. Entretanto, foi possível verificar que após o primeiro mês de gravações essas atitudes diminuíram, fazendo crer que os participantes haviam se acostumado com os equipamentos em sala de aula. É interessante notar aqui que também esse comportamento pode compor a idéia de como os alunos reagem a algo novo dentro do padrão tradicional da sala de aula. Muitos dos participantes nunca haviam visto uma câmera de perto, nem nunca haviam sido filmados. O próprio fato de serem participantes de uma pesquisa, de serem “atores”, pode ter contribuído de alguma forma para o tipo de ações observadas. Além disso, não lhes foi proibido mexer no equipamento, ligar ou desligar, o que pode ter contribuído para que se acostumassem com as gravações, o que provavelmente pode ser também visto como um processo de socialização em uma nova prática.

Houve, também, a preocupação de não tornar este estudo uma “pesquisa ação” ou uma pesquisa de caráter experimental, ou seja, de não manipular a participação além da orientação para a realização das tarefas propostas. Para tanto, a própria pesquisadora procurou “esquecer” a presença do equipamento em sala de aula e não ofereceu nenhuma orientação de como os participantes deveriam agir na presença do equipamento. A escolha de grupos de alunos com os quais eu mesma trabalhava foi determinada pelo próprio objetivo da pesquisa, ou seja, investigar

o que fazem os participantes quando uma mudança de modo de trabalho é proposta. O fato de não ter encontrado em minha região outro professor que trabalhasse com o ensino médio noturno em escola pública e que estivesse disposto a gravar atividades em grupo também motivou essa decisão.

Eventos não pedagógicos foram um outro fator que marcaram as gravações. Visitas de outras pessoas às aulas, para anunciar outras atividades, passar abaixo-assinados, vender coisas, fazer chamamentos, bem como cancelamentos de aula por falta de luz e devido a outros eventos, falta de professores e trocas de horário muitas vezes impediram a realização de trabalhos em grupos, “quebraram” o ritmo das atividades, e não permitiram a realização de gravações ou geraram gravações em situações ou com tarefas diversas daquelas planejadas. Tais alterações foram tão freqüentes que, de um planejamento inicial de 15 horas de trabalho em grupo em aula, obteve-se 8,5 horas de gravação, de onde foram retirados os trechos para análise e transcrição.

Um último problema foi o ruído muito alto durante as gravações. O fato de os alunos estarem iniciando esse tipo de trabalho e a própria natureza do trabalho fez com que em vários trechos da gravação houvesse muitos participantes falando ao mesmo tempo, o que dificultou ou tornou impossível a transcrição.

As gravações em vídeo foram utilizadas para identificar quem eram os falantes quando tal identificação não era possível apenas pela gravação em áudio, e para identificar posições e movimentos de participantes, quando relevantes, ou objetos mencionados na fala, mas não identificados. Também se recorreu à gravação em vídeo para esclarecer o que estava acontecendo em alguns momentos de pausas mais longas, onde se esclareceu, por exemplo, que o participante estava lendo em silêncio. As informações obtidas através das gravações em vídeo são apresentadas nas transcrições em itálico entre duplo parênteses.

Todos aqueles que participavam da conversa foram identificados por pseudônimos. Quando foi impossível identificar quem estava falando, usou-se o símbolo de masculino ou feminino para identificar o falante, ou um ponto de interrogação quando nem isso era possível identificar. Manteve-se uma correspondência entre nomes e pseudônimos para que a transcrição não fosse prejudicada. Na discussão dos trechos transcritos, usa-se a palavra participante para identificar qualquer dos participantes. Em momentos em que a própria fala define, por assimetria social e/ou identificação, quem é “aluno” e quem é “professora”, essas designações foram usadas.

Cada turno está identificado por um número seqüencial na ordem em que as fitas foram transcritas. Esses números não representam uma ordem estritamente cronológica, pois as fitas não foram inicialmente transcritas à medida que foram gravadas.

3.5. Análise dos dados

O objetivo deste trabalho foi investigar o que os alunos fazem ao ser proposto um trabalho diferente dos padrões de prática à que estavam acostumados, e desta forma, não foram estabelecidas categorias de análise *a priori*. As fitas foram inicialmente todas ouvidas e assistidas para se ter uma idéia de que dados haviam sido gerados. Tendo como orientação os objetivos deste estudo, foram identificados trechos de falas em que os participantes demonstravam sua orientação para a realização do trabalho colaborativo proposto.

Cabe aqui salientar que, contrário às recomendações de alguns autores (Mehan 1979:21 apud ten Have 199:133), não foi possível analisar o que acontecia todo o tempo, pelas dificuldades relatadas na seção anterior e pelo escopo deste trabalho. Isso pode levar à restrição de que nem toda a ação intencional dos participantes foi analisada, restringindo a validade das análises feitas aqui. Entretanto, creio que a análise de trechos bastante longos e que sugerem padrões de ação seja suficiente para mostrar aspectos relevantes da prática aqui estudada, para

servir seu propósito de iniciar a descrição desses eventos, fornecer evidências para a discussão das interações analisadas, e fornecer dados para futuras investigações.

4. O QUE FAZEM OS PARTICIPANTES NO TRABALHO EM GRUPO

4.1 Os participantes trabalham em grupos de forma colaborativa, alternando turnos e se organizando para conduzir a atividade.

Os dados gerados mostram os participantes trabalhando em grupo desde o início da gravação na maioria dos casos. Os participantes mantêm uma seqüência de fala em que há freqüente alternância de turnos de duração relativamente semelhante, com os participantes se auto-selecionando para falar ou selecionando o próximo falante, sem grandes pausas entre os turnos, e levando relativamente pouco tempo para se organizarem para a realização da tarefa proposta. No exemplo abaixo vemos como o grupo de Ana (Ana), Rosângela (Ro) e Cássia (Ca) iniciam uma das tarefas (tarefa b - conversas de início de aula, sobre o dia, o fim de semana, o que vão fazer amanhã):

```
701: Ro:    hello: (3,3) how yo- how [are] you?
702: Ca:                [háhá]
703: Ana:                que quer dizer o quê,
704: Ro:    como vai você
705: Ana:    tu vai perguntar e eu vou [(      )]
706: Ro:                [tu vai] responder [(      )]
707: Ana:                [tu vai] me
cumprimenta:r e eu vo::u te perguntar [(      )]
708: Ro:                [>eu vou te] perguntar hello how
      you are [you<,]
709: Ca:    [vai] dize::r ai how t- aí tu diz how are yo- [não]
710: Ro:                [eu falo]
hello hello how are you,
711: Ana:    ela fala os dois,
      (.)
712: Ca:    é
      ( )
713: Ro:    [[e ela fala fine thanks]
714: Ca:    [[e o hi quer] dize:r o:i
      (0,5)
715: Ana:    >então eu que vou responder né<,
716: Ca:    aí tu vai dizer alô e ela vai dizer o:i (      )pra ti e tu vai
      [dizer=
```

717: Ana: [e eu=
718: Ca: =oi pra ti me:smo,
719: Ana: =vou perguntar como ela tá.
720: Ro: a:i eu não [(° °)]
721: Ca: [é:..] eu di:s[se]
722: Ana: [>eu não] vi que tinha (ponto)<
723: Ca: é.

Rosângela inicia o diálogo na linha 701 e Ana, na linha 703, inicia uma seqüência onde está tentando entender o que fazer e o que significa o diálogo. Vários turnos são usados para saber quem deve dizer o quê, e, mais adiante, Cássia (turno 709) passa a participar da conversa como organizadora do que elas vão fazer. Ana e Rosângela passam a ter Cássia como interlocutora a partir do turno 711, quando Ana passa a se referir a Rosângela como “ela”, e Rosângela confirma no turno 713 que a interlocutora passou a ser Cássia quando se refere a Ana também como “ela”. Ou seja, as duas estavam preparando e organizando seu diálogo e aceitaram e incluíram a participação de Cássia para ajudá-las a organizar a atividade. A orientação para o “fazer” a tarefa e como fazê-la é estabelecida localmente pela fala-em-interação onde organizam a série de passos que têm que ser seguidos e trabalham para entender o que dirão. Essa atividade vai até o turno 766, com o uso de muitos “o que quer dizer”, “eu digo”, “e aí tu diz”, definindo quem vai ter cada uma das falas. A partir do turno 763, se orientam para começar a atividade e, no turno 769, Ana e Rosângela começam a repetir o diálogo várias vezes (turnos 803-812 e 830-841 mostrados abaixo, por exemplo) em uma atividade que se define como “decorar” o diálogo.

756: Ca: que você vai fazer? eu vou ficar em casa, ai stay house.
757: Ro: ã: (1,7) stay my house eu vou ficar na minha casa.
758: Ana: >ah na- não< sh: na- não fala pra mim aí que eu falo.
(0,4)
759: Ro: (° °)
760: Ma: ela copiou num só (quinto) ali, ó.
(0,9)
761: Ca: e- a minha letra ela conhece a minha letra né, minha neguinha,
762: Ro: °hello°
(1,7)
763: Ana: ah vamo lá.

(.)
764: Ro: di:z
(0,7)
765: Ana: [[aí eu começo]
766: Ca: [[i::não sei o] quê [ai] não-
767: Ro: [hello.]
768: Ma: hello.
769: Ana: hi tá hello how are [you],
770: Ro: [fine] fine thanks. and you?

803: Ana: hello
804: Ro: >mas não é tu que começa<?
805: Ana: hello é pra to- todo mundo.
806: Ro: hi, how are you?
(0,7)
807: Ana: fine thanks, and you?
(0,5)
808: Ro: <fine, thanks. how was your weekend>?
(0,6)
809: Ana: >very good, and you<?
(.)
810: Ro: very good.
(1,0)
811: Ana: o que é isso aqui,
812: Ro: [[() what are you-

830: D: hello.
(0,8)
831: Ro: hi, how are you?
832: Ca: fine thanks and you,
833: Ana: fine, thanks.
834: Ma: é () todo?
(0,7)
835: Ro: fala o resto.
(0,5)
836: Ana: fine thanks:
837: Ca: aí eu sou a última aqui né,
(1,8)
838: Ro: how how was your weekend?
839: Ana: very good and you,
840: Ro: fine é:: very good.
(0,7)
841: Ana: <what are you go- going to (0,5) to do tomorrow>?

Como vimos, segundo Markee, o trabalho em grupos sem a participação do professor demonstra uma organização da fala mais simétrica, o que se pode ver no excerto acima, onde a seleção e auto-seleção não aparecem determinadas autoritariamente, mas sim localmente pelas

próprias participantes de acordo com o conhecimento de cada uma. É através da própria fala que determinam também a atribuição de papéis dentro da atividade em grupo.

Já Ricardo (Ri), Mirela (Mi) e Roberta (Ro) iniciam a mesma tarefa “b” de forma bem diversa. Ricardo seleciona Juliano como seu interlocutor, mas Juliano não participa da seqüência e nem faz parte do grupo. A fita de vídeo mostra que Ricardo estava de pé e “atirava” perguntas para vários outros alunos, mesmo fora de seu grupo. Ou seja, a pergunta não é direcionada para Mirela ou Roberta, que vão, paralelamente, falando aparentemente para si mesmas, com vemos no trecho abaixo, onde Mirela pergunta “How are you?” no turno 499 e ela mesma responde no turno 501, enquanto as perguntas feitas por Ricardo (turnos 498 e 500) não parecem receber resposta:

498: Ri: o: Juliano uma pala:vra em inglê:s (.) how are you ((de pé, falando para outras pessoas na sala, não no seu grupo))
(0,4)
499: Mi: how are you [()]
500: Ri: [outra co]lisa how are you hihhi ((risos)) ((ainda de pé, falando para outras pessoas na sala, não no seu grupo))
501: Mi: fine thanks obrigada
(0,7)
502: Ri: tu não sabe nada? how are you? hihhi((risos))
(1,1)
503: Mi: tomo:rrow
(0,7)
504: Mi: [[amanhã
505: Ri: [[não tá gravando?
506: Rob: fine thanks
(1,7)
507: σ: hehehe ((risos))
508: Rob: tomorrew

Mirela, Roberta, e Ricardo também iniciam a tarefa sem muita demora, mas, ao contrário do grupo de Ana e Rosângela, que desde o início da atividade procurou organizar a seqüência do diálogo através de quem deveria dizer que falas e o que significava cada fala, Ricardo, Mirela e Roberta vão “experimentando” várias falas, vendo como dizê-las, que respostas recebem, produzindo perguntas para as quais as demais participantes do grupo não se orientam, indicando

que, na verdade, estão praticando como dizer cada uma das falas, o que se pode ver também na seqüência do trecho anterior, mostrada abaixo:

508: Rob: tomorrew
509: Mi: tomorrow ((corrigindo a pronúncia))ple:ase [()
510: Ri: [eh >please please pleas:e<
what's your name?
(0,8)
511: Mi: what's your na:me? (0,5) My name is Mire:la
(2,5)
512: Rob: vocês tão tu:do (bobo) hoje,
513: Ri: é
(1,0)
514: σ: ó
(0,8)
515: Rob: é: Where are you::: (0,9) é::[:]
516: Ri: [>how] are you<
(1,0)
517: Mi: how are you?
518: σ: (° °)
519: Mi: é é how are you? >fine thanks<
(2,5)
520: Mi: fine, thanks:.

Este grupo tem um livro de frases feitas em inglês (dados da gravação em vídeo) com a tradução e indicação de pronúncia de várias expressões cotidianas, e o usam como recurso para a atividade. Entre os turnos 521 e 532, escolhem a expressão “Nice to meet you”. Ricardo usa essa expressão (turno 521), e Mirela busca a assistência do grupo para entender o que significa a expressão, depois do que ela e Roberta repetem a expressão, até que no turno 533 Mirela interrompe a seqüência ao perguntar o que é para ser feito, como vemos abaixo:

520: Mi: fine, thanks:.
(.)
521: Ri: é: nice to meet you:,
(0,8)
522: Mi: (que isso)?
(1,0)
523: Ri: é prazer em conhecê-lo.
524: Mi: ã?
(.)
525: Ri: prazer em conhecê-lo
526: ?: (repite)

527: Ri: PRAzer em conhecê-lo
 528: Rob: nice to meet you.
 529: Mi: nice to meet you onde é que tá isso?
 (2,4)
 530: Rob: nice to: meet you ((lendo)) ó::
 531: Mi: nice to m↑ee:t you.
 (2,1)
 532: Rob: prazer em t-
 533: Mi: tá o que que é pra nós fazer aqui agora?

Este tipo de seqüência no trabalho desse grupo foi constante. Ao contrário do grupo do qual Ana e Rosângela participavam, que sistematicamente organizou a tarefa com definição de que papel cada participante deveria ter, como visto no exemplo dos turnos 701 a 723 mostrado acima, o grupo de Ricardo, Roberta e Mirela usou o recurso do conhecimento de um dos participantes (por exemplo, Ricardo, no turno 589) e do livro que tinham (turnos 594 e 595) para ir descobrindo e repetindo palavras e expressões em inglês.

Logo em seguida, após Mirela perguntar ao grupo o que vão fazer, numa iniciativa de determinar como o grupo vai organizar seu trabalho, discutem por alguns segundos sobre a gravação e logo após iniciam, sem nenhum preâmbulo, a falar das cores:

579: Mi: bro:wn marrom
 580: Pa: como é que é?
 581: Mi: bro:wn [bro:wn]
 582: Pa: [bro:wn] bro:wn
 583: Mi: marrom, [né]?
 584: Pa: [ma]rrom bro:wn [red]
 585: Mi: [red] é: é amarelo, ye:llow
 586: Pa: ye:llow
 587: Mi: azul é blue, né? É é green é cinza né,
 588: Pa: ãh?
 589: Mi: green é ci:nza. o Ricardo, green- green é cinza né?
 (0,7)
 590: Ri: >olha lá que tu vai ver<.
 591: Rob: pergunta pro ()
 592: Pa: gren.
 593: Mi: ã não, gree:n.
 594: Ri: ()pode vê ali no coisinha ali ((indica um livro que está sobre uma das classes))
 595: Pa: só olhando ()no coisi[nha ali]
 596: Mi: [green] green é [()]
 597: Pa: [green é ve:rde, [red]
 598: Mi: [green]

A seqüência da conversa, da mesma forma que no grupo de Ana e Rosângela, é decidida localmente, com a seleção de falantes seguindo uma organização simétrica, com turnos de duração bastante semelhantes e com alternância de falantes, o que remete à definição de distribuição simétrica de poder no grupo apresentada por Markee (2000). Além disso, no excerto acima, não só o livro é usado como recurso mediacional para a ação, mas também os participantes do grupo, com Mirela (turno 585, por exemplo) traduzindo as cores para Palito e perguntando, quando não sabe, para Ricardo (turno 589), que nesse caso sugere o uso do livro como recurso (turnos 590 e 594). Entretanto, nesse grupo não se vê a determinação e distribuição de papéis explícita que foi verificada no grupo de Ana e Rosângela já no início da atividade em grupo..

O que vemos nos exemplos acima, tanto do grupo de Ana e Rosângela quanto no grupo de Ricardo, Mirela e Roberta, é que os participantes, apesar de não terem recebido orientação sobre como conduzir a atividade, se organizam e, através da fala, se entendem sobre o que fazer. Hall (2000) sugere, como visto anteriormente neste trabalho, que é a partir de práticas próprias que poderemos definir as bases de mudanças pedagógicas. Os eventos acima mostram que os participantes não só se organizam para a realização da tarefa sem muita dificuldade como também fazem uso dos recursos mediacionais, nos casos aqui vistos representados por outros participantes e pelo livro (“coisinha”) para realizar a tarefa. Ou seja, desses participantes não cabe dizer que não saibam trabalhar em grupos. Resta-nos ver que tipo de práticas sociais os participantes revelam no trabalho em grupo, discutir que nível de complexidade essas práticas têm, e, a partir daí, que mudanças pedagógicas podem torná-las mais complexas e apropriadas ao desenvolvimento dos alunos.

O estudo de Klingner & Vaughn (2000), comentado no Capítulo 2, sugere que os alunos devem ser treinados para o trabalho colaborativo para estarem mais bem preparados a oferecer assistência aos participantes menos capazes. Como essas autoras trabalhavam com alunos de quinta série do equivalente ao nosso ensino fundamental, talvez sua recomendação tenha em vista a necessidade de desenvolvimento de práticas sociais de trabalho em grupo com alunos na faixa etária investigada. Entretanto, nos dados que analisamos aqui, podemos ver que os participantes já se apropriaram de práticas sociais específicas de atuação em grupos, provavelmente por já terem uma história mais longa, não só escolar como também de tantas outras atividades sociais, na família, no trabalho. O que vemos, então, nos eventos analisados aqui, é que os participantes fornecem assistência àqueles que identificam precisar de auxílio para a realização da tarefa ou àqueles que solicitam ajuda, de maneira a realizarem a atividade à que se propõem.

Vemos, também, que definem a estratégia a ser usada para a realização da tarefa. No grupo de Ana e Rosângela, decidem que devem decorar um diálogo com as frases que foram usadas como exemplos antes do início do trabalho em grupo. Já Mirela, Ricardo e Roberta procuram definir o que aprender, dirigindo o trabalho de acordo com o que surge da participação no grupo e o que acham “legal”, como vemos na participação de Mirela nos turnos 646 e 648 apresentados abaixo, onde estão falando sobre as horas (tarefa b):

643: Pa: seven twenty-four não já é é sete horas lá >não tem não tem<
dezenove horas né?

644: σ: °não é se:te horas°
(2,2)

645: Ri: °what time is it.°

646: Mi: (° °)ia ser legal né?

647: Pa: what time [is it]?

648: Mi: [a gente] saber O::: que horas são né?

649: Pa: é, mas tem assim, [ó],=

650: Mi: [(trê:s)]

651: Pa: =quando é de:z pras de:z, um exemplo é::: ten to ten, dez pras dez
(1,8) >quando é assi:m ó<(1,4)a- a qua:rte::r (0,7) não sei se é to ou of:
(1,8) >vou dá um exemplo nove tá ligado<, (0,4) um quarto de hora pras no:ve
ou quinze minutos pras no:ve. (2,0) isso eu vi no no: eu estudei no (
)em dois mil e do[is?]
652: †: [.hhh]

Após Mirela dizer que seria legal aprender as horas, Palito (turno 651) inicia um dos poucos casos de turno marcadamente mais longo. Explica como dizer as horas em inglês, e dá um exemplo em resposta a Mirela. Esse padrão, ver o que é legal e procurar ver como se diz, já visto acima no caso das cores, foi a estratégia de trabalho em grupo adotada por esse grupo para a realização da tarefa durante longas seqüências. Ou seja, os dois grupos usam estratégias diferentes de trabalho em grupo.

Klingner & Vaughn (2000) e Johnson e colegas (1991), entre outros, sugerem que o bom resultado do trabalho cooperativo é dependente de orientação para que os participantes assumam papéis definidos dentro da atividade. Entretanto, o que vemos nos dados acima é que, em pelo menos um dos grupos, os próprios participantes logo de início definem seus papéis de forma eficiente, ou seja, a partir das capacidades identificadas por eles mesmos na realização da atividade. Essa prática novamente aponta para formas de trabalho próprias do grupo (Hall 2000) ou, em outras palavras, de práticas sociais de trabalho em grupo já apropriadas e bem definidas.

Donato (2004) alerta que nem todo o trabalho em conjunto é trabalho colaborativo, e o próprio trabalho colaborativo pode ser definido em diferentes níveis de colaboração. Ao comentar os resultados de um estudo de Brooks, Donato & McGlone (1997), salienta três importantes considerações sobre o trabalho colaborativo, duas das quais são relevantes para a análise desenvolvida aqui: leva tempo para os indivíduos criarem as condições para o trabalho colaborativo, e tarefas isoladas em um curto espaço de tempo não demonstram como a aprendizagem se constrói em contextos colaborativos (Donato 2004:288). Seguindo esses

pressupostos, seria impossível dizermos que há trabalho colaborativo aqui, pois a atividade se deu em apenas uma aula, e o que foi analisado foi uma tarefa isolada. Entretanto, ainda segundo Donato (2004:287) ao comentar os resultados de um estudo seu realizado em 1988, algumas características do trabalho colaborativo são: 1) o uso do pronome “we” em inglês, (“a gente” em português) e a conjugação do verbo na primeira pessoa do plural encontrados em nossos dados; 2) os pedidos freqüentes de ajuda mútua, também vistos em nossos exemplos; e 3) um padrão de discurso sintético. Afirma, ainda, Donato, que “as conseqüências da atividade colaborativa são conceitualizadas como uma forma de habilitar o indivíduo para participar em atividades sociais” (Donato 2004:289). Se considerarmos essas características do trabalho colaborativo, pode-se concluir que os excertos acima têm um certo caráter colaborativo, ainda que em um sentido restrito, já que não há observação ao longo de um período mais longo e, conseqüentemente, não há como avaliar as conseqüências desse trabalho nas atividades futuras dos participantes.

Apesar de não ser possível considerar, através dos dados gerados para este estudo, os resultados a longo prazo do trabalho em grupo analisado aqui, as falas dos grupos fornecem evidências de que os participantes estão se habilitando para alguma atividade dentro do que mostram estar fazendo. No exemplo abaixo, os turnos 1063 e 1064 mostram Ana e Rosângela avaliando o resultado do seu trabalho relativo à tarefa b:

1062: Ro: I'm going to stay home.

((22 segundos omitidos)) = ((Fazem mais uma vez, quase sem hesitações))

1063: Ana: Ah: mas tu viu a gente tá confiando [já.]

1064: Ro: [tá] tá bom.

1065: Ana: é: hello

1066: Ro: hi how are you?

1067: Ana: fine thanks and you?

1068: Ro: fine thanks how was your weekend?

Para as participantes, há uma ação conjunta, que Ana reafirma com a expressão “a gente tá confiando”, com a concordância imediata de Rosângela; há concordância por parte dos participantes de que houve desenvolvimento (“já” - turno 1063), e uma avaliação de seu trabalho (“tá, tá bom” – turno 1064). Além disso, o “tá bom” implica em estar bom para algo, o que as habilita para participar de alguma atividade social. Analisaremos que atividade social é essa mais adiante ao discutir o papel das práticas de avaliação apropriadas pelos participantes.

Como já vimos, Lantolf & Appel (1994), ao discutirem motivos e objetivos (“motives” e “goals” em inglês) dentro do conceito de atividade segundo a Teoria da Atividade de Leontiev¹³, mencionam o experimento de Wertsch e colegas (1984) com mães e crianças em uma comunidade rural e professoras e alunos de uma zona urbana no Brasil. Nesse experimento, as duplas formadas por uma mãe e seu filho ou por uma professora e seu aluno interagem na realização de uma tarefa para a qual a criança ainda não exercia auto-regulação, ou seja, em ambos contextos o que se dava era a apropriação de uma prática social pela criança com o apoio da mãe, o participante mais capaz. A análise dos dados mostrou que as mães da área rural, cujo motivo tinha uma perspectiva laboral, ou seja, garantir produtividade, usavam mais diretivas referenciais do que as professoras, cuja perspectiva era o que Wertsch chamou de educacional. Para as mães rurais, não realizar a tarefa de forma adequada custaria caro, enquanto para as professoras o investimento no desenvolvimento da capacidade de refletir e tomar decisões sobre o que fazer era o motivo primário.

Nos dois grupos até aqui discutidos, podemos ver que a orientação para uma meta é bem definida. Entretanto, o grupo de Ana e Rosângela se organiza rapidamente para decorar o diálogo

¹³ Sobre Teoria da Atividade, ver Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In Wertsch, J.V. (ed). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.

e apresentá-lo, sem desperdício de tempo ou de considerações a respeito da tarefa. Já o grupo de Mirela e Ricardo não parece trabalhar para a obtenção de um resultado imediato.

O grupo onde estavam Laís, Ana, Vera e Elise está, no exemplo abaixo, fazendo a tarefa c, durante a qual liam sobre um país onde o inglês é falado como primeira língua, apresentavam as informações para o grupo e faziam comparações com o Brasil. As participantes estão organizando a ordem de colocação dos resumos que elaboraram a partir de um texto sobre a Austrália em um cartaz:

- 32: Vera: população né, come:ça aí
33: Laís: é (1,0) geografi:a, saú:de, o teu tem que ser o último (°
°) não tem né é::-
34: Vera: nós é que somo esperta né,
35: Laís: Não porque o meu [te-]
36: Vera: [(° °)]
(0,3)
37: La: não ahn: é o último porque é a política (.)o primeiro tem que ficar
be:m aqui por cima (0,5) entendeu, por que quem é o primeiro?
(1,3)
38: Ve: o de:la pode ser o primei[ro]
39: La: [ent]ão é o de geografi:a (0,4) depois vem
a saúde °biologia°
(0,9)
40: La: o teu é de quE?
(0,5)
41: Ana: O meu plano de saú:de, tem família,(1,7)po:vos e os
imi↓grantes:(.)povos indígenas aí fala aborígenes

O assunto do texto havia sido sugerido pelos alunos, e elas haviam escolhido ler sobre a Austrália. Haviam recebido o texto para trabalhar na aula anterior, mas, como a aula foi interrompida, levaram o texto para casa. Como vemos no trecho acima, estavam decidindo onde colocar cada um dos resumos que haviam feito em casa em um cartaz. Durante toda a gravação, em nenhum momento discutiram nenhum aspecto sobre o conteúdo do texto, sobre sua relação com sua realidade, nem questões de entendimento ou de forma de elaborar a atividade, a não ser o que foi visto acima, ou seja, como organizar o cartaz para a apresentação. Entretanto, sua fala é

colaborativa (Donato, 2004) se considerarmos que estão todas orientadas para a realização da tarefa, e preocupam-se todas com o resultado final do trabalho. Como nos dados transcritos acima para o outro grupo onde Ana também estava, o tópico da conversa é consistentemente a tarefa a ser realizada. Se a proposta deste estudo é ver o que os participantes fazem durante o trabalho em grupo a partir do ponto de vista dos próprios participantes através das ações que constroem na fala-em-interação, como de fato o é, então os participantes do trecho de interação descrita acima estão fazendo um trabalho em grupo, conjuntamente decidindo a distribuição de textos para uma apresentação. Esse trabalho é colaborativo no sentido que as falas contêm, ainda segundo Donato (2004), uma orientação coletiva para a atividade vista, entre outras características, no uso da primeira pessoa do plural e na assistência mútua para a realização da atividade.

Já o trabalho do grupo onde estavam Mirela e Ricardo se caracterizou por longas seqüências em que interagiam alternando turnos de duração semelhante, sem a rígida alocação vista, em muitos momentos, no grupo de Ana e Rosângela, e intercalando-os com pausas mais longas, que marcavam os intervalos entre as falas quando estavam lendo as expressões no livro que tinham à disposição (dados da gravação em vídeo). Também falavam para si mesmos, repetindo expressões, testando como pronunciá-las, e usando o recurso do livro e do conhecimento de algum dos participantes (geralmente Ricardo) para aprender várias expressões em inglês

654: Mi: see you tomorrow.
(2,9)

655: ♀: see you tomorrow ó.

656: ♀: é [()].

657: Mi: [veja] você amanhã. ((*junto com Ricardo olhando livro que Ricardo tem nas mãos*))
(1,0)

658: Ri: é

659: Mi: ai que legal, °né°,
(1,0)

660: Ri: see you tomorrow
(1,5)

661: Mi: °vejo você mais tarde° see you láter (.) vejo você mais tarde: (0,6)
que legal né?

(1,0)

662: Ri: bom desse aqui é que tem ó, se tu não entender assim tem olha, ((*tem nas mãos o livro, que mostra para Mirela*))

No turno 659 e novamente no turno 661, Mirela expressa sua apreciação pela atividade (“legal”), e no turno 662 Ricardo fala do livro que o grupo tem à disposição. Mirela expressa apreciação, mas há pausas relativamente longas após suas falas (1,0 segundo nos dois casos) quando, conforme os dados do vídeo, olham para o livro que têm à disposição; no turno seguinte à fala de Mirela, Ricardo (turno 662) fala que é bom ter um recurso (o livro que vemos no vídeo) que os auxilie, mostrando que Mirela pode estar se referindo também ao recurso para auxiliá-los como “legal”. De qualquer forma, expressam que estão fazendo algo de que gostam e que apreciam o fato de haver um recurso para auxiliá-los.

Ainda durante a realização da tarefa no grupo de Mirela e Ricardo, após algumas das seqüências onde estavam usando palavras e expressões novas, um dos participantes interrompia e perguntava o que deveria ser feito, como já visto no turno 633 e também no exemplo abaixo:

574: Ri: how many::

(0,8)

575: Mi: (não tem nenhum) (° °)

(.)

576: ♀: °que que nós vamos fazer (0,8) o que que vocês escolheram°,

(4,4)

577: Ri: que que nós vai fazer? (1,6) Que nós vai, nós fui, nós volta

(1,2)

578: Mi: tinha que ser uma coisa mais:: (° °)

Em um outro trecho da mesma tarefa, novamente depois da longa seqüência onde estavam conversando sobre como dizer as cores em inglês, Mirela e Palito sugerem usar as cores para fazer a tarefa. Palito, que se juntou ao grupo já no meio da atividade, pergunta novamente o que a professora quer que façam. Mirela sugere que a tarefa seja feita com o uso das cores em inglês, o

que inicia uma seqüência onde discutem como fazer a atividade a partir da preocupação com fazer o que a professora “quer” (turnos 629, 632 e 633):

620: Mi: névy blue, azul marinho. (0,6) Podia botar as cores, né?
621: Pa: Névy blue.
(1,0)
622: Mi: ã?
(1,0)
623: Pa: ã?
(0,7)
624: Mi: botar as cores né? navy blue, () red,
625: ♀: ã:::,
626: Mi: pinky
627: ♀: que guri estú:rido.
628: Mi: brown, blue, red, [()]
629: Pa: [>tá mas< ag- mas a professora] quer o que que
nós coloquemo[s],
630: ♀: [tá] arrumando ()
631: Pa: nós coloquemos (0,7) não é aquela conve::rsa tu:do ou é
palavras, (0,5) aleatórias,
(1,1)
632: Mi: () um papo né, ela quer né?
633: Rob: é, ela quer uma conversa ()

O grupo de Mirela e Ricardo, que em muitos momentos parecia agir exclusivamente a partir da vontade dos participantes de aprenderem coisas novas, demonstra aqui a necessidade de “entregar” o produto de um trabalho, como já visto para o grupo de Ana e Rosângela. É quase sempre Mirela que, na primeira atividade gravada nesse grupo (tarefa b), traz para a conversa o questionamento sobre o que a professora quer e tenta falar sobre decidirem o que vão fazer. Ao longo das atividades e através da fala, a autoridade de Mirela para coordenar a realização da tarefa e exigir que os outros participantes ajam conforme sua determinação é estabelecida pelo grupo, como discutiremos adiante.

Na gravação de uma outra tarefa (tarefa e), Edílson, Ricardo, Roberta e Mirela parecem fazer basicamente duas coisas: divertir-se, inclusive fazendo piadas, e tentar entender o que diz o texto. Novamente usam Ricardo, e agora também Edílson, como recurso para tarefa, mas desta vez não têm o livro de frases para auxiliá-los. Desta vez procuram a assistência da professora em

alguns momentos, mas não há falas de Ane na gravação. Em um trecho fica claro que Mirela foi até onde Ane estava e perguntou o que significava “began to make”, que o grupo não havia conseguido entender com os recursos que tinham.

Nos trechos em que estão atribuindo sentido ao texto (turnos 1465 a 1748), é interessante ver como agora os papéis são distribuídos entre os participantes do grupo. Durante praticamente toda a atividade, Ricardo vai dizendo o que entende do texto, auxiliado algumas vezes por Edilson. Mirela coordena a atividade, e Roberta escreve. Em nenhum momento das gravações essa distribuição foi explicitamente determinada, mas se deu na própria interação do grupo. Na primeira atividade gravada nesse grupo (turnos 498 a 700), vimos que Mirela interrompia a conversa para perguntar o que deveriam fazer, o que a professora queria que fizesse. Mirela interrompia o fluxo da conversa, depois fazia chamamentos, enquanto Ricardo fazia constantes brincadeiras, mas também servia de recurso de conhecimento para o grupo. Como veremos adiante, essas ações parecem ter levado tanto Mirela quanto Ricardo a assumirem papéis diferentes, como visto na tarefa e realizada por esse grupo.

O trecho transcrito abaixo é um momento em que há uma tentativa de quebra dessas distribuições de papéis:

1581: Ri: bom o quê.
1582: Mi: [[tá, aqui é os:] os garotos
1583: Ro: [[Que que quer dizer h-e?]
1584: Ri: tê agá e?
1585: Ro: é ()
1586: Mi: nã::o. vai ser em português.
(1,4)
1587: Ri: the boys. os meninos na classe,
1588: Mi: meninos?
1589: Ri: boys não é meninos? garotos, meninos?
1590: Mi: tá vai,
1591: Ri: hehe[hehe] ((risos))
1592: Mi: [tá vai] escrever então. porque os meninos,
1593: Ri: tem outra folha ali?
1594: Ed: ()
1595: Ri: tem q- tem que dec- decifrar primeiro.
(1,2)

1596: Mi: A tê é os meninos.
 1597: Ri: que que é the?
 1598: Mi: é [o::]
 1599: Ed: [o, a,] os, as
 1600: Ri: os os meninos
 1601: Mi: os garotos
 1602: Ri: meninos
 1603: Mi: garotos
 1604: Ri: os meninos na classe (0,7) ou os meninos [(das turmas)]
 1605: Mi: [os meninos]

No turno 1582, Mirela já diz que a expressão que procuram é “os garotos”, mas durante toda a seqüência, além de esclarecerem o que é “the”, há uma disputa entre Ricardo e Mirela, marcada pelo fato de que Mirela, no turno 1601, sugere novamente “garotos” em alternativa a “meninos” que Ricardo havia usado no turno 1600, com Mirela, no turno 1605, aceitando a opção “meninos”. Não há nenhuma argumentação, e o que parece acontecer aqui é um jogo de força, onde Ricardo sai ganhando, ou seja, Mirela acaba repetindo “os meninos”.

Essa distribuição de papéis e uma assimetria social parecem se estabelecer na ação do grupo, como se pode ver nos turnos da seqüência abaixo, novamente entre Mirela e Ricardo:

1438: Ri: IOIOIOU: ((grita no microfone do gravador))
 1439: Mi: que é i:sso Ricardo::
 1440: Ri: eu digo (1,0) bota assim ó, >deixa eu ver< tipo assi:m why (you on a stupid want know, run in uhn a hall).
 1441: Mi: .hh (1,4)tem um período só não sei se tu sabe,
 [tem que em]tregar isso
 1442: Ri: [>tá coloca aí<]
 1443: Mi: aqui no final [da aula]
 1444: Ri: [ualia] uantê
 1445: Ro: .hhh hihhi ((risos))
 1446: Mi: eu não tô brincando Ric[ardo]
 1447: Ro: [.hh]
 1448: Ri: tá
 1449: Mi: fala Ricardo
 1450: Ri: Uali and [()]
 1451: Mi: [é brasileiro] e tem que es[crever]
 1452: Ri: [ah: tá] é brasil(h)eiro.
 °tá certo°
 1453: #: °brasi[le:iro ()]°
 1454: Ri: [ah tá eu tava empolga:do] (0,7) apesar que eu sei falar
 muito be:m inglês.
 1455: Mi: .hh [muito bem mal] né,
 1456: Ri: [tá coloca aí]

Durante essa seqüência, Mirela responde aos turnos de Ricardo lembrando-o de que o trabalho tem que ser entregue no final da aula, e, mesmo o ameaçando (turno 1446), Ricardo continua “falando inglês”. A brincadeira, o riso, o faz-de-conta são constantes nesse grupo, e é sempre Mirela quem chama a atenção dos que estão brincando para que voltem ao trabalho. Ao mesmo tempo, como foi visto nos turnos 1581-1605, sua contribuição para o entendimento do texto não é aceita, e ela tem que aceitar a contribuição de Ricardo sem que discutam por que uma ou outra expressão seria mais adequada. Ou seja, mesmo em um grupo onde todos parecem estar trabalhando colaborativamente, se considerarmos sua orientação para a meta comum e seu uso da primeira pessoa do plural, a distribuição social assimétrica é evidente a partir de um certo momento, e essa desigualdade, determinada pelos próprios participantes, não dá espaço para que as diferentes opções sejam discutidas e diminui a possibilidade de que a atividade tenha um caráter de construção conjunta de conhecimento mais complexo. Fica ressaltada na seqüência não só a aceitação pelo grupo dos papéis por eles mesmos determinados como a autoridade de Mirela, que tenta manter a orientação para realizar a tarefa de acordo com o que a professora supostamente quer. Interessante adicionar aqui que, nas gravações em vídeo, vê-se que tanto Ricardo quanto Edílson levantam de seus lugares, caminham pela sala e vão a outros grupos, enquanto Mirela e Roberta ficam sempre sentadas, com o material nas mãos, lendo ou escrevendo, assumindo o papel de responsáveis pelo cumprimento da tarefa pelo grupo.

Durante mais de 20 turnos, o que Mirela e Ricardo estavam fazendo é estabelecer seus papéis. Vemos que, embora Mirela tenha assumido a voz de ordenadora e disciplinadora da atividade, ela não consegue exercer autoridade por conhecimento (turnos 1475 e 1476), o que continua sendo prerrogativa de Ricardo. Segundo Gabbiani (2000:91), a assimetria do poder da professora em sala de aula se dá em dois níveis, um estabelecido pelo maior conhecimento, e o outro estabelecido pela distância social entre professora e aluno e que determina a autoridade

disciplinadora. No excerto visto acima, semelhante a outros eventos nesse grupo, temos um exemplo de como Mirela e Ricardo assumem aspectos diferentes dessa assimetria através da própria fala-em-interação. Mirela inicia os tópicos, tem o direito de perguntar e exigir respostas e, em outros casos, de avaliar o desempenho de Ricardo. Entretanto, Mirela não demonstra acreditar no seu próprio conhecimento, como vimos acima e também em outros trechos, enquanto Ricardo, que detém o conhecimento, tem que ser controlado para compartilhá-lo com o grupo e dar continuidade a atividade do grupo. Ou seja, os participantes do grupo estabelecem diferenças de poder e limitam a liberdade de atuação de cada um a partir do reconhecimento de assimetrias, de conhecimento – Ricardo, que sabe mais - e social - Mirela, por assumir a voz de quem exige a produção de acordo com sua determinação, voz essa que pode ter sido apropriada durante suas trajetórias escolares e que é ratificada por este grupo.

Resumindo, nesta seção vimos excertos de dois dos grupos que foram gravados, o grupo em que Ana e Rosângela sempre estavam presentes, e o grupo de qual Mirela e Ricardo participavam. Os dois grupos mostraram práticas sociais de trabalho em grupo já apropriadas – sem muita demora organizam o trabalho, distribuem e estabelecem papéis na própria fala-em-interação com base no conhecimento e nos recursos que reconhecem em cada participante e que cada participante mostra através da fala, interagem de forma colaborativa, considerando o uso da primeira pessoa do plural e as solicitações e fornecimento de assistência, e demonstram que a realização do trabalho os habilitará para alguma outra ação futura. Entretanto, enquanto o grupo de Mirela e Ricardo parece estabelecer o objetivo da tarefa com base no seu desejo de conhecimento de palavras e expressões novas, sem a preocupação imediata de apresentar um produto final, o grupo de Ana e Rosângela orienta sua atividade para produzirem, de forma eficiente, um diálogo que deverá ser apresentado sem ler. No grupo de Mirela e Ricardo, só depois de algum trabalho se estabeleceram papéis diferenciados, e Mirela e Roberta passam a ser

identificadas como participantes que dirigem e organizam o trabalho do grupo enquanto Ricardo e Edilson podiam contribuir com definições e traduções. Um outro aspecto da colaboração em grupos, a assistência fornecida pelos participantes, será analisado na seção seguinte.

4.2. Os participantes pedem e oferecem assistência para a realização da tarefa

Em vários trechos do trabalho do grupo onde Mirela e Ricardo participam, os participantes estão fazendo o que decidiram fazer através da própria interação do grupo: estão aprendendo as expressões que escolhem, e estão fazendo isso conjuntamente, com várias repetições de palavras e expressões (turnos 521-532, por exemplo), solicitações de assistência (turnos 589-591), e fornecimento de explicações, como, por exemplo, no trecho abaixo (turno 651):

645: Ri: °what time is it.°
646: Mi: (° °)ia ser legal né?
647: Pa: what time [is it]?
648: Mi: [a gente] saber O::: que horas são né?
649: Pa: é, mas tem assim, [ó],=
650: Mi: [(trê:s)]
651: Pa: =quando é de:z pras de:z, um exemplo é::: ten to ten, dez pras dez
(1,8) >quando é assi:m ó<(1,4)a- a qua:rte::r (0,7) não sei se é to ou of:
(1,8) >vou dá um exemplo nove tá ligado<, (0,4) um quarto de hora pras no:ve
ou quinze minutos pras no:ve. (2,0) isso eu vi no no: eu estudei no (
)em dois mil e do[is?]
652: †: [.hhh]

Os participantes deste grupo usam várias formas de assistência: corrigem-se, repetem para o colega, pedem ajuda, fazem e respondem perguntas. Algumas dessas formas podem ser vistas no trecho abaixo:

521: Ri: é: nice to meet you:, ((*dirige o olhar para o livro*))
(0,8)
522: Mi: (que isso)?
(1,0)
523: Ri: é prazer em conhecê-lo.
524: Mi: ã?

(.)
 526: Ri: prazer em conhecê-lo
 527: ?: (repite)
 528: Ri: PRAzer em conhecê-lo
 529: Rob: nice to meet you.
 530: Mi: nice to meet you onde é que tá isso?
 (2,4)
 531: Rob: nice to: meet you ((lendo)) ó::
 532: Mi: nice to mtee:t you.
 (2,1)
 533: Rob: prazer em t-

No turno 521, Ricardo usa uma expressão que ainda não havia sido usada no grupo. A partir daí, Mirela, Ricardo e Roberta trabalham para entender e pronunciar a expressão, usando não só o recurso do conhecimento de Ricardo, mas também o livro, conforme se vê nos dados das gravações em vídeo. No trecho abaixo (turnos 579 a 598), Palito pede ajuda (turno 580) e Mirela dá continuidade à interação apoiando Palito a dizer as cores. Quando encontram uma cor cujo nome não tem certeza, recorrem a Ricardo, que na interação do grupo se constitui em um participante com mais conhecimento. Quando Ricardo responde, sugere que usem o livro como recurso - o “coisinha”, o livro que tinham à disposição (turno 594):

579: Mi: bro:wn marrom
 580: Pa: como é que é?
 581: Mi: bro:wn [bro:wn]
 582: Pa: [bro:wn] bro:wn
 583: Mi: marrom, [né]?
 584: Pa: [ma]rrom bro:wn [red]
 585: Mi: [red] é: é amarelo, ye:llow
 586: Pa: ye:llow
 587: Mi: azul é blue, né? É é green é cinza né,
 588: Pa: ãh?
 589: Mi: green é ci:nza. o Dudu, green- green é cinza né?
 (0,7)
 590: Ri: >olha lá que tu vai ver<.
 591: Rob: pergunta pro ()
 592: Pa: gren.
 593: Mi: ã não, gree:n.
 594: Ri: ()pode vê ali no coisinha ali ((*indica um livro que está sobre uma das classes*))
 595: Pa: só olhando ()no coisi[nha ali]
 596: Mi: [green] green é [()]
 597: Pa: [green é ve:rde,[red]
 598: Mi: [green]

(0,6)
599: Mi: green
600: Pa: é (0,4) verde
601: Mi: red verme:lho né?
(3,6)

No excerto acima, a seqüência na fala-em-interação, a alternância de turnos e as iniciações de reparo, mostram a orientação para o trabalho em grupo sustentado pela assistência pedida e oferecida por diferentes participantes. Se analisarmos esse trecho seguindo Donato (1994) quanto às características do andaimento (*scaffolding*) para a realização de uma tarefa, encontramos evidência de que os próprios participantes organizam e mantêm o interesse na tarefa (turnos 579-585), simplificam, fornecem modelos (turno 593), e buscam recursos (turno 589) entre os próprios participantes e no livro que têm à disposição (turnos 594 e 595). Mirela inicia dizendo o nome de uma cor e Palito dá seqüência à aprendizagem das cores, pedindo para que Mirela repita, repetindo o que diz Mirela, sugerindo outra cor (turno 584). Vemos Mirela assumir na seqüência o papel de participante mais capaz por algum tempo, e inclusive recusar trabalhar com uma das cores sugeridas por Palito, “red” (turno 584), a qual ela repete no turno seguinte, mas não traduz, iniciando a falar de outra cor (“yellow”), a qual traduz. A cor “red” só vai ser tratada depois de Palito ter visto a tradução de “green” e de Mirela ter pedido novamente a tradução, ao repetir “green” mais uma vez no turno 599. Ou seja, estão organizados para trabalharem em um sistema de assistência, mas a seqüência da fala-em-interação mostra que Mirela, como participante mais capaz nesse episódio, assume o papel de determinar o que vai ser aceito e quando, o que também pode ser visto no turno 593, quando corrige a pronúncia de Palito.

Também no trabalho do grupo onde estão Ana e Rosângela, situações de apoio que as próprias participantes solicitam e oferecem umas às outras podem ser identificadas, como, por exemplo, no trecho abaixo, referente à tarefa b:

838: Ro: how how was your weekend?

839: Ana: very good and you,
 840: Ro: fine é:: very good.
 (0,7)
 841: Ana: <what are you go- going to (0,5) to do tomorrow>?
 842: Ro: I'm going to:
 (1,1)
 843: Ca: stay home.
 844: Ma: isso aqui é um (ésse)ou o que que é,
 845: Ana: esse negócio de stay home é ficar em casa
 846: Ma: goingui
 (1,5)
 847: Ma: [[ele minha filha
 848: Ana: [[()
 (0,4)
 849: Ca: goingui to do
 850: Ro: >vamo lá vamo lá vamo lá<
 851: Ca: tomorrow
 852: Ro: Vamo lá falar [() de uma vez]
 853: Ma: [que que quer dizer isso aqui]?
 (1,1)
 854: Ro: decora isso [aí]
 855: Ca: [é] what are you going [to do]
 856: Ana: [hello]

Durante um longo trecho, cujo início é transcrito acima e que tem continuidade até chamarem a professora no turno 1138, as quatro participantes não só repetem exaustivamente o diálogo que querem apresentar, mas repetem umas para as outras quando estão em dúvida, completam a fala da outra, como no turno 843, se dão incentivo para continuar, como visto nos turnos 850 e 852 acima, e vibram ao conseguir o que avaliam como avanços, como no longo trecho abaixo:

1038: Ana: eu consigo fazer mas olhando.
 1039: Ro: ah não treina aí que eu vou te ajudar ()
 1040: Ana: tá. hello.
 (1,5)
 1041: Ro: hi how are you?
 (2,0)
 1042: Ana: fine thanks and you?
 (0,4)
 1043: Ro: fine thanks. hai was your weekend?
 (2,9)
 1044: Ana: very god, and you?
 (0,9)
 1045: Ro: very good.
 (1,8)
 1046: Ana: what are you going to do tomorrow?
 (0,5)

1047: Ro: I am going to stay home.
(0,3)
1048: Ana: hello.
(0,7)
1049: Ro: hi how are you? >PÁRA DE OLHAR NO CADERNO<
(.)
1050: Ana: fine thanks.
(2,4)
1051: Ro: fine thanks e o quê?
(.)
1052: Ana: fine thanks and you?
(0,5)
1053: Ro: fine thanks. hai was your weekend?
(0,7)
1054: Ana: uhm very good, and you?
(0,7)
1055: Ro: very good.
(1,9)
1056: Ro: What [weekend]
1057: Ana: [what]
(2,3)
1058: Ro: E AÍ:? what are you,
(1,1)
1059: Ana: what are you going to do tomorrow,
1060: Ro: VIU[:::::]
1061: Ana: [E:::]
1062: Ro: I'm going to stay home.

Ana e Rosângela vão fazendo conjuntamente o diálogo, com Rosângela oferecendo apoio para que a outra consiga dizer suas falas. No turno 1039, Rosângela explicitamente recusa a proposta de Ana de fazer o diálogo olhando no caderno, e propõe-se a ajudá-la, o que Ana aceita e dá início a mais uma repetição do diálogo. As pausas entre as falas de cada uma das participantes, como, por exemplo, entre os turnos 1041 e 1042 e entre 1043 e 1044, mostram o esforço para lembrar e se alinham na intenção de fazer o diálogo sem olhar o caderno. Quanto à forma como Rosângela oferece apoio, é interessante notar que na linha 1049, Rosângela grita com Ana para que pare de olhar no caderno. A seqüência a esse grito, que em outras situações poderia significar uma reprimenda e uma ameaça à face (Gabbiani 2000), não mostra que Ana o tenha entendido como tal. Ana, após uma pausa mínima, continua o diálogo. Em outro momento, no turno 1056, Rosângela, após um silêncio de 1,9 segundos, inicia o turno que deveria ser preenchido por Ana, numa forma de ajudar Ana a lembrar o que deve dizer naquele momento. No

turno 1057, Ana tenta iniciar sua parte do diálogo, mas se interrompe, e uma pausa de 2,3 segundos se segue. Rosângela, então, novamente grita e apresenta o início da fala de Ana, que, após mais uma pausa de 1,1 segundos consegue completar sua fala no diálogo. Nesse momento, ambas vibram muito (1060-1061), o que mostra que estavam engajadas em uma ação considerada difícil, mas que foi, finalmente, realizada com sucesso com o auxílio de Rosângela. Não tenho conhecimento de nenhum trabalho onde o grito entre colegas tenha sido visto como forma de comportamento de auxílio para a realização de uma tarefa, mas no exemplo apresentado acima essa forma (o grito) é aceita pelas participantes e leva à conclusão satisfatória para ambas. Também fica evidente que as próprias participantes definem que papel cada uma vai ter na interação, com Rosângela assumindo o papel não só de participante mais capaz, como também de responsável pela participação de Ana dentro do padrão que exigiram para si mesmas, ou seja, fazer o diálogo sem olhar no caderno.

Logo após o trecho acima, depois de uma omissão na transcrição de 22 segundos, Ana expressa seu sentimento sobre o trabalho que fizeram, e Rosângela imediatamente concorda, em uma demonstração de interesse em comum na atividade que acabaram de realizar.

1063: Ana: Ah: mas tu viu a gente tá confiando [já.]

1064: Ro: [tá] tá bom.

As duas participantes da atividade estão aqui demonstrando a orientação para o trabalho de forma colaborativa, como o uso da expressão “a gente tá confiando” sugere, ou seja, o uso da primeira pessoa do plural e uma avaliação de que estão se capacitando para a realização da tarefa.

Poderia-se argumentar que o número de vezes que Rosângela usa expressões diretas descaracterizaria a ação como colaborativa, já que Rosângela estaria fazendo uso de um poder de determinar o que Ana deve fazer e, dessa forma, criando uma situação assimétrica de poder.

Entretanto, os “vamo lá” de Rosângela são tomados pelos outros participantes como formas de incentivar a continuidade da ação, o que pode ser visto nos turnos 1092 e 1093:

849: Ca: goingui to do
850: Ro: >vamo lá vamo lá vamo lá<
851: Ca: tomorrow
852: Ro: Vamo lá falar [() de uma vez]
853: Ma: [que que quer dizer isso aqui]?
(1,1)
854: Ro: decora isso [aí]
855: Ca: [é] what are you going [to do]

Mesmo o “decora isso aí” de Rosângela (turno 854) é seguido do “é” de Cássia, dito concomitante ao “aí” de Rosângela, e Cássia (turno 855) dá seqüência fazendo o que está em foco, decorar. Ou seja, há a concordância imediata e a imediata realização da ação sugerida por Rosângela. São as próprias participantes do grupo que localmente decidem quem assume que identificações, de líder, de apoiadora.

Nesta seção vimos que os participantes pedem e fornecem assistência para a realização da tarefa, e que esses pedidos e oferecimentos de assistência e quem os faz se definem localmente, na fala-em-interação. Turnos que talvez pudessem ser seguidos de manifestações diferentes, como os turnos em que uma das participantes grita, se mostram, na seqüência da fala das participantes, como uma forma de assistência para a realização da tarefa. Esse tipo de assistência talvez possa ser associado à identificação pelas participantes de um motivo avaliativo na realização da tarefa, o que será discutido na próxima seção.

4.3. Os participantes se preocupam com a avaliação

Vimos nas seções acima que em vários momentos as participantes agem de forma colaborativa para a realização da tarefa de forma a decorarem um diálogo e apresentarem para a

professora. Como, através da fala-em-interação, o objetivo da atividade é estabelecido pelas participantes? O segmento da fala das participantes mostrado abaixo leva a várias considerações:

1079: Ro: teacher teacher teacher
1080: Ana: NÃO (me) chama.
1081: Ro: que tu chama [teacher teacher] teacher
1082: Ana: [dá na mesma]
(2,2)
1083: Ro: podemos as duas sora?
1084: Ane: yes.
1085: Ana: ó sora eu vou errar um pouquinho
1086: Ane: tá. uhn
(0,5)
1087: Ana: [[()
1088: Ro: [[()
(0,6)
1089: Ro: hello.
(0,6)
1090: Ana: hi how are you?

Uma das participantes chama a professora (turno 1079), e pergunta se podem apresentar seu diálogo. Quando Ane (professora) diz “yes” (turno 1084), Ana avisa que vai errar um pouquinho (turno 1085), ao que Ane responde se colocando no papel de professora, que vai avaliar, enquanto Ana se protege de uma avaliação negativa. Ou seja, estão mostrando que seu motivo para decorar o diálogo era apresentá-lo para a professora e serem avaliadas. O trecho abaixo ajuda a esclarecer isso:

1148: Ro: eu também não fiz.(1,6)cadê a sua pastinha senhora pra botar a nota
1149: Ma: ah, isso aqui o-
1150: Ana:()trabalhando. OK go to school,
1151: Ane: no y- yeah I'm going to work in the school (3,1) oque:i,
1152: Ro: a gente já progrediu sora devagari:nho há:::(risos)
1153: Ane: it was very good excellent your presentation was excellent.
1154: Ana: sora eu não sei na:da
(1,5)
1155: Ane:°eu não acho°
1156: Ro: a senhora não dá nota? hoje?
1157: ?: [[()
1158: ?: [[()
1159: Ro: sora vem aqui de novo,
1160: Ane: yeah, let me get ã:::
1161: Ana: o sora não foi tão bo:m assim,
1162: Ca: ah vale:u pra outra aula

1163: Ro: >bem na hora que ela disse que a apresentação foi excelente< não foi excelente foi ()
 1164: Ana:()sem olhar viu,
 (0,4)
 1165: Ro: tá bom. hello.
 1166: Ma: não deu ainda ()
 1167: Ro: não vamo falar mais uma vez pra impressionar.
 1168: Ma: háháháháhá ((risos)) fazer mais uma vez pra impressionar pelo amor de Deus ()ah:: háháhá ((risos)) ela gos [tou]
 1169: Ca: [() pra] dá um bê pra gente.
 1170: Ma: eu tenho um A que maravi:lha frescu:ra.
 (1,4)
 1171: Ro: vamo lá. how are you?
 1172: Ana: fine thanks and you?

Todo o trecho acima gira em torno da obtenção da nota, da melhor nota possível. Na economia da nota, é preciso conseguir a maior produtividade possível. Essa economia já foi definida por Afonso, ao constatar que:

Através da avaliação, o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através da avaliação estabelece-se um *valor de troca*. (Afonso 2000:25 – grifo no original).

Segundo Luckesi (1994), numa escola em que a “pedagogia do exame” é prevalente, todos estão voltados para a obtenção da melhor nota, e o trabalho realizado ao longo da socialização na escola leva à apropriação de formas de controle e submissão dos sujeitos efetuadas por eles mesmos, e eles continuam agindo conforme padrões que os “cerceiam... sem que a coerção externa continue a ser exercitada” (Luckesi 1994:18). A afirmação de Ane de que foi excelente (turno 1153) é seguida da afirmação de Ana de que não sabe nada (turno 1154). Novamente, no turno 1161, Ana volta a afirmar que não foi tão bom assim. A depreciação do próprio trabalho (turno 1154) é entendida por Ane como uma busca de reafirmação da adequação do trabalho de Ana (turno 1155). No turno 1154, Ana seleciona Ane como “sora” e afirma não saber nada. Ane, após uma pausa considerável, responde apenas “eu não acho” em um volume

reduzido, o que parece não ser satisfatório para Ana, que no turno 1161 volta a selecionar Ane como “sora” e afirmar que não foi bom. Mas Ane não dá seqüência, ou pelo menos a gravação não captou nenhuma seqüência. A insatisfação, ou falta de reafirmação para Ana é também confirmada por sua aceitação da proposta de Rosângela de “fazer mais uma vez para impressionar” (turno 1167), e pelo fato de que Ana e Rosângela reiniciam a seqüência do diálogo nos turnos 1171 e 1172. Para Ana e Rosângela a apresentação não estava boa, ou a reafirmação de Ane, por não seguir o padrão tradicional de fala avaliativa do professor, não as satisfaz. Ana tentou fazer com que Ane agisse como professora, mas não teve sucesso.

Por outro lado, Ane (turnos 1153 e 1155) responde aos turnos em que Rosângela e Ana expressam avaliações sobre o seu trabalho elogiando o que havia sido apresentado:

1152: Ro: a gente já progrediu sora devagari:nho há:::(risos)
1153: Ane: it was very good excellent your presentation was excellent.
1154: Ana: sora eu não sei ná:da
(1,5)
1155: Ane: °eu não acho°

A reafirmação do sucesso, do positivo, foi a forma escolhida por Ane. Entretanto, essa resposta, não parece ser o que se conhece ser o comum dentro de uma sala de aula, onde a pessoa no papel de professor deve avaliar entre certo e errado, e expressar essa avaliação em notas. A “nota” nessa situação é mais poderosa, e por isso, no turno 1156, Rosângela pergunta se a nota será dada. Não se ouve resposta de Ane, mas na seqüência Rosângela pede que Ane volte ao grupo (turno 1159), ao que Ane responde sim, mas que vai antes pegar algo (turno 1160).

Em outra tarefa proposta - a leitura de textos, a discussão do que entendiam, apresentação e comentário relacionando o texto à sua realidade - também características bem diversas entre os grupos das duas turmas foram observadas. Essa tarefa foi proposta já mais adiante no período de gravações.

O trecho abaixo é o início da gravação dessa atividade com texto no grupo onde estavam Ana,

Laís (La) e Vera (Ve):

- 1: La: segui:nte agora: os to::rto eu começo a arrumar.
(7,4)
2: Ana: esp- espero que seja:: espero que tenha pr- nota pra todas nós
(0,4)
3: Ve: a:i tomara que não dê pro:va amanhã:
(0,6)
4: Ana: como >se ela não deu matéria nenhuma<,
(.)
5: Ve: pois é:.
(0,5)
6: Ana: não te:m como.
(0,7)
7: Ve: pra mim (° [°])
8: Ana: [ã::] mas é melhor assim né a ge- a
gente ganha nota melhor de b- barbada do que pr↑o:va agora

As participantes neste trecho sabiam que estavam sendo gravadas e, apesar de a gravação ter sido feita já mais adiante no período de geração de dados, quando os participantes já estavam acostumados com o equipamento, é interessante ver que o interlocutor ausente, “professora”, não parece alterar o que estão fazendo. Isso mostra que o fato de “esperar” ter nota boa para todas, de “ganhar nota de barbada” é prática social aceita e associada à atividade que estão realizando, ou ainda, que a atividade que estão realizando é fazer algo para ganhar uma nota.

O “ganhar a nota” que aparece no trecho discutido acima se torna também relevante em trechos da atividade com texto do grupo em que estavam Mirela, Roberta, Ricardo e Edilson, mas não da mesma forma, e sim, como já vimos, através da insistência de Mirela em “entregar” um produto do trabalho, como podemos ver no trecho que repito abaixo.

- 1438: Ri: IOIOIOU: ((grita no microfone do gravador))
1439: Mi: que é i:sso Ricardo::
1440: Ri: eu digo (1,0) bota assim ó, >deixa eu ver< tipo assi:m why (you on a stupid want know, run in uhn a hall).
1441: Mi: .hh (1,4)tem um período só não sei se tu sabe,
[tem que em]tregar isso
1442: Ri: [>tá coloca aí<]
1443: Mi: aqui no final [da aula]
1444: Ri: [ualia] uantê

1445: Ro: .hhh hihihi ((risos))
 1446: Mi: eu não tô brincando Ric[ardo]
 1447: Ro: [hh]
 1448: Ri: tá
 1449: Mi: fala Ricardo
 1450: Ri: Uali and [()]
 1451: Mi: [é brasileiro] e tem que es[crever]
 1452: Ri: [ah: tá] é brasil(h)eiro.
 °tá certo°
 1453: ♀: °brasi[le:iro ()]°
 1454: Ri: [ah tá eu tava empolga:do] (0,7) apesar que eu sei falar
 muito be:m inglês.
 1455: Mi: .hh [muito bem mal] né,
 1456: Ri: [tá coloca aí]

Como já vimos, nesse grupo, é praticamente sempre Mirela que assume o papel de determinar a obrigação de o trabalho ser terminado e entregue. É ela que usa muitos turnos para convencer Ricardo que o trabalho tem que ser feito, e de que forma tem que ser feito. Esse poder, que lhe é determinado dentro da interação do próprio grupo, lhe permite usar de ironia (turno 1455), em uma participação que poderia ameaçar a face (Gabbiani 2000:124) de Ricardo, imperativos (turno 1449), ameaças (turno 1446), reprimendas (1441), que são aceitas por Ricardo e que têm como resultado orientar o grupo para entregar o trabalho, ou seja, ser avaliado e receber a nota. É só no turno 1472 que Ricardo cede às exigências de Mirela e inicia a ditar o que acha que deve ser colocado no trabalho:

1472: Ri: [depois tu coloca é aqui, ó,] é u:m estuda:nte da Á:frica
 (1,4)
 1473: Mi: começa isso daí?
 (0,8)
 1474: Ri: é coloca isso aí. (0,6) u:m estuda:nte da Á:frica
 (1,9)
 1475: Mi: e seu professor? (1,6) e seu professor?
 (.)
 1476: Ri: não pergunta pro professor. (0,7) um estudante da África pergunta
 pr- professor.

Vimos nesta seção que os participantes usam de recursos da própria fala-em-interação, para organizar o grupo para obter uma nota ou fazer o que supõem que a professora quer, e

que quando há resistência ou dificuldade de algum dos participantes em trabalhar dessa forma, isso é resolvido pelos próprios participantes, em geral com referência à professora, cuja identificação com o poder de avaliar será discutida na próxima seção.

4.4. Os participantes identificam a professora nos eventos de interação e a associam à avaliação

O uso das palavras “professora”, “sora”, “psora” ou “teacher” para se referir a Ane ou chamá-la, e como essa identificação é usada para definir autoridade, acontece de modo diferente nos grupos estudados e mesmo em um mesmo grupo em momentos diferentes. A “professora” aparece na fala como quem “quer” algo dos participantes, ou como quem sabe o que deveriam fazer ou como deve ser feito. A autoridade da professora é determinada dentro dos episódios de fala, como no trecho abaixo, em que Maria (Ma), Ana, Rosângela e Cássia trabalham com a tarefa “b”:

794: Ma: como é que se fala isso aí?
795: Ana: essa aqui uma respondi:a (a pergunta) cadê a sora,
796: Ro: is- isso vai ter que ser sem olha:r sabia?
(0,5)
797: Ana: pois é por isso que eu quero chamar e:la pra ver a
pronúncia.

Neste trecho, a “sora” é procurada como fonte de autoridade lingüística, que saberia e validaria a “pronúncia”. Entretanto, nesse trecho, como em vários outros, a conversa tem seqüência sem que a “sora” apareça, nem há evidência de que tenham feito qualquer outra ação para que a “sora” aparecesse pelo menos até o turno 1079. Durante esse intervalo (turnos 798 até 1078) o que fazem é, com o apoio das quatro participantes da conversa, preparar a conversação que vão mais tarde apresentar. Essas referências à professora sem que a professora precise

aparecer para que a atividade tenha continuidade parecem referir à falta de confiança inicial de que sejam capazes de, sozinhas, realizar a tarefa, que, no entanto, é concluída autonomamente.

No grupo em que estão Mirela e Roberta, a professora também é identificada várias vezes, mas de forma diferente.

628: Mi: brown, blue, red, [()]
629: Pa: [>tá mas< ag- mas a professora] quer o que que nós colocamo[s],
630: ♀: [tá] arrumando ()
631: Pa: nós colocamos (0,7) não é aquela conve::rsa tu:do ou é palavras, (0,5) aleatórias, (1,1)
632: Mi: () um papo né, ela quer né?
633: Rob: é, ela quer uma conversa ()

Nas interações desse grupo, a professora também é trazida à conversa como quem quer algo, sendo que esse algo definiria o tipo de atividade que deveriam fazer. Os participantes desse grupo interrompem o que haviam definido como meta da atividade pela fala-em-interação no próprio grupo – aprender palavras e expressões novas em inglês – para se perguntarem se o que estão fazendo é o que a professora quer, ou se é “o que é pra fazer”. Nessas interrupções, é em geral Mirela que assume o papel de interromper o que estavam fazendo para perguntar aos outros participantes o que deve ser feito, o que invariavelmente não é respondido por nenhum dos outros participantes, como vemos no turno 533:

530: Rob: nice to: meet you ((lendo)) ó::
531: Mi: nice to m↑ee:t you. (2,1)
532: Rob: prazer em t-
533: Mi: tá o que que é pra nós fazer aqui agora?
((7 minutos e 20 segundos omitidos))= ((eles conversam em tom baixo, ficam repetindo diversas vezes what's your name? e depois ficam em silêncio))

Apesar de não ter sido possível transcrever a seqüência deste trecho, foi possível identificar que ninguém dá seqüência ao turno em que Mirela pergunta o que fazer, e que

repetiram “what’s your name” em voz baixa várias vezes para depois ficarem um tempo em silêncio.

O fato, então, de regularmente interromperem a seqüência e perguntarem o que a professora quer que façam leva novamente ao que foi visto para o primeiro grupo, ou seja, a preocupação de ser avaliado positivamente pela professora, de ter de fazer algo que a professora decidirá se é bom ou não. Vale lembrar aqui que, no grupo de Mirela, as gravações não mostram nenhum momento em que tenham me chamado e perguntado se poderiam usar as expressões na tarefa, ou tenham pedido esclarecimentos sobre o que fazer.

Em quase todas as situações em que a professora é identificada como quem “quer” algo, Mirela é a pessoa que inicia a seqüência (turnos 533, 576, 578, 679 e 685) e, quando não inicia a seqüência, participa dela (turnos 629 a 633). Em todas as instâncias, Mirela tenta organizar o que vão fazer de acordo com o que a professora supostamente quer, mas, com exceção do trecho 629-633, onde Palito, um participante que não estava no grupo o tempo todo, inicia a seqüência, em todos os outros os demais participantes ou não respondem ao que Mirela diz, ficando em silêncio, ou dão continuidade ao que estavam fazendo, achando novas palavras e expressões, repetindo-as pra si mesmos, traduzindo-as etc. Já mais para o fim da atividade, perto do final da aula, Mirela (turno 685) tenta novamente organizar a atividade, mantendo o seu turno através de vários espaços de transição sem que ninguém se auto-selecionasse para tomar o turno:

```
682: Ri: olha só:, (1,5) é yes of co::urse.  
      (3,9)  
683: ♀: (° °)°aí ele falou obrigado°  
684: Ri: háháhá háhá ((risos))  
685: Mi: isso aqui ó, quem sabe a gente começa (como a gente tava assim) as  
      horas (0,5) what's your name né,(0,4) qual o seu nome né, (0,4) aí ali ã:  
      aqui ó,ai am ( ) não não ai am tsk( ) (0,9) what's your name? ai  
      my name is (>tãrãã<)(.)aí a gente ã: vai puxa:ndo a conversa tipo a pessoa  
      então my name is:: ( )é tal depois (° °)
```

Apesar de, devido ao aumento do barulho no grupo causado pela aproximação do final da aula, não ter sido possível transcrever o quê ou quem fala no próximo turno, pela forma como a conversa continua algum tempo depois podemos supor que as sugestões de Mirela não resultaram em uma mudança no padrão da atividade, pois continuam escolhendo expressões do “livrinho”, como vemos abaixo:

((1 minuto e 34 segundos omitidos))= ((continuam fazendo o exercício, mas há muito barulho dos demais grupos))

686: Mi: ainda bem que a gente tem esse livrinho [aqui, né]
 687: Ane: [ge:nte até o fim do] dia
 hoje () (5,9)
 688: Mi: mas:: ach- é que:: (0,4) por causa que o vocabulário é difi:cil
 né, (1,2) tem uma coisa aqui mas se a gente não sabe pronuncia:r por
 que que ela [°(não nos ajuda°)]
 689: Rob: [aí] não ajuda
 (2,8)
 670: Mi: yes ple::ase (0,6) isso aqui eu sei o que é que é né, yes please
 sim por favor.
 (1,3)
 671: ♀: eu não se:i.
 (1,3)
 672: Mi: (isso aqui eu não se:I daí) breakfast café da manhã, deve ser
 (0,3) mas (° °) café: da manhã:.

No turno 688 acima, vemos Mirela reclamando que a professora não ajuda, logo após a gravação ter captado Ane falando em voz alta para todo o grupo no turno 687 e lembrando que algo tem que ser feito até o fim do dia, o que pode ter ressaltado para Mirela a necessidade de fazer o que considera o produto da tarefa. Mirela primeiro comenta que o vocabulário é difícil, sendo que o espaço de transição criado por seu “né” não resulta em nenhum dos outros participantes tomando o turno. Mirela então continua reclamando diretamente da professora, e aí obtém o engajamento de Roberta. É importante lembrar que esta é a primeira gravação deste grupo, e que o fato de saberem que Ane iria depois escutar a gravação pode tê-los inibido a fazerem outros comentários ou a tomarem o turno quando Mirela inicia as reclamações quanto à dificuldade do trabalho ou a falta de assistência da professora. Na seqüência abaixo, Mirela

reclama da dificuldade e do fato de não receber ajuda (turno 547). Desta vez, Lucia (Lu), uma menina que participou apenas de parte da atividade, toma o turno (548) após uma pausa mínima, não para concordar ou discordar da reclamação de Mirela, mas para lhe mostrar onde pode encontrar o que tem que dizer, o que ressalta que o que estavam fazendo é descobrir as expressões e aprender como pronunciá-las com os recursos que tinha disponíveis, neste caso novamente o livrinho:

543: Mi: could you::
(0,4)
544: Ri: could you gaive me
(0,3)
545: Ri: [[(° °)]
546: Lu: [[cold you gaive] (0,3) me cold you gaive me a hand
(0,4)
547: Mi: ih:: é muito difícil (1,0) só pra dizer poderia me dar uma ajuda.
(.)
548: Lu: tá aqui ó (0,5) tá aqui ó.
(0,9)
549: Ri: cou::ld you gaive
(4,3)
550: Rob: could you (1,3)gaive

Em todos os exemplos acima para o grupo onde estavam Mirela e Ricardo, a professora é vista como quem “quer” algo ou como alguém que detém o conhecimento, mas não o partilha, ou seja, a fonte de determinação do que devem fazer, mas não recurso para a atividade – os recursos de que fazem uso são o conhecimento dos próprios participantes e de um livro que têm à disposição. Apesar dessa identificação da professora, durante toda a atividade os outros participantes não dão continuidade a fala de Mi quando ela especula sobre o quê a professora quer ou sugere que se altere o padrão de atividade para ficar de acordo com o que a professora quer. Na verdade, parece que consideram que o que estão fazendo está adequado, eles estão engajados e se divertindo, e continuam fazendo a mesma coisa do início ao fim da atividade.

Já mais adiante no período de gravações, ao realizarem a atividade com texto, mais freqüentemente é encontrado nesse grupo o reconhecimento da professora como autoridade de conhecimento e como recurso para a realização da atividade. O excerto abaixo é exemplar dessas situações:

1408: Ri: ah: o o: sora,
(1,0)
1409: Mi: quer que eu pergunte o quê agora? vai vou lá.
1410: Ri: °não sei°
1411: Ro: †ah::: [()]
1412: †: [por que] que tem isso dali ó, (1,0) aqui ó, (0,7) began
to make
1413: ?: aonde?
1414: Mi: aqui ó, essa parte began
1415: Ro: aqui?
1416: Mi: o make é onde, [o began começa no began]
1417: Ri: [é o make make até o began]

Podemos ver que as atividades dos diferentes grupos se distinguem principalmente pela concepção da atividade social posta em prática, e a identificação da professora se coordena com a atividade social que realizam. Nos primeiros excertos, do grupo onde estavam Ana e Rosângela, vemos que as participantes querem chamar a professora ao grupo como recurso para o esclarecimento de dúvida quanto a como pronunciar palavras. Ou seja, a professora é vista como o recurso de conhecimento. Também é, depois, chamada ao grupo para dar “nota”, avaliar o trabalho, e a conversa das participantes se concentra, no final, em obter um conceito, uma nota. Já no grupo onde estavam Mirela e Ricardo, vemos que no primeiro momento Mirela procura introduzir na conversa a autoridade de determinar o que fazer da professora, sem que os outros participantes dêem continuidade às suas tentativas. Já na realização de uma tarefa mais adiante no período de gravações, passam a usar a professora como recurso para a realização da tarefa, e Mirela assume, dentro da interação, o papel disciplinador e orientador do objetivo da tarefa. Nesse grupo, o que vemos é o trabalho de Mirela e Ricardo - principalmente, mas sem dúvida

também com a participação de Roberta e eventualmente Edílson - até conseguir trazer para a interação a assimetria social associada à professora. E é Mirela que assume o poder disciplinatório nas seqüências subseqüentes.

4.5. Os participantes desenvolvem práticas sociais diversas do padrão tradicional de sala de aula

É no grupo onde estão Mirela, Roberta e Ricardo que se observa mais evidências de um início de mudança de prática. Voltando ao estudo de Wertsch et al. discutido em Lantolf & Appel (1994), que distingue tarefas desenvolvidas com uma motivação laboral de tarefas onde o foco era o desenvolvimento da reflexão talvez possamos traçar um paralelo entre a prática do grupo de Ricardo, Roberta e Mirela com o desenvolvimento de comportamentos estratégicos. Ricardo não age como Rosângela, ou seja, não grita com os outros participantes para que realizem adequadamente a tarefa (apesar de gritar bastante em outras situações), mas mostra o “coisinha” (forma como chama o livro que o grupo tem à disposição), explica o que significam as expressões, e as usa em situações interativas, como no exemplo abaixo, onde o turno 660 é o turno de resposta de um par adjacente que se inicia com o turno 654, ou seja, um pedido de ajuda cuja seqüência preferida seria uma aceitação em ajudar. O riso no final mostra esse entendimento:

```
554: Lu: =cold you gaive me a hand,  
      (2,0)  
555: Mi: (pois é:)  
      (1,6)  
556: Lu: poderia::  
      (1,1)  
557: Mi: >poderia me dar uma ajuda<  
558: Lu: uma ajuda?  
      (.)  
559: Lu: hand é mão, é uma mão é dá uma mão,  
      (0,3)  
560: Ri: nã:o (0,7) não poderia hihi ((risos))
```

Ao responder como se o “could you give me a hand” fosse um pedido literal e não uma solicitação de ajuda, Ricardo usa um recurso para fazer graça, mas a expressão “could you give me a hand” deixa de ser apenas palavras repetidas e traduzidas para ter uma função na ação do grupo.

Outros episódios em que a língua inglesa é usada para que os participantes ajam no grupo freqüentemente giram em torno de questões de sexualidade, e a língua inglesa é usada para fazer chacota, criticar alguém, ou estabelecer sua própria sexualidade. Invariavelmente ou desligam o gravador nesses momentos ou interrompem a conversa, como pode ser visto no trecho abaixo:

1309: Mi: háhá ((risos)) mala
1310: †: [[°(quem é) mala°,
1311: Rob: [[how are you
(.)
1312: Ri: ã:: how are you what's uh: (ao ao ao)Edilson ser gay. hihhi .hh
((risos))rou Edilson .hh are g(h)ay. hehe ((risos))
(4,4)
1313: Mi: e o Ricardo é uma mala.
(0,8)
1314: Ed: °e pra ele eu digo assim, Richard, you are gay.°
1315: †: háháhá ((risos))
1316: Ri: ()((Responde, imitando furioso, com sons em “inglês”))
1317: Mi: háhá ((risos))a so- a sora v- vai ou↑vir.
1318: Ri: vai tomar no teu cu ((ainda com sotaque americano)).
1319: Rob: pára Eduard-
((Desligam gravador))

Em episódios como a seqüência entre Ricardo e Edílson acima, a língua é usada numa das formas que os participantes várias vezes apresentaram em sala de aula, e que foi discutido comigo em momento que não foi gravado. Naquele momento, o grupo expressou que em filmes em língua inglesa todos invariavelmente identificavam um uso muito grande de palavrões e xingamentos. Essas formas de palavrão e xingamentos são, no exemplo acima e no que apresento abaixo, onde participa Damiano (Da), usados para, dentro da seqüência da fala, “falarem” em inglês:

195: Da: o grupo é de quantos hein? quinze?
 196: ♂:hahaha[há] ((risos))
 197: ♂:[qua]renta e cinco
 198: ♂:[[háháháhá
 199: ♂:[[háháháhá
 200: ♂:()
 201: ♂: fuck you, man.
 (0,4)
 202: Da: fuck you, man .hh
 (0,5)
 203: ♂: shut up.
 (0,9)
 204: ♂: ó o bagulho grava:ndo ali (0,7) ó o cara tá grava:ndo
 205: Da:(° °)my vacation? [vacation] ((cantando))
 206: Ane: [number] two ()
 207: Da: well, uh::::: uh:::

Entre os turnos 201 e 203, Damiano e outro participante da conversa mantêm uma conversação em inglês, e o que estão fazendo é se xingar como costumavam fazer também muitas vezes em português (anotações minhas). No turno 262, Damiano dá continuidade a conversa, adaptando o tópico ao fato de o gravador estar ligado, mas sem deixar de falar em inglês.

Em outro momento, o uso da palavra “gay”, uma das palavras encontradas no texto com que estavam trabalhando, trouxe para a conversa a questão de sexualidade, e, como no exemplo abaixo, o participante evita dizer o nome (turno 1332), provavelmente para que não apareça na gravação:

1325: Rob: porque um gay negro
 1326: Ri: porque um homem negro e(h)gay
 1327: Rob: gay
 (2,4)
 1328: Ri: fez::
 (0,6)
 1329: Mi: tu botou um gay negro, um negro [e gay]
 1330: Rob: [agora tá gra]vando
 (0,4)
 1331: Mi: ne:gro e ga::y
 (1,7)
 1332: Rob: viu, fala mal do j- hhh
 (.)
 1333: Ri: viu que eu te falei?
 1334: Rob: [[háháháhá
 1335: Mi: [[háháháhá ((risos))°idiota°

O exemplo acima levanta tanto a questão do conhecimento que os participantes já trazem para a conversa, quanto à questão da sexualidade, dois tópicos que não fazem parte dos objetivos deste trabalho, mas que assumem importância pela frequência, por o que fazem na interação, e por serem instâncias de uso autêntico da língua inglesa observadas neste estudo.

Nesta seção procurei mostrar, através dos dados obtidos nas gravações, situações em que os participantes fazem uso da língua estrangeira de forma diversa do padrão tradicional de sala de aula. A seguir levanto algumas implicações das observações feitas até agora para o ensino de língua estrangeira na escola pública e faço sugestões sobre outros estudos que dêem continuidade a este trabalho.

5. CONCLUSÕES

No intuito de responder a pergunta “O que fazem os participantes da conversa quando lhes é proposto trabalhar em grupo para a realização de uma atividade colaborativa na sala de aula de língua estrangeira em uma escola pública de ensino médio noturno?”, propus uma análise da fala-em-interação dos participantes dos grupos durante o trabalho em grupo colaborativo para realização de tarefas que haviam escolhido e que respondiam ao seu interesse na língua inglesa. Os dados gerados em gravações de áudio e vídeo foram analisados quanto a como se organizam os grupos e que tipo de participação evidencia essa organização, se o trabalho que realizam é colaborativo, como a avaliação tradicional e o professor são trazidos para a fala-em-interação pelos participantes, e que papel tem o professor e a avaliação na organização do trabalho em grupos. Por fim, busquei identificar o início de mudança na prática de trabalho em grupos a partir do trabalho colaborativo.

Os grupos foram escolhidos de forma que fosse possível obter dados ao longo de todo período de gravação, o que foi possível para dois dos grupos, aquele em que estavam Ana e

Rosângela e o em que estavam Ricardo e Mirela. O outro critério de escolha de grupos, minha dúvida sobre se questões de disciplina afetariam o trabalho em grupo, mostrou que nenhum dos alunos ditos “problemáticos” apareceu dessa forma nos dados gravados, e que todos se engajaram no trabalho de forma semelhante.

Em linhas gerais, os participantes se divertem, constroem identificações e relações, organizam-se para trabalhar, trabalham para ganhar nota, aprendem inglês, se ajudam na realização de tarefas. Embora essa lista não seja completa, foram essas as ações escolhidas nesta análise por serem freqüentes e por serem especialmente relevantes ao evento aula. Qualquer crítica de incompletude é justa, mas o escopo desta pesquisa força essa limitação.

Os grupos se organizaram independentemente para o trabalho em grupo através da própria fala-em-interação. A fala nos grupos foi bastante semelhante à fala cotidiana, com os alunos se auto-selecionando e selecionando seus interlocutores de forma quase sempre simétrica, com a determinação de que papel cada um teria no grupo feita através da ação no próprio grupo, e não estabelecida externamente. Sua orientação para a realização da tarefa é estruturada por essas ações, e a própria determinação de papéis, que cria uma assimetria na ação dos diferentes participantes, parece ter como objetivo a realização satisfatória do que entendem como produto da tarefa. Esses fatos nos mostram que os participantes já sabem trabalhar em grupos e o fazem de forma eficiente para obter o resultado que entendem ser o objetivo da tarefa. Dessa forma, creio que deva ser pensada a intervenção do professor na organização de grupos em sala de aula como forma de sugerir formas de participação derivadas de suas próprias práticas, e não de lhes “ensinar” a trabalhar em grupos.

As práticas sociais são desenvolvidas ao longo da história dos indivíduos na interação com outras pessoas e recursos e mediadas por sistemas simbólicos, sendo a língua um dos sistemas simbólicos mais importantes na mediação dessas interações. As práticas sociais

selecionadas para serem analisadas neste estudo são modeladas por relações sociais assimétricas tipicamente aprendidas na escola regular invariavelmente na relação professor-aluno, com o professor detendo o poder de julgar, aceitar e rejeitar sem necessariamente basear esses julgamentos em fatos relevantes às aprendizagens complexas.

Nos trechos das transcrições de fala na sala de aula analisados neste trabalho o professor estava quase sempre ausente, mas a relação assimétrica no padrão de poder professor-aluno se reproduz, em alguns momentos, na fala dos próprios participantes da atividade em grupo. Vimos que, na organização de sua fala, os grupos construíram a identificação de um participante como aquele que detinha o poder de controlar, organizar, disciplinar, mandar, gritar. E essa identificação se mostrou ligada à questão de fazer o que a professora supostamente queria e à obtenção de nota. A avaliação tradicional, que estudiosos (Afonso 2000, Luckesi 1996, Werneck 2000, Sarmiento 1997) já mostraram ter por base o arbítrio da sociedade, da instituição e do professor, se estabelece como prática social na socialização do aluno desde seus primeiros momentos na escola (Sarmiento 1997). O que vemos neste estudo é a apropriação dessa prática social dentro do trabalho colaborativo em grupos. No grupo de Ana e Rosângela, Rosângela age como controladora e determinadora da forma como o trabalho deve ser conduzido, e pode até gritar com as outras participantes da conversa, para que o objetivo de todo o grupo, a nota, seja alcançado. No grupo de Ricardo e Mirela, a assimetria é construída na divisão entre os participantes de direitos específicos, sendo Mirela responsável por manter a ordem e Ricardo, como detentor do conhecimento, por fornecê-lo para o grupo. Essa distribuição rígida pode impedir uma participação mais criativa e construtiva de cada um deles, fechando-lhes as chances de assumirem outras identificações – Mirela não pode compartilhar seu conhecimento, Ana não pode ler o diálogo. Entretanto, não só a “professora”, que mesmo ausente do trabalho no grupo é construída como determinadora desse trabalho, mas também a questão prática de fazer o que a

professora supostamente “quer”, o que levará a professora a dar uma boa nota, parece determinar a realização com o objetivo que vêm para a tarefa. São as próprias participantes que definem os papéis dessa forma, e são elas que se sentem satisfeitas, ou não, com o resultado de seu trabalho.

Quando o “desejo” da professora não estava claro para os participantes, uma das participantes tentou, no grupo de Mirela e Ricardo, no início sem sucesso, trazer o desejo da professora para a conversa e, dessa forma, direcionar o trabalho ao que seria desejado pela professora. Essas tentativas no início não têm seqüência, e nenhum outro participante da conversa responde a suas sugestões de fazer o que a professora quer. Num segundo momento, entretanto, mais adiante no período de gravações, efetivamente o grupo constrói para essa mesma participante, Mirela, a identificação de controladora, em nome do que a professora supostamente quer. Entretanto, como visto acima, essa assimetria não lhe autorizou a afetar o trabalho como contribuinte de conhecimento, identificação que foi, através da fala, mantida por Ricardo.

A nota é explicitamente usada na fala como entidade determinadora do trabalho em grupo, não só por direcionar o trabalho para o que a professora quer, mas para a noção criada pelo próprio grupo do que é supostamente esperado deles, pois mesmo depois de a professora ter dito que o trabalho estava ótimo, as participantes continuam procurando melhorá-lo para obter uma nota melhor. Isso poderia levar a crer que os participantes estivessem buscando níveis mais complexos de entendimento. Entretanto, pelos episódios de fala analisados, o que se pode ver é que a ausência da professora, ou seja, o fato de que a pessoa que deveria assumir esse papel não havia, na interação, agido como professora, não impede a realização da assimetria de acordo com as práticas sócias anteriormente apropriadas. No evento em que Ana alega que seu trabalho não está bom, mesmo depois de Ane ter lhe dito que estava ótimo, o que Ane faz, na verdade, é não contribuir para **nenhuma** identificação de professora, nem da professora das práticas sociais já apropriadas por aquelas pessoas, ou seja, da professora que arbitrariamente dá e tira pontos, nem

de uma professora que intervisse positivamente com comentários avaliativos para contribuir para a construção do conhecimento. Para esclarecer esse ponto, digamos que seria o momento da professora, ao invés de simplesmente dizer “eu não acho” quando Ana diz que o trabalho não está bom, iniciar uma conversa com Ana para saber por que não achava bom, que expectativas tinha a respeito do trabalho, e esclarecer, também, suas expectativas avaliativas através da conversa. Na verdade, a identificação de Ane não foi a de professora naquele momento, não se colocou na conversa nem como avaliadora nem como participante mais capaz preparada a auxiliar o grupo, nem de uma forma tradicional nem de forma nenhuma. Isentando-se dessa identificação, vemos que as participantes da conversa continuam agindo para “ganhar” a melhor nota.

Mais uma vez, um dos fatos relevantes da análise deste trabalho é a ausência da voz do professor real nos trabalhos em grupo, ausência essa claramente trazida para a conversa pelos participantes. A ausência dessa voz é preenchida pelas práticas sociais anteriormente apropriadas, com poucas chances de alterá-las enquanto outra voz não for trazida para a conversa. A mudança nas práticas sociais dentro da sala de aula, principalmente no que diz respeito ao papel do professor e da avaliação, obviamente não se dará apenas na interação entre os alunos. A nota é poderosa, imposta ao longo do tempo e a partir de poderosas determinações de controle social (Afonso 2000, Luckesi 1994, Werneck 2000, Sarmiento 1997), e voz do professor terá que estar claramente presente para que novas práticas possam ser desenvolvidas. Por outro lado, e com base em dados outros que aqueles gerados por este estudo, talvez essa ausência tenha contribuído para que os participantes trabalhassem, no futuro, de forma mais criativa, como será visto abaixo.

Uma idéia corrente é a de que os alunos de escola pública não sabem trabalhar em grupos, e que, por isso, não é possível propor o trabalho em grupo em aula, ou que seria importante primeiro lhes “ensinar” como agir colaborativamente. Neste estudo, o que se vê nas falas transcritas é que os participantes são bastante organizados para o trabalho em grupo, mesmo que

possamos criticar o objetivo ao qual se orientam, ou seja, a obtenção da nota. Vimos aqui que não há como dizer que os participantes não trabalhem colaborativamente, se usarmos uma definição de níveis de trabalho colaborativo que admita apenas a orientação para um objetivo comum, e o uso de indicadores de coesão do grupo, como o uso da primeira pessoa do plural, por exemplo. Os participantes demonstram uma unidade de orientação para a tarefa e o uso de recursos à disposição para a realização dessa tarefa. A atividade que desenvolvem, se passível de crítica educacional por centrada no “ganhar nota”, não invalida o caráter colaborativo – colaboram para obter a nota. Mesmo se criticarmos esse uso do termo colaborativo com base no que argumenta Donato (2004) de que o trabalho colaborativo se caracterizaria pela “construção de coerência dentro das e entre as relações sociais e de conhecimento localizado nos e distribuído entre os membros” do grupo (Donato, 2004:287), seria outro o nível de discussão necessário para se demonstrar à possível inadequação da coerência e da distribuição de conhecimento obtidas pelas participantes dos grupos estudados. Não me parece estarmos aqui frente a uma questão de falta de coerência ou de conhecimento compartilhado, mas de níveis de complexidade e de possibilidades de desenvolvimento de práticas sociais que levem à **mudança** de suas condições de agirem no mundo. Em outras palavras, elas acham que está bom; é o professor, no papel de educador e co-participante das atividades, que pode e deve mostrar que pode ser melhor.

É interessante notar que é no grupo que inicialmente parece ignorar as tentativas de Mirela de trazer o suposto desejo da professora para a conversa onde se dá o maior número de episódios de assistência que se mostram positivas para o desenvolvimento de práticas mais complexas de aprendizagem: em conjunto, vêem expressões e palavras que têm interesse em aprender, repetem várias vezes essas palavras e expressões mesmo sem que ninguém lhes oriente para isso, e dão explicações uns aos outros de como algo funciona em inglês de forma diferente do português. No outro grupo, também é clara a motivação que oferecem umas as outras, mesmo

que essa motivação tome a forma de grito, que foi aceito pelo grupo, e teve conseqüências positivas para as participantes na seqüência da atividade, embora não tenha sido visto em nenhum momento os participantes desse grupo fazerem uso da linguagem para algo além de decorar o diálogo.

Além da ausência do professor, a outra grande ausência nas conversas foi o uso da língua inglesa para práticas sociais significativas, ou seja, para ser usada como língua e não como objeto de realização de uma tarefa e obtenção de nota em praticamente todas as interações. Essas duas ausências estão intimamente ligadas – sem a participação ativa do professor continua valendo a prática histórica de ver a língua, falada ou escrita, como objeto e não como forma de fazerem algo na interação. Por exemplo, um dos textos com o qual trabalharam discutia um assunto que havia mobilizado de forma significativa o grupo, o racismo, mas a atividade do grupo se restringiu a escrever uma tentativa de tradução do texto, mesmo que, através da interação com o texto, já tivessem vocalizado aspectos importantes para sua própria realidade – racismo, sexualidade – e que posteriormente, na discussão dos trabalhos, tenham trazido o texto para a ação, como será visto abaixo. O uso efetivo da linguagem para fazerem coisas na interação social é visto em uns poucos exemplos. Entretanto, apesar de ser externo a este estudo, vale mencionar aqui que, na atividade realizada posteriormente para discussão do que haviam feito, com todo o grupo e com minha participação também, o que haviam lido tornou-se subsídio para a ação social, com conseqüências na própria ação dos alunos dentro da sala de aula e da escola. Foram, por exemplo, discutidas de que formas os alunos poderiam agir caso fossem abordados pela polícia por serem negros. O texto que leram mencionava que a atitude racista e discriminatória do professor não havia sido tratada pela direção da escola, o que os alunos associaram ao fato de haver uma situação semelhante na escola que não recebia resposta da direção. Em um próximo momento de contato com professores e direção, Ricardo decidiu fazer exatamente isso, pedir

respostas da direção. Além disso, foi uma oportunidade de conversarmos sobre um assunto que é presença diária na vida dos alunos, o racismo, e foram muitas as perguntas e contribuições em relação ao problema, o que levou a, por exemplo, discutirmos o que significa usar as palavras “black”, “negro” e “nigger” em inglês e “preto”, “negro”, “negrão” etc. em português.

Algumas das práticas sociais historicamente apropriadas pelos participantes das interações e pelo professor podem ser uma barreira à adoção de práticas mais complexas e satisfatórias. O seu desmonte e reconstrução de novas práticas, ou seja, uma nova forma de usar a linguagem e o trabalho em grupo que levem à percepção de se apropriarem da linguagem e que traga a possibilidade de mudança na forma de verem a si próprios como capazes de efetuar mudanças, só será possível com a presença do professor capaz de interagir dessa forma com os alunos. E isso terá que ser anterior ou concomitante ao trabalho em grupo. Nos dados apresentados, não encontramos em nenhum momento a paralisação por não considerarem possível fazer qualquer das atividades. A dúvida expressada em várias instâncias da fala-em-interação se dava em momentos em que demonstravam não estarem certos de que práticas eram esperadas deles para as tarefas propostas, o que finalmente os levou a recriar o padrão de interação já apropriado. Esse tipo de dúvida é certamente indicativo de um início de mudança, pois só a partir do momento que se dão conta de que algo diferente é esperado deles é que poderão iniciar a agir para essa mudança. Mas para que essas mudanças realmente aconteçam, é necessário antes lhes mostrar, na prática com o professor e conduzida pelo professor, como o que estão fazendo em sala de aula pode ser usado para fazer coisas no mundo, que coisas são essas que podem ser feitas, além de ganhar nota, e o que essas novas práticas têm de positivo para suas vidas.

Ao, no meio da fala, perguntarem-se ou lembrarem uns aos outros do papel da “professora” e do que ela “quer” como fator determinante e limitador do desenvolvimento de sua atividade, estão, ao mesmo tempo, afirmando a possibilidade da não existência, ou da existência em bases

diversas, das formas de realização das tarefas – “o que ela quer que a gente faça?” pode ser o início para “o que podemos fazer para aprender em bases mais complexas e efetivas”.

Além de sugerir enfaticamente a presença real do professor como voz que leve à mudança de práticas sociais apropriadas ao longo da história escolar, os resultados desse trabalho também sugerem que, a partir da identificação das formas de interação dos próprios participantes no trabalho de grupo, se pode pensar como usar essas práticas próprias dos participantes de forma que possam desenvolver conhecimento, como, por exemplo, no evento abaixo, onde a prática vista acima no grupo de Ricardo e Mirela de descobrirem e aprenderem palavras e expressões aparece na interação comigo no final de uma aula quando o gravador ainda não havia sido desligado, do qual apresento um pequeno trecho:

Cris: droga, [como é que se diz em inglês?]
Ane: [()] love story.
Cris: droga em inglês?
Ane: droga? Shit. (1,3) não, droga de:: porcaria, uma droga, isso aqui é uma droga.
Mi: é.
♂?: qual é a droga droga? (palavra)
Ric: () pára.
Cris: bateu.
(2,4)
Ane: tem a droga que é drug, (1,7) e tem a droga que é quando eu tô braba com alguma coisa que é (shit).
(0,5)
Cris: a dro:ga de usa:r,
Ane: drugs.
Cris: e droga::
♀: °shit°
Cris: ahn?
♀: °shit°
Ane: shit
→ Cris: (mas) como é difere:nte né °sora°?
(1,0)

Esse evento levou, mais adiante, à conclusão de Cris de que havia palavras com mais de um significado e mais de um significado para uma mesma palavra, tanto em português quanto em

inglês, e sua admissão dessa descoberta pode ser vista no trecho abaixo, apesar das dificuldades de transcrição:

Ric: é a mesma pal-
((problema na gravação))
Ric: [()]
Mi: [()] cada palavra um significado
Ane: uhn,
(1,3)
Ane: eles também tem [()]=
→Cris: [()] Ricardo eu não sabia
Ane: =mais de um significado

Também é importante ressaltar que as atividades foram escolhidas pelos alunos. A tarefa com uma música (tarefa d), que de tão entusiasmada gerou poucos dados possíveis de transcrição, resultou na elaboração de poemas a partir do interesse dos próprios alunos em escrever poesias. Ressalto aqui que a maioria dos alunos que fizeram parte das gravações gostavam de poesia, e que pelo menos um deles, Edilson, escreve poesias regularmente. Esses poemas foram escritos, quase todos, com alguém especial em mente por escolha dos próprios alunos. Mostro um deles abaixo, composto por Edilson, como exemplo de resultado da atividade realizada nos grupos durante a atividade em grupo:

Kiss me Quick

Woman kiss me quick and I will can (?)
And to feel of its kiss a sweet wine
When I see you sleep next to me, my dream come true.
I am love you Caroline, and love the life

A possibilidade de escolherem o que fazer talvez tenha implicações tão importantes quanto o que é feito pelo professor em sala de aula. Além disso, é importante lembrar que de nenhuma forma a atuação do professor em sala de aula é isenta – mesmo se discutimos acima a falta da voz do professor nas interações, podemos supor que essa ausência tenha tido também o resultado de ratificar a possibilidade de escolha pelos alunos. Como exemplo, mostro abaixo o

trabalho de um dos grupos, resultado de uma tarefa não incluída nas gravações, mas que foi feita ao final do período de geração dos dados. Havia uma feira na escola com o tema “Brasil e o mundo”, e vários grupos de alunas, que fazem doces para completar o orçamento, decidiram fazer e apresentar receitas. Pesquisaram e prepararam cartazes para serem colocados junto ao seu estande da feira, onde ofereceram a toda comunidade escolar pedaços de bolos, pudins etc. que prepararam para o evento. O texto de um dos cartazes era:

<p>Apresentação Pudim de Banana Uma lata de leite moça Duas bananas Um copo de leite Três ovos Modo de preparar: Bater tudo no liquidificador, coloque na forma de pudim caramelizada e deixe 1 hora em banho maria. (ao Fogo)</p>	<p>Presentations Pudding of a Banana ((o”a” tem um “x” por cima)) One can milk lass Two a banana ((o”a” tem um “x” por cima)) One glass of milk Three eggs Best all an blender in put in pan in pudding caramelize leave one hour in pot in water</p>
--	--

Além disso, um dos grupos de homens, onde estava Damiano, criticou o trabalho das colegas, dizendo que doce de pobre era pudim de pão, ao que respondi que eu adorava pudim de pão. Decidiram, então, fazer um pudim de pão e escrever a receita em inglês para apresentar na feira.

É importante lembrar que toda essa atividade foi feita independentemente pelos alunos, e nada foi corrigido. Meu papel foi de lhes dizer o que me perguntavam a respeito de vocabulário ou sobre como escrever, e de ajudar alguns dos grupos a pesquisar, como, por exemplo, o grupo que apresentou a história dos bolos de aniversário.

A limitação temporal deste estudo não permitiu ver conseqüências a longo prazo da continuidade do trabalho colaborativo nem das discussões de todo o grupo antes e depois do trabalho em pequenos grupos e as conversas comigo durante as aulas e fora delas. Entretanto, tenho dados de mais de seis meses após as gravações deste estudo que mostram como um dos

alunos faz uso do inglês em uma outra prática social, sua comunicação comigo através da Internet. Reproduzo dois trechos dessas comunicações abaixo para que se pense sobre formas de investigar essa evolução e o papel do fato dos alunos poderem escolher o que fazem e se relacionarem com o professor de forma diversa das práticas tradicionais. Os trechos foram retirados do Messenger e apenas coloquei o nome de quem escreveu o quê para que se possa melhor entender a seqüência:

Ric: olá teacher as is?

Ane: Not very well, but I'm working. How are you?

Ric: I am well... working sunday?

Ane: Yes, I have to finish my dissertation! You know dissertation? I'm finishing my Master's, have to defend a dissertation. My dissertation is about you at (*nome da escola*).

Ric: then I go leaves you to finish its work. e you are in the house of its son.

Ane: I'm in my home. Thank you, I'll continue working. Have a good Sunday!

Ric: :)Bye-bye.

Ane: How is school? How is everybody there?

Ric: it is all good to..there of monday does not go to have more recreation, goes to be lesson race.

Ane: What is a lesson race?

Ric: it does not go to have more recreation

Ane: Why not??? Because of the strike? (greve?)

Ric: not, it is because the gate is open in the recreation, and they are assaulting and they are entering strange people.

Ane: My God!!! How terrible! Were you assaulted? Any of your friends? Any teacher?

Ric: I do not know right, plus who to appear they assault

Ane: But who are these criminals? Where are they from? From the neighborhood?

Ric: I do not know....agora I have that to leave until more, kisses

Ane: Kisses for you and everybody at school. Bye-bye

Os dados acima, além de poderem sugerir o trajeto dos participantes na apropriação de outras práticas sociais, também sugerem como o uso da língua inglesa pode deixar de ser uma impossibilidade para o aluno da escola pública e passar a ser parte de suas formas de agir. Creio que esse dados sejam importantes para que se investigue, a longo prazo, como, a partir de trabalhos em grupos colaborativos com tarefas escolhidas pelos participantes e na interação com

o professor, o aluno da escola pública deixe de ser um excluído do uso de uma língua estrangeira. Aprendizagem significa maior participação através do uso da língua estrangeira, e nossos dados sugerem que essa maior participação pode ser tornada realidade através desse tipo de trabalho em sala de aula. Dessa forma, novos estudos, preferencialmente longitudinais, que investiguem a evolução a longo prazo deste trabalho são sugeridos.

Fora do escopo deste trabalho, mas importante notar, são as questões de sexualidade, que apareceram principalmente no uso da palavra “gay” durante os trabalhos em grupo, e de determinação de papéis dentro do trabalho em grupo, visto na distribuição assimétrica no grupo de Mirela e Ricardo. Para as questões de sexualidade, é esclarecedor o trabalho de Almeida (2004), que discute como a sexualidade é tratada entre os alunos em uma escola municipal. Quanto à determinação de papéis a partir do gênero, assunto já investigado em outra situação por Jung (2003), os dados deste trabalho sugerem ser interessante investigar por que, por exemplo, no trabalho em grupo com participantes de ambos os sexos, parece haver uma determinação dos participantes de que a mulher, ou mulheres, determinem o andamento do trabalho, escrevam, e se responsabilizem pelos aspectos práticos de passar a limpo, entregar o trabalho, e controlar o andamento do trabalho, enquanto parece que os homens ficam com o papel de determinar o conteúdo, ditar o que deve ser escrito, decidir o que deve ser colocado.

Quando chegamos na sala de aula de língua estrangeira (ou talvez em qualquer sala de aula, ou qualquer contato humano), o que nos aguarda é a compreensão mútua de culturas, cultura aqui entendida como a realização situada de práticas sociais desenvolvidas ao longo da história - tanto num sentido mais amplo quanto no sentido individual compartilhado. Creio que seja preciso, diferentemente do que eu fiz durante a geração de dados para esta pesquisa devido ao próprio objetivo de identificar práticas próprias dos alunos, e como é ainda feito na grande maioria das situações de aprendizagem, procurarmos primeiro estabelecer contatos culturais,

entendidos aqui como as práticas sociais validadas pelo outro, e entender como essas práticas são situadas em nossas ações. Dessa forma, poderemos criar ações diferentes e propiciar o estabelecimento de outras identificações para os participantes, para que possamos oportunizar àqueles com quem trabalhamos que assumam outras vozes e outras formas de trabalho colaborativo que enriqueçam suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABREU, C. S. (2003). A organização do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana e na sala de aula tradicional em português brasileiro. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
2. AFONSO, A. J. (2000). *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez Editora.
3. ALDERSON, J. C., WALL, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2)115-129.
4. ALMEIDA A. N. (2004). Construindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Curso de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre.
5. ANTAKI, C., WIDDICOMBE, S. (1998). *Identities in Talk*. London: SAGE Publications.
6. AUERBACH, E. (2000). Creating participatory leaning communities: Paradoxes and possibilities. In J. K. Hall and W. Eggington (eds.), *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters. p. 143-164.
7. BAKER, C. (2003). Education as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 95-112.
8. BENSON, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. BENSON, P. VOLLER (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. p. 18-34.
9. BOURDIEU, P. (1998). *A economia das trocas lingüísticas: O que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

10. BROOKS, F., DONATO, R. McGLONE, V. (1997) When will they say it right? Understanding learner discourse during collaborative tasks. *Foreign Language Annals*, 30(4):524-541.
11. BROWN, R., LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. BUSNARDO, J. A., BRAGA, D. B. (2001). Language, ideology and teaching towards critique: A look at reading pedagogy in Brazil. *Journal of Pragmatics*, 33, 635-651.
13. CAMARGO, A.L.C.O. O discurso sobre avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Revista da Faculdade de Educação*. [online] Jan/Dez. 1997 vol. 23, no. 1-2 [acessado 03 de agosto de 2004]. Disponível na World Wide Web http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-5551997000100015&lng=pt&nrm=iso
14. CANAGARAJAH, A. S. (1993). Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, 27(4), 601-626.
15. CAZDEN, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
16. CELANI, M.A.A. (1993) Learner-based teaching in unfavourable classroom situations. In: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. *Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino- 1^o e 2^o Graus*. Porto Alegre.
17. CONSOLO, D. A. (2000) Teachers' action and student oral participation in classroom interaction. In HALL, J. K., VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction* (eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 91-107.

18. COX, M. I. P., ASSIS-PETERSON, A. A. (1999). Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, 33(3), 433-452.
19. CRISTOPH, J.N., NYSTRAND, M. Taking risks, negotiating relationships: One teacher's transition towards a dialogic classroom. *Research in the Teaching of English*, November, 2001. [Disponível online] <http://cela.albany.edu/reports/christoph01-3/index.html> [Acessado em 14/12/2004].
20. DONATO, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. & APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, pp. 33-56.
21. DONATO, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In LANTOLF, J. (org.). *Sociocultural theory of second language learning*. Oxford: Oxford UP. p. 27-50.
22. DONATO, R. (2004). Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24;184-302.
23. DURANTI, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
24. ERICKSON, F. Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In L.C. Wilkinson (ed.), *Communicating in the classroom*, New York: Academic Press. p. 153-181.
25. FREIRE, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. 40^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
26. FREIRE, P. (1993) *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6^a ed. São Paulo: Paz e Terra.
27. FREITAS, A. L. P., GIBK, C. K. S. (2004) Buenas tardes e abadá – De que é feita a agenda de uma aula de espanhol como língua estrangeira. Monografia não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras,

Disciplina de Leituras Dirigidas: Análise da Conversa e a Organização do Reparo Conversacional 2004/2.

28. GABBIANI, B. (2000). *Escuela, lenguaje y poder: La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*. Departamento de Publicaciones, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
29. GARCEZ, P. M. (2000). Cultura invisível e variação cultural na fala-em-interação social: O que os educadores da linguagem têm a ver com isso. In INDURSKY, F., CAMPOS, M. C. (eds.). *Discurso, memória e identidade*. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra Luzzato. p. 495-516.
30. GARFINKEL, H. (1972) Remarks on ethnomethodology. In GUMPERTS, J., HYMES, D. (Eds.). *Directions in sociolinguistics*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston. p. 301-324.
31. GASS, S. (1997) *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
32. GASS, S., VARONIS, E. M. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in second language production*. V. 16, p. 283-302.
33. GIBK, C. K. S. (2002). O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Curso de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre.
34. GOFFMAN, E. (1967). *Interaction Ritual*. New York: Pantheon Books
35. GUMPERTZ, J. J., HYMES, D. (Eds.)(1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

36. HALL, J. K. (1993). The role of oral practices in accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, 14(2). p. 145-166.
37. HALL, J. K. (1995). Recreating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, 16(2). p. 206-232.
38. HALL, J. K. (1997). A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(iii). p. 301-306.
39. HALL, J. K. (1998). Differential teacher attention to student utterances: The construction of different opportunities for learning in the IRF. *Linguistics and Education*, 9(3). p. 287-311.
40. HALL, J. K., VERPLAETSE, L. S. (2000). The development of second and foreign language learning through classroom interaction. In HALL, J. K., VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction* (eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 1-20.
41. HALL, J. K. (2000). Classroom interaction and additional language learning: Implications for teaching and research. In HALL, J. K., VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction* (eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 287-298.
42. HALL, J. K., EGGINGTON, W. (2000). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
43. HALL, J. K. (2001). *Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall
44. HALL, J. K., WALSH, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22 p. 186-203.

45. HALL J.K. (2004) "Practicing speaking in Spanish": Lessons from a High School foreign language classroom. In BOXER, D. COHEN, A. D. (eds.). *Studying speaking to inform second language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters. p. 68-87.
46. HANKS, W. F. (1996). *Language and communication practices*. Boulder, CO: Westview Press.
47. HERITAGE, J. (1997) Conversation analysis and institutional talk: analyzing data. In SILVERMAN, D. (ed.). *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: Sage. P. 161-82.
48. HYMES, D. Models of interaction of language and social life. (1972). In GUMPERZ, J. J., HYMES, D. (eds.). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
49. JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. T., SMITH, K. (1991). *Active learning cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
50. JUNG, N. M. (2003) Identidades sociais na escola: Gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Curso de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre.
51. KELLER, T. M. G. (2004). *Aula de língua estrangeira: Uma microecologia das ações*. Passo Fundo, Brasil: UPF Editora.
52. KLINGNER, J. K.; VAUGHN, S. (2000). The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *Tesol Quarterly*, v. 4, n. 1, 69-98.

53. KRAMSCH, C. Social discursive constructions of self in L2 learning. In: LANTOLF, J. P. (org.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 2000, pp. 133-153.
54. KUBOTA, R. (2001). Discursive construction of the images of U.S. classrooms. *TESOL Quarterly*, 35(1). p. 9-38.
55. LABOV, W. (1972). The logic of nonstandard English. In GIGLIOLI, P. P. (org.). *Language and social context*. Middlesex, UK: Penguin Books. p. 179-215.
56. LANTOLF, J. (org.) (2000a). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford UP.
57. LANTOLF, J. (2000b). Introducing sociocultural theory. IN: LANTOLF, J. (org.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford UP. Disponível em <http://www.oup.com/pdf/elt/catalogue/0-19-442160-0-a.pdf>
58. LANTOLF, J. & APPEL, G. (1994) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.
59. LAVE, J., WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.
60. LEONTIEV, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. In WERTSCH, J.V. (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe. p. 37-71.
61. LIDDICOAT, A. (1997). Interaction, social structure and second language use: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(iii). p. 313-317.
62. LIN, A. M. Y. (1999). Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social words? *TESOL Quarterly*, 33(3). p. 393-412
63. LOMOV, B.F. (1982). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology* 21:55-91.

64. LONG, M. H. (1981). Input, interaction and second-language acquisition. In: WINITZ, H. (ed.). *Native language and foreign language acquisition*. New York: The New York Academy of Sciences. P. 413-468.
65. LONG, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v.4, n. 2, p. 126-141.
66. LONG, M. H., PORTER, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *Tesol Quarterly*, v. 19, n. 2.
67. LUCKESI, C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, SP: Cortez.
68. LURIA, A.R. (1981). *Language and cognition*. Ed. WERTSCH, J.V. New York: Wiley Interscience.
69. MARKEE, N. (2000). *Conversation analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
70. MASON, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
71. MCCORMICK, D. E., DONATO, R. (2000). Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom. In HALL, J. K., VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction* (eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 183-201.
72. MCDERMOTT, R. P., GOSPODINOFF, K. (1981). Social contexts for ethnic borders and school failure. In H. Trueba, G.P. Guthrie and K. Hu-Pei Au, eds. *Culture and the Bilingual Classroom*. Cambridge, MA: Newbury House. P. 212-230.
73. MOITA LOPES, L. P. (1995) Perceptions of language in L1 and L2 teacher-pupil interaction: the construction of readers' social identities. In: SCHÄFFNER, C. & WENDEN, A. (orgs.) *Language and peace*. Aldershot: Dartmouth Publishing Co.
74. MOITA LOPES, L. P. (2000) Co-construção do discurso em sala de aula: Alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. In FORTKAMP, M. B. M., TOMITICH, L. M.

- B. (orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular.
75. MOITA LOPES, L. P. (2001). *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
76. MOLL, J. (1999). *Alfabetização possível – Reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação.
77. MOLL, J. (2000). *Histórias de vida, histórias de escola: Elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
78. MOURA FILHO, A. C. (2000) Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado). Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernáculas. Universidade de Brasília, Brasília.
79. NIETO, S (1999). The personal and collective transformation of teachers. In NIETO, S. *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York, NY: Teachers College Press. p. 130-161.
80. NYSTRAND, M. (1997). Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. In NYSTRAND, M., GAMORAN, A. GACHUR, C., PRENDERGAST, C. (eds.). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language learning and teaching in the English classroom*. New York: Teachers College Press. p. 1-29.
81. PALINCSAR, A.S., BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1:117-175.
82. PALINCSAR, A.S., BROWN, A. L., CAMPIONE, J. C. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. In FORMAN, E. A., MINICK, N, STONE, C.A. (eds.) *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press. P 43-57.

83. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO. (1999) Brasília: Ministério da Educação.
84. PAVLENKO, A., LANTOLF, J. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In LANTOLF, J. (org.). *Sociocultural theory of second language learning*. Oxford: Oxford UP. p. 155-176.
85. PENNYCOOK, A. (2000). The social politics and the cultural politics of language classrooms. In J. K. Hall and W. Eggington (eds.). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 89-103.
86. PENNYCOOK, A. (1999) Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329-348.
87. PERIN, J.O.R. (2002). Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
88. PERIN, J.O.R. (2003) Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico. *Acta Scientiarum: human and social sciences*. Maringá, v. 25, n. 1, p. 113-118.
89. REDDY, M. J. (2000). A metáfora do conduto: Um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução*, 9. p. 1-72.
90. REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org). *Lingua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado Aberto. P. 213-230.
91. ROGOFF, B. (1998). Observando a atividade sociocultural em três planos: Apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In WERTSCH, J,V.. RIO, P. D., ALVAREZ, A. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed. p. 123-142.

92. SACKS, H. (1972). On the analyzability of stories by children. In GUMPERZ, J., HYMES, D. (Eds.). *Directions in sociolinguistics*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston. p. 325-345
93. SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4). p. 696-735.
94. SCARAMUCCI, M. V. R. (1999). Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalho em Lingüística Aplicada*, 34. p. 7-20.
95. SCARAMUCCI, M. V. R., SCHLATTER, M., GARCEZ, P. M. (2004). O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje, PUCRS*, 39(3). p. 345-378.
96. SCHLATTER, M., GARCEZ, P. M. (2002). Treinamento ou educação no ensino de língua: Escolha metodológica ou política? In MENEZES, V., DUTRA, D. P., MELLO, H. (Org.). *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada: A Linguagem como Prática Social*. Belo Horizonte, ALAB. p. 345-378.
97. SCHEGLOFF, E. A. (1972). Sequencing in conversational openings. In GUMPERZ, J., HYMES, D. (Eds.). *Directions in sociolinguistics*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston. P. 346-380.
98. SCHRAGE, C.O. (1986). *Communicative praxis and the space of subjectivity*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
99. SFARD A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2):4-13.
100. SINCLAIR, J. M., COULTHARD, M. (1975). *Toward an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.

101. SMOLKA, A. L. B., De GOES, M. C. R., PINO, (1998) A constituição do sujeito: Uma questão recorrente: In WERTSCH, J. V., RIO, P. D., ALVAREZ, A. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed. p. 143-158.
102. SOARES, M. B. (1991). Avaliação educacional e clientela escolar. In PATTO, M. S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz. p. 47-53.
103. SWAIN, M. C. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. MADDEN, C. (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. P.:235-256.
104. SWAIN, M., BROOKS, L., TOCALLI-BELLER, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22. p. 171-185.
105. TAKAHASHI, E. AUSTIN, T., MORIMOTO, Y. (2000). Social interaction and language development in a FLES classroom. In HALL, J. K., VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction* (eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 139-159.
106. TAVARES, R. R. (2003). Estratégias de negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira. In LEFFA, V. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas, RS: Educat. p. 75-100.
107. ten HAVE, P. (1999) *Doing conversation analysis*. London, UK: SAGE Publications.
108. THORNE, S. L. (2000). Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. In LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. p. 219-243.

109. van LIER, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. p. 245-259.
110. VYGOTSKY, L. S. (1984) *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
111. VYGOTSKY, L. S. (1987) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
112. WAGNER, J. (1996). Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics* 26;215:235
113. WENGER, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press
114. WERNECK, H. (2000) *A nota prende, a sabedoria liberta*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
115. WERTSCH, J.V., RIO, P. D., ALVAREZ, A. (1998). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed.
116. WERTSCH, J. V. (1998) *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
117. WIDDICOMBE, S. (1998). Identity as an analyst's and a participant's resource. In: ANTAKI, C., & WIDDICOMBE, S. *Identities in Talk*. London: SAGE Publications. P.191-206.
118. WILEN, W. (1994). The theory and reality of instructional conversations for ESL classrooms. *The English Teacher*, XXIII.
119. WOOD, D., BRUNER, G. S., ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário início das aulas

- 1) Você já estudou inglês? Onde? Por quanto tempo?
- 2) Como eram suas aulas de inglês?
- 3) O que você sabe ou lembra de inglês?
- 4) Você concorda que inglês deva ser estudado na escola? Por que ou por que não?
- 5) É possível aprender inglês na escola? Como?
- 6) Que atividades você gostaria de ter nas aulas de inglês?
- 7) Como a aprendizagem de inglês deve ser avaliada?

ANEXO 2

Termo de consentimento em participar de pesquisa.

Nós, alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Orieta abaixo assinados, fomos informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa a ser conduzida pela Professora Anelise Teixeira Burmeister em nossa sala de aula durante o primeiro semestre de 2004. Entendemos que as gravações a serem feitas e quaisquer outros dados coletados serão usados unicamente para pesquisa sobre procedimentos pedagógicos. Entendemos também que nossos nomes e identidades serão mantidos em absoluto sigilo durante todo o processo e na publicação dos resultados desta pesquisa. Assim sendo, autorizamos nossa participação na pesquisa e a gravação de nossas aulas de inglês.

Viamão, 03 de março de 2003.

ANEXO 3

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO¹

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[]	(colchetes)	fala sobreposta
[[(duplo colchetes)	fala simultânea
↑	(seta para cima)	registro mais agudo
↓	(seta para baixo)	registro mais grave
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	Micropausa, até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pode ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	dúvida do transcritor
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

¹ Adaptado de Atkinson e Heritage (1984, pp. ix-xvi) e das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum).