

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**O INSUMO MODIFICADO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: A
FALA DE UM PROFESSOR BRASILEIRO**

MARIDALVA APARECIDA ADAMI

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

Profa. Dra. MARÍLIA DOS SANTOS LIMA
Orientadora

Porto Alegre, julho de 2001.

AGRADECIMENTOS

Entre as pessoas que me apoiaram e estimularam na realização deste trabalho, gostaria de destacar meu marido e minha filha. Sei que o amor deles é a razão de todo esse esforço. Não poderia deixar de agradecer à minha orientadora por me trazer de volta o entusiasmo acadêmico, bem como às revisoras pela ajuda na leitura e formatação deste trabalho. Agradeço também aos meus colegas que estiveram comigo nessa jornada e aos alunos que participaram desta pesquisa e são a razão de ser de nosso empenho de sempre buscarmos o melhor na nossa profissão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1	
O INSUMO NA SALA DE AULA DE L2/LE	10
1.1 Insumo e interação	11
1.2 Insumo e aprendizagem	17
CAPÍTULO 2	
A FALA MODIFICADA DO PROFESSOR NA SALA DE AULA	29
CAPÍTULO 3	
QUESTÕES METODOLÓGICAS	41
3.1 Os participantes	42
3.2 Instrumentos de pesquisa	44
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
4.1 Os textos produzidos pelo professor para os grupos avançados	50
4.2 Os textos produzidos pelo professor para os grupos menos proficientes	58
4.3 Observações complementares da pesquisadora sobre o comportamento do professor	64
4.4 Dados das composições e questionários dos alunos	73
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

RESUMO

O presente trabalho objetiva investigar o insumo proporcionado por um professor em contexto formal de sala de aula. Nosso interesse se volta para os tipos de modificações lingüísticas propiciadas por um professor brasileiro para alunos de inglês de diferentes níveis de proficiência. São elencadas as modificações desse professor a partir da categorização de Lynch (1996). Focalizamos o conceito de 'insumo compreensível' como fundamental para a compreensão e aprendizagem. Para a coleta de dados, optamos pela produção de duas narrativas pelo professor a partir de gravuras. As produções do professor foram gravadas em áudio e vídeo e seguidas de entrevista com a pesquisadora. Os alunos demonstraram compreensão através de composição em sua língua materna, escrita imediatamente após as produções do professor e de respostas a um questionário especialmente elaborado. A partir da análise dos dados, concluímos que as modificações lingüísticas do professor assemelham-se aos tipos de modificações elencadas por Lynch. Implicações para a sala de aula e sugestões para estudos futuros são apresentadas.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the input provided by a teacher in a formal context in the classroom. Our interest is toward certain types of modifications made by a Brazilian teacher to his learners of different levels of proficiency in English. The modifications we analyze are based on the categorizations proposed by Lynch (1996). We focused on the concept of 'comprehensible input' since it is fundamental to comprehension and language learning. In order to collect the data, we decided to ask the teacher to produce two narratives based on pictures. The teacher's productions were audio and video recorded followed by an interview with the researcher. The learners showed their comprehension by writing a composition in their first language, immediately after the teacher's productions, and answering a questionnaire especially elaborated. The results suggest that the linguistic modifications made by the teacher are similar to the ones Lynch categorized. Implications to the classroom and suggestions to further research are presented.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 70, os estudos a respeito das interações entre aprendizes de segunda língua (L2) e professores, bem como entre aprendizes de L2 e falantes nativos, têm servido como subsídio a estudos sobre a fala produzida por esses aprendizes. Conforme Gass e Selinker (1994), essas interações foram analisadas, tanto sob o ponto de vista da forma, quanto da função das conversas e deram margem aos pesquisadores para investigarem de que modo os estudos dessas interações poderiam trazer contribuições para a aprendizagem de línguas.

Historicamente, toda a gama de pesquisas acerca das interações (Parker e Chaudron, 1987), por exemplo, deveu-se, primeiramente, às pesquisas feitas, ainda na década de 60, sobre a maneira como as mães conversavam com seus filhos no momento em que esses iniciavam-se no estágio de aquisição da língua materna (L1). Os resultados dessas pesquisas apontaram para um tipo de **fala modificada** que guardava certas características recorrentes. Dentre elas, destacamos algumas como: fala mais simples, com enunciados mais curtos, com menos verbos e menos orações coordenadas, bem como com menos adjetivos e pronomes e também articulada de maneira mais clara e pausada.

O que esses resultados também mostraram foi que esse **insumo** lingüístico recebido pelas crianças diferenciava-se quantitativamente do insumo dirigido aos falantes adultos, competentes linguisticamente. Esses resultados foram muito

úteis às primeiras pesquisas sobre aquisição de L2, porque muitas indagações da época buscavam saber o quanto do ambiente lingüístico poderia ajudar os aprendizes de L2. Dessa forma, o papel desse ‘código simplificado’, ou nos termos utilizados em nosso trabalho, **insumo modificado**, era extremamente revelador, porque poderia acarretar modificações pedagógicas no ensino de línguas.

O foco do nosso trabalho é um estudo descritivo que focaliza a **fala modificada do professor**, ou seja, as modificações na fala de um professor brasileiro de inglês, ao produzir textos oralmente, a partir de gravuras, para alunos de diferentes níveis de conhecimento de inglês. Nosso estudo busca contribuir para a área de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas, principalmente no que se refere à fala do professor que procura facilitar a compreensão de seus alunos. Interessa-nos ver que recursos lingüísticos esse professor utiliza ou não, para tornar a tarefa de compreensão oral mais fácil para seus aprendizes. Entendemos que a tarefa de compreensão oral será tão mais fácil quanto maiores forem as chances de os aprendizes darem sentido ao que ouvirem, estabelecendo conexões com algum conhecimento preexistente.

A originalidade do nosso estudo reside no fato de este ter sido desenvolvido em um contexto típico de aprendizagem de língua estrangeira, no qual professores e aprendizes compartilham a mesma L1, ou seja, português do Brasil.

O professor, no nosso entender, figura como modelo para os aprendizes de L2 e de língua estrangeira (LE). Interessa-nos as simplificações feitas pelo professor, dentro das normas gramaticais, e não as simplificações que fogem ao padrão, ou seja, agramaticais. Isso porque acreditamos que a fala modificada que

desvia do padrão possa estar presente, mas, de maneira geral, consiste de sentenças incompletas ou não diretamente instrucionais (Ellis, 1990, p. 76).

Baseamos nosso trabalho na *Hipótese do Insumo de Krashen* (Krashen, 1995) e na *Hipótese de Interação de Long* (Long, 1983a), porque ambas as hipóteses reconhecem a importância da compreensão do insumo para a aprendizagem. Com relação às modificações existentes na fala do professor, vamos nos ater às categorias de classificação de Lynch (1996), porque essas categorias contemplam as modificações de insumo mais comuns na fala do professor e também porque o autor destaca dois pontos positivos da discussão sobre o que realmente acontece quando conversamos e sua relação com o que acontece numa sala de aula. Primeiramente, ao observarmos o desempenho de nossos aprendizes durante uma conversa em uma língua estrangeira, distanciamos-nos do desempenho perfeito e podemos avaliar os nossos aprendizes dentro de parâmetros mais reais. O segundo ponto é que, na vida real, as pessoas são bem sucedidas em uma conversa através da colaboração interativa: os parceiros partilham a carga de se fazerem compreendidos.

Com base na literatura de segunda língua e na experiência de sala de aula da pesquisadora, foi formulada a seguinte hipótese:

O professor de LE modificará sua fala conforme a informação que terá sobre o nível de proficiência dos alunos.

Nosso trabalho investiga as modificações realizadas pelo professor em sua fala, segundo o modelo de Lynch (1996) e, assim, verificar se as modificações apontadas por ele também ocorrem ou não num contexto de sala de aula, onde professor e aprendizes compartilham a mesma L1.

Nosso trabalho inclui dois capítulos de revisão de literatura que tratarão do insumo na sala de aula de L2/LE. Discorreremos sobre insumo, interação e aprendizagem no primeiro e, no capítulo seguinte, trataremos da fala modificada do professor, que será analisada segundo o modelo de Lynch. O capítulo três traz as questões metodológicas sobre os participantes, instrumentos e procedimentos para a coleta dos dados. No capítulo quatro faremos a análise e discussão dos dados. O último capítulo aborda as conclusões gerais dessa investigação assim como suas implicações para o ensino da língua inglesa e sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO 1

O INSUMO NA SALA DE AULA DE L2/LE

O presente capítulo tratará do **insumo** na aula de L2/LE. O conceito de **insumo** é crucial. Esse termo implica um leque tão amplo de possibilidades conceituais que nenhum modelo teórico de aquisição de segunda língua conseguiu ainda dar conta explicitamente de como ele afeta a criação da gramática da segunda língua de um aprendiz. No entanto, os pesquisadores Allwright & Bailey (1991) e Gass (1997) conseguiram chegar a um bom termo quanto a sua definição: *todo material, oral ou escrito, que se refere à segunda língua e a que o aprendiz está exposto, dentro ou fora da sala de aula*. É nesse sentido que o termo **insumo** é empregado nesta investigação.

Nosso trabalho insere-se no interesse mais amplo que é o de investigar a influência que o ambiente formal da sala de aula pode exercer no ensino de inglês como língua estrangeira. Estamos cientes de que, a despeito dos diversos métodos estudados dentro do ambiente de sala de aula, através das análises de vários momentos que ocorrem dentro de uma sala de aula, ainda faltam a nós, professores, mais subsídios que nos auxiliem a avaliar também o nosso papel dentro da sala de aula, enquanto pessoas diretamente responsáveis pela aprendizagem de nossos aprendizes.

Dentro do nosso estudo, interessa-nos as pesquisas que muito vieram a contribuir para a sua ampliação, ou seja de aquisição de L2 e que foram decorrentes de trabalhos descritivos sobre as conversas entre falante nativo (FN) e falante não-nativo (FNN), feitos em vários países. Nessas pesquisas, foi observado que os FNs, ao conversarem com FNNs, faziam uso de uma variedade não-gramatical de sua língua, que Ferguson (apud Ellis, 1990) cunhou de ‘falar estrangeiro’ (*foreigner talk*), porque considerava-a uma variedade de fala socialmente condicionada.

Pedagogicamente, o estudo dessa língua mais simplificada dirigida às crianças, durante o período de aquisição da L1, e aos estrangeiros, teve muitas implicações. Acreditava-se que essa fala simplificada que ajudava as crianças e os estrangeiros aprendendo L2, também poderia favorecer o ensino de línguas.

1.1 Insumo e interação

O **insumo** tem sido tratado com maior ou menor ênfase, dependendo do modelo no qual se insere. Assim temos que diferentes modelos de aquisição de L2 tratam do insumo de diferentes maneiras. No modelo behaviorista, o insumo se refere ao estímulo e também ocorre como *feedback*. Dentro desse modelo, ele é controlado e visto como o responsável pelo progresso do aprendiz. No modelo mentalista, o papel do insumo é minimizado, e a ênfase recai na capacidade mental inata do aprendiz para adquirir uma língua, ou seja, da sua habilidade inerente de ir além do insumo e chegar às regras da língua-alvo. Dessa maneira, o insumo é que aciona mecanismos internos que predisõem o aprendiz à aprendizagem. Por sua vez, o modelo interacionista cognitivista correlaciona e vê,

com igual importância, tanto a capacidade mental dos aprendizes quanto o insumo para a aquisição de uma segunda língua (Ellis, 1994, p. 243). Assim o **insumo** tem, sim, uma função determinante na aprendizagem de uma língua e somente dentro dos construtos impostos pelos mecanismos internos do aprendiz.

Corder, em 1967, fez uma distinção relevante do que seria *input* (insumo) e *intake* (internalização). Para ele o insumo está disponível ao aprendiz, enquanto que o *intake* é o que realmente é internalizado pelo aprendiz. Acerca da natureza do insumo para o aprendiz de L2, Ferguson (1971) foi quem primeiro mencionou a sua simplicidade lingüística, referindo-se aos ajustes em nível de pronúncia, velocidade de fala, pausas longas, léxico simplificado e repetitivo e escassez de gírias na fala direcionada aos falantes não-nativos.

A partir dos estudos sobre esse falar estrangeiro (*foreigner talk*), começamos a mudar o foco de investigação, que era o **insumo** em si, e passamos a enfatizar as características da conversa entre os FNs e FNNs (Porter & Long, 1985; Porter, 1986). Nas análises das conversas entre FNs e FNNs, num segundo momento, os interesses das pesquisas se voltaram às características pertinentes a essas conversas, tais como, estreitamento do tópico, troca súbita de tópico, maior uso de perguntas para iniciar os assuntos, mais repetição (Larsen-Freeman e Long, 1991). Também outros estudos importantes foram decorrentes das análises lingüísticas da produção oral dos aprendizes, em transcrições que revelavam as interações ocorridas em sala de aula (Ellis, 1994, p. 244). Na verdade, o foco das pesquisas passou a ser o que era dito aos aprendizes pelos professores, ao invés do que os aprendizes produziam. Essas análises foram se aprofundando em análises conversacionais que culminaram justamente em uma análise das oportunidades de aprendizagem disponíveis através da interação entre

professores e aprendizes. Estudos experimentais foram posteriormente elaborados para investigar os efeitos de variáveis específicas sobre o insumo e a interação. Pesquisas conduzidas por Long (1983a, b), Gass e Crookes (1994), Chaudron (1983), Ellis, Tanaka e Yamazaki (1994), entre outros, têm feito uso de dados sobre insumo e interação.

Nessas conversas, o discurso do falar estrangeiro passou a ser analisado. Long (1983c) denominou de *estratégias*, as modificações interacionais que reparam o discurso, evitando problemas na conversa, e de *táticas*, as modificações que visam evitar problemas na condução da conversa, que reparam o discurso, quando os problemas ocorrem.

As interações decorrentes das estratégias refletem planejamento a longo prazo feito pelos FNs e governam a maneira pela qual toda a conversa é conduzida. Assim, podemos ter tratamentos diferenciados aos tópicos da conversa, abandonando-os, selecionando tópicos salientes, tratando tópicos brevemente, por exemplo. Por sua vez, as modificações decorrentes das táticas são espontâneas e afetam, principalmente, a maneira como os tópicos são desenvolvidos na conversa. Essas modificações podem incluir táticas, como solicitações de esclarecimento, confirmação de compreensão, entre outras. Outros pesquisadores, como Varonis e Gass (1985, p. 39), falam de trocas de negociação referindo-se às mesmas táticas de Long, porém levando em conta somente essas modificações para explicar negociação de significado.

Chaudron (1983), Long (1983c), Gass e Varonis (1986), Pica e Doughty (1987) foram os primeiros pesquisadores a realizarem estudos experimentais fazendo uso de dados de insumo e interação elicitados com o propósito de investigação. As contribuições dos estudos de Long (1983a) e Krashen (1985)

são, no sentido de estabelecer uma relação entre os ajustes no insumo e a compreensão, o que indica que o ambiente lingüístico é importante para prover tanto **insumo compreensível**, quanto promover aprendizagem de L2/LE.

A noção de **insumo compreensível** para Krashen é a língua a que o aprendiz é exposto e que pode entender. Sendo mais abrangente, é a fala que é direcionada aos aprendizes e por isso modificada num nível mais apropriado de complexidade lingüística. Essas modificações no insumo implicam, por exemplo, redução do número de palavras, enunciados mais simples sintaticamente, itens de vocabulário mais freqüentes e o não-uso de expressões idiomáticas. O **insumo**, assim, busca ter qualidade para a aprendizagem e ser, principalmente ajustado, sintonizado com o aprendiz, ou seja, **compreensível**. Essa fala simplificada ou **insumo compreensível** deve servir como fonte de dados que o aprendiz tem para determinar as regras da língua-alvo. Acreditamos, assim, que o insumo compreensível ao aprendiz pode ajudá-lo a avançar em sua rota de aprendizagem.

Historicamente o **insumo compreensível** ganhou mais importância a partir dos estudos de Krashen sobre o Modelo Monitor. Dentro desse modelo, Krashen enfatiza que a aquisição é o resultado do **insumo compreensível**, que é elaborado para o aprendiz, e não da produção do aprendiz. O insumo torna-se compreensível por causa da ajuda fornecida pelo contexto. Krashen (1995) acredita que a língua do aprendiz se desenvolve quando o aprendiz compreende o insumo. A fim de que o aprendizado aconteça, o insumo compreensível deve conter traços lingüísticos de um estágio além do seu nível atual. Assim, a principal afirmação de Krashen dá conta de que os aprendizes progredem seguindo a ordem natural e compreendendo o insumo que contém as estruturas que estão

um pouco além do seu nível de competência ($i + 1$, sendo então i o nível de aprendizagem onde o aluno se encontra e 1 o nível de aprendizagem seguinte). Isso acontece à medida que os aprendizes, valendo-se do contexto ou das informações extralingüísticas, focam sua atenção mais no significado do que na forma do insumo.

Há ainda duas outras dimensões da *Hipótese do Insumo*. Quando a comunicação é bem sucedida, quando o insumo é entendido e é bastante, então $i + 1$ está disponível ao aprendiz automaticamente. Além disso, a *Hipótese do Insumo* não acredita que a fluência oral possa ser ensinada diretamente, mas que ela 'surge' com o passar do tempo. Assim, a hipótese parte do princípio de que a melhor, ou, quem sabe a única maneira para ensinar a fala é simplesmente fornecendo o insumo compreensível. A acurácia da produção será decorrente da capacidade do aprendiz de ouvir e entender mais **insumo**.

O **insumo compreensível**, segundo Krashen, está diretamente relacionado a três fatores: (a) direcionamento do insumo, ou seja, se o insumo está *direcionado*, focado para o ouvinte, considerando que ele deve entender; (b) simplificação do insumo, se o vocabulário está *adequado*, bem como a sintaxe, entonação e pronúncia e (c) relevância do insumo, se o insumo é importante (Krashen, 1995, p. 64). Além disso a *Hipótese do Insumo* de Krashen não afirma que o insumo resulta em aprendizagem, mas que o acesso ao insumo compreensível é característico de todos os casos de aquisição bem sucedida de L1 e L2.

A *Hipótese da Interação* de Long (1983b) trouxe novas interpretações ao fenômeno da interação. Ele argumenta que se o insumo compreensível é necessário para a aquisição e se as interações conversacionais tornam o insumo

compreensível, então a produção compreensível ajuda os aprendizes a aprenderem. Ele acredita que as modificações no discurso ajudam a compreensão dos FNNs, porque reduzem a carga dos FNNs de, sozinhos, entenderem e de produzirem a linguagem apropriada para a situação da conversa. Além disso a compreensão, que ocorre em nível semântico, ajuda no desenvolvimento da produção que ocorre em nível sintático (Swain, 1985, p. 249).

Poucos estudos tentaram investigar a extensão e de que maneira o insumo e a interação influenciam a aquisição (Young, 1988, p. 128). Uma razão para isso relaciona-se a problemas metodológicos com os quais os pesquisadores de insumo se deparam. Nas pesquisas de aquisição de L1 não está claro se fatores como idade e estágio de desenvolvimento podem ser controlados para investigar os efeitos do insumo na aquisição. Por outro lado, as pesquisas de aquisição de L2 carecem de amostras representativas do insumo que cada aprendiz recebe e da retenção desse insumo a longo prazo.

Nós ainda não temos condições seguras de explicar como o insumo interage com os mecanismos cognitivos internos do aprendiz, para formar o curso da aquisição da língua, mas com certeza sabemos que o insumo combina-se com outros fatores, tais como a L1 do aprendiz, as necessidades comunicativas do aprendiz de expressar certos significados e os mecanismos de processamento interno do aprendiz (Spada e Lightbown, 1999).

Valendo-nos das duas hipóteses, temos que o aprendiz avança para o estágio seguinte de aprendizagem quando chega à compreensão do insumo que contém itens lingüísticos no estágio $i + 1$. A habilidade do aprendiz para entender itens novos é facilitada pela fala modificada que lhe é direcionada. Os novos itens são somados ao uso que o aprendiz faz do seu conhecimento de mundo dentro

de um contexto lingüístico e extralingüístico favoráveis. Durante esse processo, o aprendiz não se concentra nos novos itens, mas em toda a mensagem que está sendo comunicada. É por isso que a Hipótese de Interação de Long converge e amplia a importância do insumo e de seu teor de compreensibilidade. A *hipótese de interação* amplia a *hipótese de insumo*, porque parte do pressuposto de que o significado deve ser construído pelos participantes no processo de conversação.

Ainda, tanto a hipótese do insumo quanto a da interação enfatizam a importância da comunicação focada no significado como uma fonte de insumo compreensível, que é visto como a condição necessária para a aquisição acontecer. A hipótese do insumo considera o insumo compreensível de suma importância. A hipótese da interação considera importantes os ajustes conversacionais, que ocorrem nas tentativas de negociar o significado, quando há problemas de negociação. Por isso, de algum modo, a hipótese da interação reconhece que a produção do aprendiz também é relevante, porque certos tipos de enunciados ajudam a negociar o insumo que contém características da L2 que os aprendizes estão aptos a aprender.

1.2 Insumo e aprendizagem

Cabe-nos nesta seção saber que relações podemos estabelecer entre insumo e aprendizagem. O papel do insumo na aprendizagem provou ser um tema controverso, na medida em que há muita teoria e poucos dados empíricos que atestam a relação direta que há entre insumo e aprendizagem. Poucos estudos realmente buscaram demonstrar de que maneira o insumo afeta a

aprendizagem, porém conseguiram, até certo ponto, corroborar a hipótese de que a interação promove melhor compreensão.

No estudo de Ellis, Tanaka e Yamasaki (1994), foram realizadas duas investigações em sala de aula acerca dos efeitos do insumo pré-modificado e da interação modificada na compreensão e aquisição de vocabulário dentre 79 e 127 aprendizes de inglês no Japão. Os resultados mais relevantes foram que o insumo modificado interacionalmente tanto resulta em melhor compreensão quanto em aquisição de mais palavras novas, em relação ao insumo pré-modificado. No entanto, os aprendizes que ativamente participaram de negociações de significado, não entenderam melhor que os aprendizes que simplesmente estiveram expostos à interação modificada, e os participantes ativos não aprenderam mais palavras novas. Ou seja, as modificações no insumo, resultado da interação melhoram a qualidade da compreensão e aprendizagem de mais palavras; porém mais participação dos aprendizes não assegura que a compreensão vai ser melhor nem que as palavras aprendidas serão em maior número.

Porter (1986) realizou uma pesquisa onde descreve os resultados de um estudo da fala empregada por sujeitos adultos falantes de inglês como L2 e falantes nativos de inglês em discussões centradas em tarefas típicas de sala de aula. Três aspectos de seu estudo valem ser ressaltados: diferenças no insumo proporcionado por FNs para sujeitos falantes de inglês como L2 e por outros falantes de inglês como L2; diferenças na produção dos aprendizes conversando com outros com diferentes níveis de proficiência; e a adequação da linguagem usada por sujeitos falantes de inglês como L2 em conversas entre eles. Essa investigação mostra que o insumo que os FNNs recebem dos sujeitos falantes de

inglês como L2 é tão compreensível quanto o insumo advindo de um FN, e que os FNs e alunos intermediários e avançados, falantes de inglês como L2 fornecem reparo similar e estratégias de prontidão (*prompting strategies*). Suas observações dão conta de dois aspectos da aprendizagem, que os professores não precisam se preocupar com os erros que os alunos possam aprender com outros alunos e que os aprendizes recebem mais e melhor qualidade de insumo de alunos avançados do que de alunos intermediários. Segundo ela, os aprendizes mais avançados poderão se beneficiar das conversas com aprendizes menos proficientes, porque eles teriam muitas oportunidades de produzir **insumo compreensível** e praticar a negociação de significado. Suas conclusões apontam para um comprometimento maior dos professores para com seus aprendizes, para que haja um equilíbrio entre o insumo do aprendiz e o insumo controlado pelo professor no sentido de que os aprendizes possam praticar conversas genuinamente comunicativas, além de serem expostos a modelos mais precisos de linguagem.

Grande parte dos estudos de aprendizagem de L2 (Gass e Varonis, 1994; Gass e Selinker, 1994; Schinke-Llano, 1986; Musumeci, 1996) diz respeito aos tipos de modificações lingüísticas que ocorrem na fala modificada do professor ou FN, à natureza do insumo, às trocas verbais e às implicações dessas na aprendizagem de uma L2/LE. Scarcella e Higa (1981) estudaram e compararam a conversa entre crianças nativas e não-nativas e adolescentes nativos e não-nativos. Os resultados apontaram para duas direções. Enquanto houve maior quantidade de insumo simplificado para as crianças do que para os adolescentes, estes trabalharam mais do que as crianças para sustentar a conversa. O

argumento dos pesquisadores é que o insumo simplificado não é tão ótimo quanto o insumo decorrente da tarefa de negociação.

Não podemos, porém, falar de aprendizagem sem mencionarmos a **compreensão do insumo**. Afinal, a aprendizagem implica reter o que retemos, resgatamos e podemos afirmar que sabemos. Que outra maneira haverá de mostrar que conhecemos algo senão discorrendo sobre ele? Ou seja, mostrando nossa produção. Acreditamos que a interação possa promover maior compreensão do insumo e é ela, a interação, que pode promover *output*, a produção do aprendiz.

As pesquisas que se detiveram a descrever formas e funções dos componentes do discurso observáveis na interação, dentro de uma sala de aula (Ellis, 1990; Wu, 1998), contribuíram com uma listagem bem-abrangente de aspectos sociais e interpessoais de interação de sala de aula. Aspectos como tomada de turno, fala do professor, tipos de interação, por exemplo, são observáveis, e sabemos que mais processos concomitantes acontecem na sala de aula envolvendo o processo lingüístico mental. Assim, podemos ver a aprendizagem como um processo dinâmico de interação em sala de aula e de seus efeitos cumulativos, no processamento lingüístico, visíveis na produção dos aprendizes.

Tsui (1995) comprovou em seus estudos que a ansiedade diante do desconhecido, numa tarefa de interação, pode interferir na produção. E sabemos também que muitos alunos percorrem o caminho inverso da seqüência da aula, que consiste em expor os alunos ao insumo, solicitar tarefas interativas para que eles compreendam o insumo; eles compreendem o insumo para depois interagir.

Para que o insumo se torne parte da produção do aprendiz, este precisa se envolver num trabalho mental que requer interpretação em diferentes níveis, dependendo do seu grau de proficiência na língua e de sua capacidade de aplicar ou não as mesmas estratégias que usa em L1 para compreensão além do que é dito. As estratégias aqui se referem às mesmas que o aprendiz usa na L1 quando não compreende bem algo, tais como solicitar que falem mais alto, que repitam, ou seja, demonstrar que não entendeu, através de estratégias discursivas e gestuais.

Devemos falar ainda das **rotas de compreensão** (Lynch, 1996, p. 20) que podem tornar a mensagem mais acessível ao aprendiz. Para podermos entender uma mensagem, fazemos dois tipos de leitura: *top-down*, ou seja, buscamos no contexto pistas e recorremos ao nosso conhecimento prévio sobre o assunto para nos ajudar na compreensão e *bottom-up*, atemo-nos somente ao texto e as suas pistas lingüísticas e fazemos deduções. E, na tarefa de tornar um texto compreensível, devemos simplificar a mensagem acomodando, assim, a informação para o ouvinte. Pode ser que o que dissermos tenha que ser redundante, possa necessitar de informações adicionais, explicações esclarecedoras, enfim, acabaremos por tornar nosso texto mais rico em informação. Isso pode resultar, porém, num texto mais complexo lingüisticamente.

O que entendemos é que os ajustes lingüísticos podem ter efeito contrário. Muita informação pode resultar em confusão, e termos muito básicos também podem restringir a compreensão. Essa dificuldade é tanto maior quanto menor for o nível de proficiência que os aprendizes tiverem na língua-alvo. Porém, a familiaridade com o contexto também ajuda muito, porque, quanto menos estamos familiarizados com o contexto, menores serão as nossas chances de

podermos atribuir significado a ele (Lynch, p. 28). Em termos de compreensão oral, essa pode ser facilitada por três fatores: (a) familiaridade com o FN; (b) familiaridade com a fala dos FNNs em geral e (c) familiaridade com o tópico do discurso (Gass e Selinker, 1994).

No que se refere aos ajustes de produção lingüística que o professor utiliza no seu discurso, a fim de facilitar a compreensão dos seus aprendizes, concordamos com Chaudron (1983), que afirma que, tanto a simplificação, quanto a elaboração – enquanto recursos de modificação de insumo – têm a finalidade de tornar a mensagem cognitivamente simples ao ouvinte, mas que, por outro lado, podem tornar essa mesma “vantagem” em informação confusa e redundante. Caímos então num impasse de só podermos chamar o insumo proporcionado pelo professor, de compreensível, se ele for compreendido. E sabemos que o que foi aprendido naquele momento está facilmente disponível na memória de curto prazo. Ainda não temos certezas de compreensão a longo prazo. Gass (1988) diz que não é o insumo compreensível que é importante, mas o insumo que é **compreendido**. Melhor explicando, a tarefa do professor de tornar compreensível ao aprendiz a sua produção não é tão importante quanto a tarefa do aprendiz de compreender e dar sentido à produção elaborada por seu professor.

O insumo modificado só terá efeito se o aluno o compreender. E esse aprendiz só estará receptivo ao insumo, valendo-se do conhecimento que ele tem da língua, do contexto, de seu conhecimento prévio e, principalmente, de sua atenção. Sabemos, como professores, que o ensino de línguas é, acima de tudo, uma questão de conseguir trazer a atenção do aprendiz para a sala de aula.

Devemos aceitar a atenção como uma maneira potencialmente interessante de olharmos a receptividade em sala de aula.

A interação causa a aprendizagem? Podemos alegar que a negociação é um facilitador da aprendizagem, é um meio, mas não é o único, de chamar a atenção para áreas de mudanças necessárias. É um meio através do qual o insumo pode se tornar compreensível e gerenciável. Lydia White (1987) argumentou que o que é necessário para os aprendizes não é o **insumo compreensível**, mas o **incompreensível**; com isso ela quer dizer que a negociação (acionada por algo incompreensível) se torna um indício para os aprendizes reconhecerem a inadequação de seu próprio sistema de regras. A atenção conseguida, em parte através da negociação, é um dos mecanismos cruciais nesse processo.

No momento em que os aprendizes estão negociando, eles estão testando suas hipóteses acerca da língua. Nesses momentos eles são forçados a prestar atenção a seus enunciados para torná-los compreensíveis, em direção a uma produção mais coerente e precisa da língua-alvo. Na verdade, quando os aprendizes recebem o *feedback* de seus parceiros, é que eles podem confirmar, ou não, as hipóteses que levantam enquanto produzem uma língua. O *feedback* aos aprendizes deve ser de acordo com o nível lingüístico, metalingüístico e discursivo (solicitar esclarecimento, solicitação de confirmação); no entanto, os estudos até agora não são conclusivos quanto a afirmar com certeza que os aprendizes que fazem produções “forçadas”, são capazes de desenvolver maior controle sobre os traços que já aprenderam. Ainda mais incertos são os resultados de que, assim, eles aprendam novos itens lingüísticos (Ellis, 1990, p. 109).

Loschky (1989, apud Ellis et al.,1994) investigou três grupos de aprendizes de L2 expostos a sentenças contendo expressões locativas sob três condições:

(a) insumo não-simplificado, (b) insumo pré-modificado e (c) insumo modificado interacionalmente. Ele descobriu que esses aprendizes, recebendo insumo modificado interacionalmente, atingiram as notas mais altas na compreensão. Entretanto, quando ele testou a retenção das construções locativas, ele não descobriu vantagens para o grupo que recebeu insumo modificado interacionalmente.

Gass e Selinker (1994, p. 212) vêem a compreensão e a aquisição como processos distintos. A compreensão se refere a um evento único, pontual, enquanto a aquisição se refere a um estado permanente. A compreensão representa um contínuo de possibilidades, variando da análise semântica até a análise estrutural. Ela se dá em vários estágios. Os aprendizes podem ter um entendimento da mensagem geral. Por outro lado, eles também podem entender as partes que compõem o enunciado e assim entenderem a sintaxe ou o padrão fonológico representado (p. 301)

Assim, a negociação pode fazer os aprendizes ficarem conscientes de que pode haver incongruidade entre as formas que eles estão usando e as formas usadas pelos nativos. Quanto mais o aprendiz souber analisar sua produção lingüística, maiores serão suas oportunidades para fazer modificações adequadas, obviamente se estiver consciente das exigências da estrutura da língua-alvo. E isso pode acontecer através da interação, porque é a partir de uma conversa que podemos receber comentários (*feedback*) sobre a nossa produção. Vemos, então, que os ajustes ocorridos durante a interação podem ocorrer e promover algumas mudanças, e a rota pode ser necessariamente através da compreensão.

Concluimos, então, que a compreensão no estrito senso da palavra se refere a um evento único, ao passo que a aquisição refere-se a um estado permanente. Podemos, assim, falar de instantes de compreensão que os aprendizes vão confirmando a cada aula, e a cada confirmação através da prática eles vão prestando mais atenção ao sistema da língua e dando profundidade e abrangência ao domínio que vão tendo em relação à língua que estão aprendendo.

A certeza de que os aprendizes estarão predispostos a resolver suas diferenças através da negociação de significado pode não acontecer com tanta frequência. Essa ilusão é que provoca, de maneira positiva, outros pesquisadores que puderam mostrar com suas investigações, dentro da sala de aula, que as interações não acontecem sempre dessa forma: há graus de aptidão para negociar. Como Aston e Hawkins (1986) apontaram, há aprendizes que podem escolher fingir que compreendem depois da negociação ao invés de continuar a demonstrar a seus parceiros que não entenderam (Ellis, 1994, p. 277). Ou, ainda, aprendizes que podem usar uma estratégia definida por Foster (1998) como “fingir e esperar” (*pretend e hope*), ou seja, o aprendiz pode fingir que entendeu e esperar que um outro enunciado lance luz à sua escuridão.

Os estudos sobre o insumo compreensível não comprovaram que compreender o insumo através da interação pode levar à aprendizagem.

A importância também dada ao insumo compreensível, dizendo que ele é necessário à aprendizagem também incita outros pesquisadores a buscar sua comprovação. Larsen-Freeman (1983) aponta para exemplos como o de aprendizes que podem trabalhar sozinhos e com insumo não-modificado, por

exemplo, assistindo a um programa de TV, e serem bem sucedidos, no sentido de ganharem algum insumo que os ajudem a aprender.

O que desfavorece a argumentação de Long se refere ao escopo reduzido de enunciados e a constatação de que nem todas as trocas verbais de sala de aula visam negociar significado. Interessante notar o *status* que a modificação negociada tem no fornecimento de insumo compreensível, em relação a tão poucas ocorrências, de fato, na sala de aula.

Em relação ao insumo incompreensível, ele pode resultar em reticências, ao invés de negociação de significado, porque deixa os aprendizes ansiosos, não querendo se expor a críticas na tentativa de preservar sua auto-estima (Tsui, 1996).

A argumentação de Long (1985) de que os ajustes lingüísticos promovem a compreensão do insumo, e que o insumo sendo compreensível promove a aquisição, portanto. Pressupõe que modificação interativa, insumo compreensível e aquisição são estágios separados, mas interação e aprendizagem são processos concomitantes, em relação direta: a progressão de um implica a progressão do outro. A natureza do jogo entre interação, compreensão e aquisição consiste em que alguns aprendizes, quando sabem, quando possuem sua competência lingüística, compreendem o insumo e interagem (Ellis, 1994).

Vários investigadores (Long, 1985; Chaudron, 1983; Varonis e Gass, 1985; Gass e Selinker, 1994) crêem nos benefícios das negociações de significado, afirmando que a interação pode levar a uma consciência de que há alguns aspectos lingüísticos deficientes, que precisam ser sanados e que podem ser sanados na comunicação entre professores e aprendizes, e mesmo entre aprendizes. Com certeza aprendizes e aprendizes interagindo também leva a uma interação com bons resultados para a aprendizagem (Porter, 1983).

Atenção é uma via de acesso à aprendizagem. Ela é influenciada por uma variedade de aspectos de memória de longo prazo e processos cognitivos. Nagle e Sanders, Hakuta, Schimidt, citados por Gass e Varonis (1994) defendem que a aprendizagem não acontece sem *conscious awareness*. O que os aprendizes fazem em sala de aula é selecionar algo, prestar atenção a isso, buscando compreendê-lo. Numa etapa posterior de uso mostram que aprenderam, então, recorrendo à memória, onde está o que selecionaram e, assim, prosseguem no desenvolvimento de sua gramática. Os *feedbacks* são necessários para a testagem e reformulação de hipóteses.

De acordo com Lydia White (1987), em termos de desenvolvimento lingüístico, a compreensão semântica acontece antes da compreensão sintática, que é pré-requisito para a aprendizagem. Nenhum estágio, entretanto, dá garantia do estágio seguinte. Enfim, quando o aprendiz produz, ele é forçado a sair de processo semântico para um processo sintático. O aprendiz precisa ser compreendido, então precisa ser claro, coerente e preciso. Quanto mais oportunidades de produção o aprendiz tiver, tanto maiores serão suas chances de desenvolver a fluência e automaticidade do processamento de informações lingüísticas na L2/LE. De uma perspectiva de processamento de informação, o insumo e, conseqüentemente, a interação são necessários para uma maior automaticidade.

Enfim, são muitas as investigações buscando formas de demonstrar que relação podemos estabelecer entre a incidência de negociação e um aumento na proficiência da língua. Sobre a relação entre insumo e aprendizagem, os pressupostos variam. Krashen (1985), crê no insumo compreensível; Gass (1997), enfatiza o insumo compreendido; White (1987), o insumo incompreensível

e Swain (1985), o produto compreensível. Quanto ao insumo, os resultados somente são unânimes ao afirmarem que ele é crucial.

Não chegamos a pensar que haja contradições nos resultados. Eles só são limitados nas observações e conclusões e também influenciados pelo contexto social. Tomemos, por exemplo, os relatos de Tsui (1995) comparados com nossa realidade de cursos de língua estrangeira. Naquele contexto cultural (escolas de Hong Kong), a figura do professor é muito autoritária, sistemática, determinadora dos assuntos possíveis de serem tratados em aula. Aos aprendizes cabem os papéis de obedientes servos, inibidos em sua espontaneidade e, portanto, relutantes em produzir, mas cientes da responsabilidade de aprenderem. Nesse ponto, o contexto de sala de aula acaba por refletir o contexto social onde se insere e onde encontramos aprendizes que devem ser capazes de selecionar sua atenção, se envolver nas interações de sala de aula e se valer do insumo fornecido pelo professor para aprender uma língua.

Os resultados mistos sobre cada um desses aspectos pesquisados acabam por nos deixar mais ansiosos e curiosos, porque sabemos que as pesquisas tentam criar as mesmas condições de sala de aula, e cada vez mais professores-pesquisadores estão enfocando seus estudos para as reais situações de sala de aula. No entanto, as variáveis envolvidas num estudo sobre aprendizagem de uma LE/ L2, em situação formal de sala de aula, são tantas que acabam por dificultar uma análise mais abrangente dessa situação.

Finalmente, a presente pesquisa adota as definições de insumo de Gass (1997) e de insumo compreensível de Krashen (1995) e de interação de Long (1985). No próximo capítulo trataremos da fala modificada do professor, o foco desta investigação.

CAPÍTULO 2

A FALA MODIFICADA DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

Ao tratarmos da **fala modificada** do professor, neste capítulo, estaremos nos referindo à linguagem normalmente usada pelos professores numa sala de aula de ensino de língua estrangeira ao se dirigirem aos seus aprendizes, num contexto de aprendizagem formal. Segundo Lynch (1996, p. 7), tanto o termo em si, quanto o comportamento que ele evoca sofrem preconceitos por parte de alguns professores. Alguns acreditam que essa fala modificada seja um recurso útil para se comunicarem com alunos de todos os níveis, exceto os mais proficientes, outros professores consideram-na uma importante parte dos estágios iniciais de aprendizagem, mas acreditam que deva ser abandonada tão logo seja possível. Porém, sabemos que a maneira como os professores conversam com seus aprendizes influencia-os em sua compreensão e, em consequência, em sua aprendizagem.

É importante esclarecer que o nosso trabalho não contempla uma análise completa da interação. Vamos nos limitar à fala do professor, primeiramente focando no que vamos considerar modificações. Modificações dizem respeito aos ajustes feitos na fala do professor, com o propósito de tornar a aula

compreensível aos aprendizes. O que as categorias de Lynch (1996) elencam, como modificações de insumo (Ver Figura 1), já tinham sido contempladas em pesquisas anteriores. As características da fala do professor já tinham sido estudadas em relação à quantidade da fala, ao vocabulário, à complexidade sintática e correção. As características mais comuns da fala modificada, dependendo da percepção ou do conhecimento que o professor tem do nível de proficiência dos aprendizes, são enunciados mais curtos, sintaticamente menos complexos, tendo menos adjetivos, advérbios, orações substantivas e relativas. A fala modificada tende a ser uma versão mais 'regular' da língua, evitando formas que constituam exceções a regras gerais na língua em questão. Padrões não-marcados são mais 'básicos', mais freqüentes, mais regulares e, por isso, talvez mais fáceis para os aprendizes processarem.

<p>Vocabulário</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Uso de vocabulário mais comum. ⇒ Evitação de expressões idiomáticas. ⇒ Uso de substantivos, ao invés de pronomes. <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Enunciados mais curtos ⇒ Enunciados menos complexos ⇒ Estruturas de superfície mais regulares ⇒ Uso maior do tempo presente <p>Pronúncia</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Fala mais lenta ⇒ Articulação mais clara ⇒ Uso mais freqüente de formas padrões ⇒ Menos redução da vogal ⇒ Maior diferenciação na sílaba tônica ⇒ Variação de intonação mais ampla ⇒ Mais pausas ⇒ Pausas mais longas <p>Não-verbais</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Uso aumentado de gestos ⇒ Uso aumentado de expressão facial
--

Figura 1 – Modificações de insumo (Lynch, 1996, p. 41)

Está se tornando aparente, também, que diferentes tipos de insumo, necessários para facilitar a aquisição em diferentes estágios do desenvolvimento do aprendiz, podem ou não afetar a aprendizagem, dependendo da natureza dos traços lingüísticos envolvidos. Porém, o que sabemos é que o insumo combina-se com outros fatores, tais como a L1 do aprendiz, as necessidades comunicativas do aprendiz de expressar certos significados e os mecanismos de processo interno do aprendiz para gerar uma produção.

Do ponto de vista dos aprendizes, a sala de aula é um lugar em que se tem que prestar atenção a tudo, porque tudo para um aprendiz é relevante em sua

aprendizagem de L2/LE, o que pode resultar em um tom caótico às suas tentativas de compreensão, principalmente nos níveis iniciais. Melhor dizendo, o aprendiz pode não se dar conta do que aprendeu durante a aula, mas está ciente de que fez várias atividades para aprender. O professor e sua fala compreensível podem ajudá-lo nessa tarefa de compreender a aula.

Seja o que for que o aprendiz de línguas traga para a tarefa de aprendizagem de uma língua (sua habilidade inata, um recurso predispondo-o para a aquisição de uma língua, atitudes, conhecimento prévio e a experiência de línguas decorrente do aprendizado de sua própria língua), o resultado da aprendizagem de uma língua depende em larga escala da *quantidade* e do *tipo* de exposição à língua-alvo. Isso implica maior cuidado que nós, professores, temos que ter com a quantidade e a qualidade da informação veiculada na língua-alvo. Um primeiro passo é analisar a tarefa de aprendizagem.

Conforme Lynch (1996), sob a ótica do aprendiz de línguas, ele tem quatro tarefas essenciais e complexas a realizar:

- a) analisar o insumo falado em unidades adequadas, ou seja, ser capaz de entender os segmentos morfológicos da língua-alvo;
- b) aprender a sintetizar esses pedaços mínimos em unidades maiores, o que implica poder montar sentenças na língua-alvo, entendendo seus mecanismos sintáticos, suas regras;
- c) aprender como os enunciados são colocados em contexto, isto é, compreender o léxico da língua-alvo e suas nuances semânticas;
- d) associar seu domínio presente em uma língua, de acordo com o da língua-alvo, que é o aprendiz ter condições de utilizar a língua-alvo com eficácia pragmática.

Essas tarefas, portanto, requerem do aprendiz segurança em quem o está ensinando, porque há uma expectativa por parte dos aprendizes para que as lacunas que eles possam ter, devido a lacunas em sua própria aprendizagem, sejam supridas pelo professor. Assim, ao considerarmos as opções que os professores têm para modificar seu discurso de sala de aula, a fim de se tornarem mais compreensíveis pelos seus aprendizes, temos uma série de recursos. Um dos recursos que os professores empregam, a fim de que a linguagem seja acessível aos aprendizes, é a *simplificação*, usada com a finalidade de simplificar a fala, fazendo *ajustes* para que o insumo, que o aprendiz receba, seja mais claro.

Podemos fazer comparações entre a compreensão nas aulas de L2/LE e as tarefas de compreensão auditiva propostas aos aprendizes e tirarmos algumas conclusões a respeito das necessidades do insumo modificado. As estratégias para a solução de problemas com as tarefas de compreensão auditiva podem figurar como as mesmas empregadas pelos aprendizes para tentarem compreender os professores em sala de aula. Os aprendizes podem fazer duas coisas: pensar que é tarefa do professor suprir a lacuna na compreensão desse insumo ainda não compreendido ou podem, também, ir em direção à compreensão, lançando mão de seus conhecimentos prévios somados ao contexto, bem como expressar, verbalmente, a sua *não compreensão*. Essa última estratégia já depende da colaboração do professor ou de outro colega.

Em nível do discurso de sala de aula, a fala do professor consiste ainda em *dar explicações* – considerada até a fala mais normal de acontecer dentro de um ambiente de sala de aula. De acordo com Lynch (1996), nesses momentos de explicações os professores podem:

- (a) pressupor que os aprendizes não saibam sobre o tema e, portanto, fornecer explicações adicionais que julguem necessárias;
- (b) explicar o significado de algum termo ainda não visto e presumidamente não entendido pelo contexto;
- (c) explicar algo que não é visto pelos aprendizes.

O nosso interesse principal é a *fala do professor*, mas trataremos de alguns detalhes sobre modificações em nível de conversa, ou modificações interacionais, porque estamos cientes de que, dentro da teoria interacionista cognitivista, a interação é uma consequência da complexa relação entre o ambiente lingüístico e os mecanismos internos do aprendiz. As modificações durante a interação levam em conta as contribuições de ambos os parceiros na conversa. Dentro de uma situação educacional de sala de aula, os professores, por sua vez, contribuem na negociação do significado, oferecendo chances de serem melhor compreendidos, verificando essa compreensão (*OK?, all right?, right?*), usando paráfrases, repetindo e reformulando (principalmente com alunos com nível baixo de proficiência). Abaixo mostramos algumas modificações possíveis na interação professor-aluno, acrescidas de uma definição de cada item, sob o ponto de vista do professor:

- a) verificação de confirmação – certifica que o que o professor entendeu é o que o aprendiz quer dizer;
- b) verificação da compreensão – certifica que o aprendiz entendeu o que o professor quer dizer;
- c) solicitação de esclarecimento – pedir ao aprendiz para explicar ou dizer de uma outra maneira;

- d) repetição – repetir suas palavras ou aquelas do aprendiz;
- e) reformulação – dizer com outras palavras o que o professor disse;
- f) completar – completar o enunciado do aprendiz;
- g) retorno da fala – retornar a um ponto da conversa, até onde se acredita que o aprendiz entendeu o professor.

Os parceiros, numa conversa, podem confiar um no outro através de indícios positivos e negativos que apresentam, a fim de chegarem a um entendimento. Detalhes descritivos, conectores lógicos e lacunas de pressupostos socioculturais revelam ser as três maneiras pelas quais professores falantes nativos ajustam a quantidade e o tipo de informação que eles dão a aprendizes em nível intermediário e elementar. Esse tipo de modificação envolve a escolha da informação. Lynch ilustra esses aspectos referindo-se a um de seus estudos anteriores (1986). O estudo é descrito com relação à tarefa de narração.

Quanto a detalhes descritivos, o pesquisador diz que, numa situação de descrição de um personagem, quanto mais alto for o nível de proficiência do aprendiz, menor será o número de elementos explicativos dados pelo professor. No entanto, o acúmulo de informações para um aluno de nível elementar implica um risco de não tornar a comunicação mais fácil.

Com relação aos conectores lógicos, à medida que o nível de proficiência baixa, maiores são as explicações em torno dos motivos lógicos dentro de uma história. Algumas vezes isso pode subestimar a capacidade do aprendiz de apreender essas conexões.

Sobre as lacunas de pressupostos socioculturais, em nosso estudo, por exemplo, os aprendizes de nível intermediário e elementar ouviram detalhes

explicativos sobre o motivo que pode levar uma pessoa a *scratch the head* (coçar a cabeça indicando estar preocupado buscando uma solução), muito embora saibamos que esse gesto é comum em muitas culturas.

Pensando sobre as implicações que esses procedimentos podem ter para a prática de sala de aula, observamos que os professores tentam tornar as tarefas mais fáceis para os aprendizes, prevenindo, remediando através da interação, se os aprendizes derem indícios de que estão em dificuldades durante a compreensão das tarefas. Qualquer que seja o caso, a conclusão clara é que se leva mais tempo para fazer a mensagem chegar a um aprendiz de nível elementar do que a um mais avançado, por causa de um maior uso de palavras. Ao invés de pensarmos na ‘lentidão’ que o aprendiz tem para compreender, devíamos pensar com sensatez e reconhecer que temos que nos permitir o tempo para modificações acontecerem e serem bem sucedidas.

Outra implicação advinda das pesquisas (Tsui, 1995) é que essa negociação interativa de significado com um grupo de aprendizes tende a ser menos direta do que quando com apenas um ouvinte. O importante é lembrarmos que a negociação de significado em sala de aula é decorrente da confiança dos aprendizes em seu professor, e da habilidade e sensibilidade do professor com a turma. As modificações, em nível de interação, potencialmente ajudam mais do que as modificações de insumo sozinhas. No entanto, essas modificações precisam estar integradas às aulas e acontecerem naturalmente, com o propósito de realmente ajudar os aprendizes.

Outra variável que concorre para a interação entre professores e aprendizes diz respeito ao contexto ‘ambiente de sala de aula’. Ambientes tanto naturais

quanto ‘educacionais’ são ambientes sociais. São ambientes que podem ser vistos como um contexto dentro dos quais fatores sociais tipicamente figuram.

Espera-se que uma das habilidades do professor de línguas seja a de ajustar a sua linguagem ao nível do aprendiz. Concordamos com Lynch (1996, p. 72) quando afirma que os “professores que possuem a mesma cultura e língua de seus alunos têm a vantagem potencial de saber que informações serão mais úteis”.

Na maioria das aulas de línguas, cabe ao professor a responsabilidade maior das falas, quer seja através de perguntas, explicações de vocabulário, explicações gramaticais ou tratamento de erros. Um fator muito importante, segundo Tsui (1995, p. 55), e que contribui para a efetividade da fala do professor, é se esse insumo é compreensível aos alunos ou não. O trabalho de Tsui voltou-se principalmente ao encontro de situações de sala de aula que evidenciavam as modificações acima mencionadas.

O que é realmente relevante para as pesquisas de interação de sala de aula é o que de fato acontece nesse ambiente formal de aprendizagem, em virtude das trocas de turnos entre professores e alunos e entre alunos e alunos. Todos prestando atenção aos acontecimentos da sala de aula e aprendendo com eles direta (na interação) ou indiretamente (prestando atenção a um colega). Em suma, o que acontece dentro desse contexto determina as oportunidades de aprendizagem que os aprendizes têm para aprender.

Partindo, agora, desse pressuposto de que o que acontece dentro de um ambiente de sala de aula determina as oportunidades de aprendizagem que os aprendizes têm para aprender, não podemos considerar que o ensino de uma língua estrangeira seja o mesmo que o ensino de uma segunda língua, porque as

várias oportunidades sociais e de insumo de um aprendiz de segunda língua (por exemplo, um aprendiz de inglês vivendo nos Estados Unidos ou Inglaterra) somam-se, consolidam-se às de sua aprendizagem em sala de aula, enquanto as oportunidades de um aprendiz de língua estrangeira (por exemplo, um brasileiro aprendendo inglês no Brasil) são as oportunidades de sala de aula somadas às que ele se interessar em ir buscar por vontade própria. Também não podemos esperar que, em um ambiente artificial como de sala de aula de LE, uma língua possa ser aprendida ‘naturalmente’.

Dessa forma, dentro do nosso contexto de professores ensinando a aprendizes que compartilham a mesma L1 do professor, as escolas são ainda os únicos locais onde o insumo compreensível está disponível para muitos alunos. Essa instrução formal deveria atuar como uma ajuda real aos aprendizes.

Infelizmente, há características inerentes à sala de aula que podem desfavorecer, até certo ponto, a aula de LE. Temos, por exemplo, o tempo das aulas, o número de aulas, o número de alunos por turmas, os mesmos alunos por turmas por semestres consecutivos e diferenças individuais, para citar algumas. Cada turma acaba se tornando um pequeno núcleo de pessoas diferentes, mas até certo ponto reticentes ou, se não previsíveis e com medo de arriscar. Por causa dessas características de previsibilidade, até dos professores com seus estilos e procedimentos de sala de aula, as aulas podem se tornar tanto tediosas quanto confortantes, dependendo dos aprendizes e dos professores.

Outro desafio, que diz respeito ao nosso contexto de aprendizagem de LE, mostra que os nossos aprendizes têm poucas oportunidades de iniciarem uma conversa com falantes nativos ou participarem de eventos onde eles podem praticar a língua. Receamos que uma grande parte do ensino esteja ainda

concentrada na prática formal do código da língua, já que, para muitos professores, aprender uma língua é sinônimo de fazer muitos exercícios de gramática. Por isso, a interação se torna um grande problema num contexto de LE e precisa ser revisto. Além disso, o progresso que se tem numa língua estrangeira também depende da maneira como os professores conversam com seus aprendizes. O professor é um grande provedor de insumo aos aprendizes e, por isso, deve também ajudá-los a saber focar sua atenção, a fim de que o que for provido seja também compreendido.

Outra questão, que vai além dos objetivos desta investigação, é saber como nossos aprendizes, falantes que compartilham a mesma língua, negociarão significado se as dificuldades, primeiramente, podem ser sanadas na sua L1. Os alunos se encontram ou despreparados ou inseguros para superarem dificuldades lingüísticas na LE. Sabemos que os aprendizes até podem utilizar a L1 para sanar dificuldades com a interação. Mas cabe a nós, professores, sabermos e conscientizarmos nossos aprendizes da necessidade de usarmos a LE na sala de aula. Cabe aos aprendizes, então, a responsabilidade e o compromisso de realmente fazerem uso da língua estrangeira.

Nenhuma explicação de aprendizagem de LE será completa, a menos que ela inclua um relato do papel do **insumo**, mas o insumo é apenas um dentre uma série de fatores que conspiram para a aprendizagem de uma língua. De uma perspectiva de processamento de informação, o **insumo** é necessário para uma automação maior, isto é, muitos exemplos levarão a um processamento automático.

Acreditamos que é a atenção que promove mudanças porque desestabiliza. A instrução com atenção é um dos primeiros passos em direção à modificação da

gramática do aprendiz. O professor pode chamar a atenção para algo, mas o aprendiz deve fazer algo com esse **insumo**. Insistimos, por isso, dizendo que a fala do professor é um insumo primordial que conta no momento de interação de sala de aula. Ele (o professor) é responsável por tornar a aula e seus procedimentos claros aos aprendizes. Os aprendizes, por sua vez, devem ter habilidade para utilizar todas as informações disponíveis a eles no **insumo** de sala de aula e atribuir-lhe significado.

Tanto Krashen (1995) quanto Long (1985) reconhecem a importância do insumo ser compreensível; no entanto Long vai mais além e cobra do participante, menos competente linguisticamente, maior empenho em transformar informações novas em informações compreensíveis a partir da negociação.

Nesta dissertação voltamos nosso interesse para os fatores que promovem a aprendizagem de uma língua estrangeira, limitando nosso foco à figura do professor, enquanto provedor de insumo. Quanto ao modelo de modificações, seguiremos a categorização de Lynch para os ajustes do insumo.

Embora apresentando uma análise parcial, porque não focaremos toda a interação e sim a fala do professor, com o propósito de detalhar as modificações fornecidas, acreditamos que este estudo possa contribuir para outros estudos de L2/LE, que estejam mais próximos da nossa realidade brasileira de sala de aula de língua estrangeira.

CAPÍTULO 3

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Empreendemo-nos neste estudo com o propósito de vermos que modificações um professor elabora, a fim de tornar seu texto compreensível a seus aprendizes, dentro de uma tarefa de compreensão auditiva. Portanto, nossa investigação partiu da observação do insumo proporcionado pelo mesmo professor. Analisamos o mesmo professor em quatro momentos diferentes de sala de aula. Por quê? Primeiro porque queríamos observar esse professor dando aula a alunos seus e depois a alunos de um outro professor; em segundo lugar, queríamos observá-lo com turmas de nível avançado e de nível menos proficiente. Assim, tivemos duas turmas de alunos do professor, uma em nível iniciante, e outra em nível avançado, e duas turmas alheias ao professor, uma avançada e outra menos proficiente. A variável familiaridade poderia fazer diferença no comportamento do professor, por isso optamos pelo professor contando histórias a aprendizes seus e a de outro colega.

Procuramos saber se o fato de os alunos e o professor se conhecerem influenciaria, de alguma forma, a realização da tarefa. Especificamente, procuramos nos ater às modificações do professor para tornar suas narrações compreensíveis aos aprendizes, dentro dos limites de proficiência de cada turma.

Descrevemos essas modificações segundo as categorias de insumo modificado de Lynch (a) de vocabulário; (b) gramática (c) pronúncia; e (d) não-verbais, conforme o Figura 1 (p. 30).

.As narrativas foram elaboradas a partir de gravuras não-visíveis aos alunos. Procuramos descrever quais traços específicos de modificações de insumo são mais recorrentes nos níveis iniciais e avançados, a fim de estabelecer se há acréscimos ou diminuições de modificações e como essas modificações podem ser classificadas.

3.1 Os participantes

O foco principal de nossa pesquisa diz respeito às modificações de insumo proporcionado pelo professor de língua estrangeira num contexto formal de sala de aula. Incluímos quatro turmas de níveis diferentes, duas mais avançadas e duas menos proficientes, a quem o professor – o nosso sujeito da pesquisa – contaria duas histórias diferentes. A denominação das turmas envolvidas nesse estudo segue o seguinte critério:

- Grupo menos Proficiente A (nível 2 do próprio professor);
- Grupo menos Proficiente B (nível 4, turma de outra professora);
- Grupo Avançado A (turma avançada do próprio professor);
- Grupo Avançado B (nível 6, de outra professora).

Nosso professor é brasileiro, 35 anos e leciona inglês na Universidade de Caxias do Sul há três anos. Além disso, trabalha como intérprete, tradutor e já realizou várias viagens ao Exterior.

Os aprendizes que participaram como ouvintes das histórias elaboradas para esse estudo eram aprendizes matriculados no curso de extensão de línguas estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul. Esses aprendizes estavam cursando as turmas de nível 2, 4, 6 e Avançado, segundo as avaliações da própria Instituição. Isso corresponde a dizer que os alunos do nível 2 estavam no terceiro semestre de estudos de língua inglesa, os de nível 4, no quinto semestre e assim sucessivamente. Importante salientar que partimos do nível 2, por eles estarem num estágio de aprendizagem em que tinham conteúdo lingüístico para compreenderem a história. Os aprendizes de nível 2 e Avançado eram do professor e as turmas 4 e 6 eram da autora deste estudo.

A faixa etária compreendia adolescentes e adultos entre 19 e 30 anos. A média por grupo era de 10 alunos.

Nenhum dos participantes sabia do propósito específico do estudo. A eles foi dito que seria uma tarefa de compreensão oral, com outro professor, ao invés de uma fita cassete. A fim de que se envolvessem, foi-lhes solicitado que recontassem a história ouvida, por escrito e em português. Outro detalhe importante para a coleta desses dados foi que deixamos claro, aos aprendizes, que eles não podiam falar com o professor durante a realização da tarefa, porque nosso estudo não contemplava as trocas interacionais entre aprendizes e professor.

3.2. Instrumentos e procedimentos

Neste estudo foram utilizados dois conjuntos diferentes de gravuras, devido ao grau de complexidade do tema de cada história. Dessa forma, para as turmas do Grupo menos Proficiente (níveis 2 e 4), as gravuras contavam uma história mais simples, e para as turmas do Grupo Avançado contavam uma história mais elaborada. Escolhemos a narração, porque a consideramos o discurso mais adequado para a nossa análise de adequações de linguagem segundo o nível de aprendizagem dos aprendizes, i.e., a narração nos parece ser a instância onde melhor poderíamos ter exemplos de modificações de insumo. Outra razão que nos levou a escolher essas gravuras foi o fato de elas já terem sido utilizadas em outras pesquisas. Isso nos favorece, porque nos possibilita comparar nossos resultados com outros trabalhos. Também esperamos que os resultados do presente trabalho possam auxiliar professores de línguas estrangeiras e educadores a terem mais consciência do que acontece com relação à produção do professor em sala de aula.

O primeiro conjunto de gravuras, reproduzido abaixo, conta a história do esforço de um vendedor de chapéus para passar a perna num bando de macacos (Heaton, 1966, apud Lynch, 1996, p. 40). Optamos por usar essa seqüência com os alunos do grupo avançado (nível 6 e Avançado), por considerá-la mais complexa em termos de estrutura sintática e de vocabulário. A história dos macacos foi escolhida também para podermos comparar os resultados de LE com o que Lynch mencionou sobre a produção em L2. Por isso, o mesmo texto.

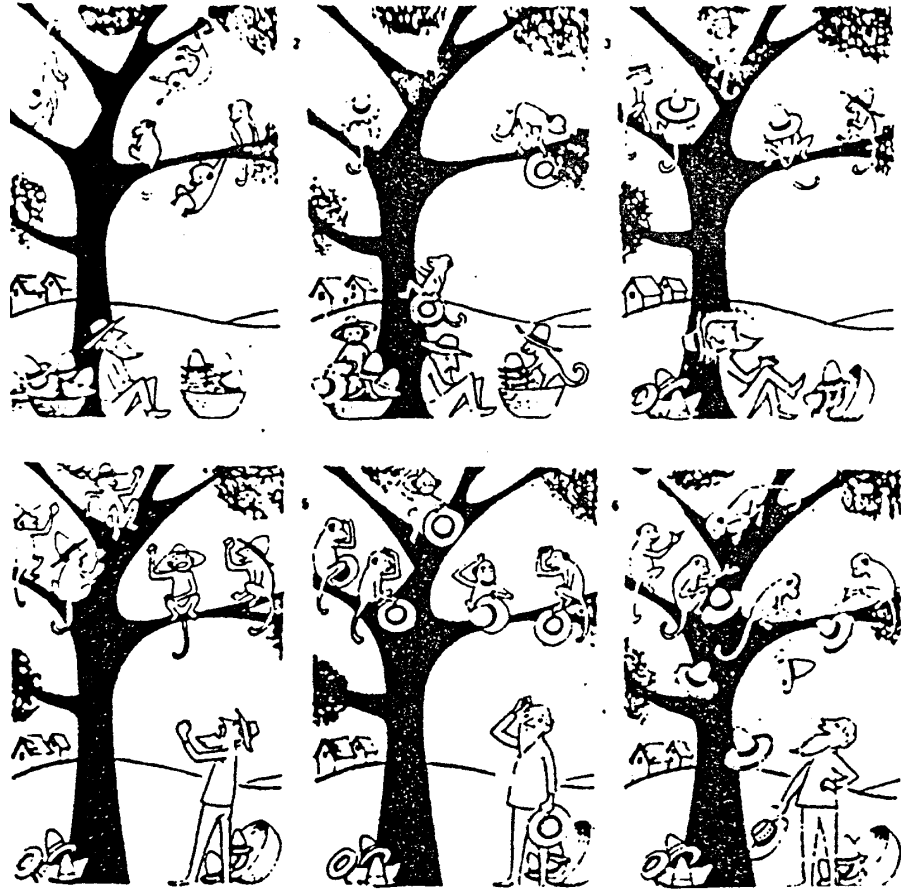
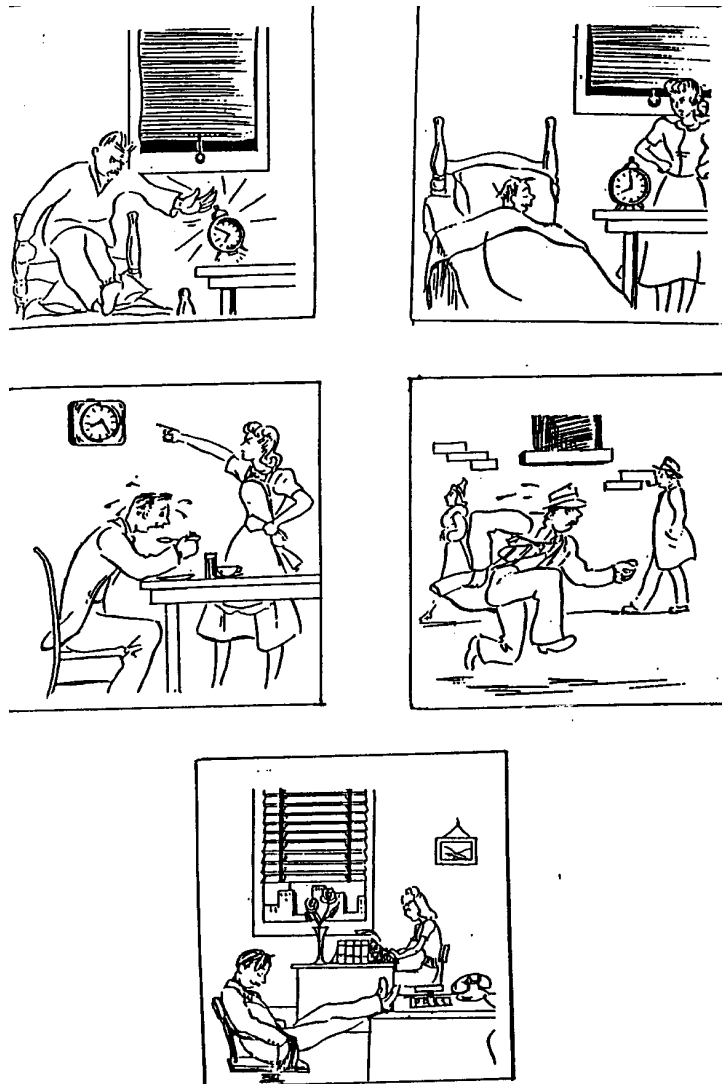


Figura 2 – The hat seller.

Lynch (1986)

A segunda seqüência de gravuras, reproduzida a seguir, conta-nos a história de um marido dorminhoco que se atrasa para o trabalho, toma o café ouvindo sua mulher cobrar-lhe o tardar das horas, corre até o escritório e chega lá cansado e com sono. A referência que temos dessas gravuras são de Poppovic (1964). Essa gravura já tinha sido utilizada por Sturm (2000) em sala de inglês para alunos brasileiros.



Poppovic (1964). Reproduzida de Sturm (2000)

Figura 3 – The Sleepy Guy.

A coleta de dados partiu de gravações em cassete e VHS realizadas em duas semanas durante as aulas regulares. Como já foi dito, essas aulas foram cedidas, a fim de termos quatro turmas de diferentes níveis de proficiência (níveis 2 e Avançado, do professor e níveis 4 e 6 de outra professora). Os aprendizes sabiam que as aulas estavam sendo gravadas e filmadas, só foram solicitados a não perguntarem nada ao professor enquanto ele contava-lhes a história. Ao professor coube a narração de uma história baseada numa seqüência de gravuras sem legendas, recebidas momentos antes de entrar em sala de aula e às quais os aprendizes não tinham acesso. Como já mencionado, nenhuma das partes envolvidas nessa coleta de dados tinha noção do propósito da mesma. Para minimizar o efeito “familiaridade com o texto”, cada uma das narrativas foi primeiramente apresentada pelo professor para as turmas que ele desconhecia.

Para analisar as ocorrências de insumo modificado, seguimos os critérios de classificação de Lynch, por nos parecerem mais amplos, incluindo tipos de modificações lingüísticas e não-lingüísticas, conforme Figura 1 (p. 30).

As narrações elaboradas pelo professor foram transcritas, seguindo o modelo encontrado em Lynch (1996). Quanto à transcrição, então, optamos apenas por separar os enunciados do professor segundo as pausas que o professor fazia e, dessa forma, pudemos visualizar todo o texto narrativo. As observações das aulas que foram feitas, baseadas na gravação em VHS, propiciaram uma análise de aspectos extralingüísticos que foram analisados a parte, por isso não foram inseridos durante a transcrição do texto. As aulas foram gravadas em duas semanas, seguindo a seguinte ordem: primeira noite, nível 4, a história do marido dorminhoco. No dia seguinte, à tarde, a turma de nível Avançado – 2º semestre, a história do vendedor de chapéus. Uma semana

depois, o professor encontrou a turma de nível 6 e lhes contou a história do vendedor de chapéus. Na semana subsequente, ele contou para sua turma de nível 2 a história do marido dorminhoco.

Após as gravações, foi solicitado aos aprendizes que respondessem a um questionário onde eles podiam contribuir com suas observações acerca do que lhes pareceu mais ou menos claro durante a narração. Fizemos isso com o intuito de que pudéssemos obter indícios sobre os efeitos das modificações elaboradas pelo professor. Queríamos saber se as tentativas de tornar a história mais acessível aconteceram do ponto de vista do professor e se aconteceram na produção dos aprendizes. Embora o foco da nossa pesquisa não tenha sido sobre a compreensão dos alunos, também solicitamos a eles que reescrevessem a história em português, como uma tarefa de compreensão oral, a fim de observarmos se os instantes de insumo modificado pelo professor surtiram efeito na compreensão dos alunos. Poderíamos, assim, tentar evidenciar se o que o professor modificou foi incluído pelos alunos nas histórias produzidas por eles.

Após todas as gravações em VHS terem sido feitas, fizemos uma entrevista com o professor e lhe mostramos as filmagens. O professor, então, pôde observar e tecer comentários sobre seu desempenho nas quatro turmas.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme Lynch (1996), Spada e Lightbown (1999), nos estudos precedentes sobre a fala modificada do professor, o foco da investigação variava entre insumo pré-modificado, descrição das tomadas de turnos entre professor e aprendiz, efeitos das simplificações sintáticas, simplificação do insumo, etc. Outro detalhe importante que notamos foi que a maioria desses estudos privilegiava a interação de falantes não-nativos com falantes nativos ou com falantes com nível maior de proficiência.

Estamos cientes de que, para uma investigação mais minuciosa sobre a natureza do insumo afetando a aprendizagem, deveríamos ter feito um estudo longitudinal mais amplo no qual pudéssemos estabelecer uma relação de ocorrência entre as formas da língua-alvo na fala direcionada especificamente para os aprendizes de L2, e maior quantidade de aparecimento dessas formas na produção dos aprendizes, indicando assim seu uso, e indicando que essas formas já estivessem sendo incorporadas à gramática do aprendiz. Mesmo assim, acreditamos que o nosso estudo possa contribuir no sentido de apresentar um contexto diferente: um professor que compartilha da mesma L1 que seus aprendizes, ou seja, num contexto de ensino de LE, o nosso professor não é

falante nativo da língua-alvo e modifica o insumo para atingir seus aprendizes. Esse professor poderia ter previsto as dificuldades de compreensão e tentado saná-las? Ele, durante a entrevista, não mostrou que previu as dificuldades, apenas notava pelas feições dos alunos que a compreensão não acontecia e reformulava seu discurso de imediato. Esse professor poderia se valer da L1 para acelerar a compreensão, mas não o fez, porque acreditava que os alunos seriam capazes de compreender, era só ele falar mais devagar.

Não estávamos querendo avaliar a competência lingüística do professor. O nosso interesse era verificar as modificações de sua fala. Providenciamos turmas de níveis diferentes para ouvirem as mesmas histórias do professor. Uma serviria de parâmetro à outra para destacarmos semelhanças e diferenças.

A partir da tarefa que propusemos ao professor, ele criou quatro textos distintos. Apresentaremos, a seguir, os textos. Primeiramente os descreveremos e, depois, os analisaremos aos pares a fim de comparar as modificações elaboradas pelo professor em relação aos níveis diferentes de proficiência.

4.1 Os textos produzidos pelo professor para os grupos Avançados

As duas primeiras histórias dizem respeito a um vendedor de chapéus que tem seus chapéus “roubados” por um bando de macacos. Primeiramente, vamos analisar a produção do professor para o Grupo Avançado B, reproduzida a seguir.

1 "I'm going to tell a story + about + a hat seller + do you know what a hat seller is ?
 2 + a man + who + sells + hats [^{o prof. desenha no ar um chapéu sobre sua cabeça}] + hats you know
 3 ++ well ++ he also + makes ++those hats ok? + so he decided to go to a + village
 4 + a small town + to sell + erm + his hats ++ but he was very tired + the night before
 5 Because + he worked + so hard + so+ he didn't have + time to have breakfast + well
 6 + so he went to the village +on the way to the village + he decided to take a nap + to
 7 sleep + under a mango tree + ok? + so he started + to sleep + peacefully + and +
 8 there were + about + 12 or 13 monkeys + in the tree + and he was sleeping + and
 9 he started snoring (^{o prof. roncou de fato})+ he snored like crazy+ and that + + caught the
 10 Monkeys' eyes + + called their attention so + they saw + the man was surrounded +
 11 I mean ++ there were a lot of hats+ around +him ++ so the monkeys decided to +
 12 Come down the tree + and+ pick up + hats + one by one + and decided to+ wear
 13 Them+ and + they went up the tree ++ when the + man ++ noticed that the monkeys
 14 were + kind of noisy + so he woke up and+ "oh" + the the + look at the monks + "give
 15 + back + my hats + I need + to sell them" + and the monks + would say + "NO+
 16 WAY"+ they started laughing + and being playfull with their hats + then the man+
 17 was+ kind of + very very angry at the monks + and+ "come down with my hats + I
 18 need them + desperately + I need to sell them and I'm late (^{apontando para seu próprio relógio de}
 19 pulso) for the + fair + in the nearby village" + and the monkeys wouldn't help him + so
 20 he decided to + do something + he was also wearing a hat + and he + decided to do
 21 Something very very + childish + he + imitated the monkeys and + gra gra gra like
 22 that+ and + he ++ + picked up his hat + threw to the floor ++ and did it once again +
 23 and then the monkeys decided to imitate him + and the hats + came down the trees
 24 + and that's it + that's the story++ ok? + that's it!"

Figura 4 – “O vendedor de chapéus” – Texto produzido para os aprendizes do Grupo Avançado B

Esse texto foi o mais longo de todos, com um total de 364 palavras e durou 2min56seg para ser narrado, o que lhe dá uma média de 2,06 palavras por segundo. O professor marca o início e o fim da história, tanto linguisticamente (*I'm going to tell a story about a hat seller* e *That's it. That's the story*), quanto fonologicamente, porque na gravação nota-se mais lentidão nas partes introdutória e final, com uma fala, portanto, mais pausada.

Quando nos dirigimos aos aprendizes, é muito comum modificarmos a nossa fala reduzindo sua velocidade. Os estudos sugerem, e a nossa prática comprova, que uma velocidade mais lenta auxilia a compreensão (Kelch apud Lynch, 1996, p. 62). Num estudo de Conrad (1989), os falantes não-nativos experimentaram considerável dificuldade em recordar frases faladas numa velocidade de 196 por minuto (Blau apud Chiang & Dunkel, 1992).

O texto para o Grupo Avançado B foi articulado com mais rapidez. Porém, essa velocidade não é tanto quanto a de um falante nativo, que segundo Blau, é de 2,8 palavras por segundo. Isso nos mostra a preocupação do professor em tornar a mensagem compreensível aos aprendizes, e sabemos que, para isso, ele usou uma articulação mais clara, implicando o cuidado em falar mais lentamente.

Como o professor manifestou em entrevista, ele não tinha como ter certeza de que as modificações que ele fazia no texto surtiriam efeito na compreensão dos aprendizes. E os olhos apreensivos de alguns alunos lhe davam mais indícios de dúvidas do que de segurança de que estavam entendendo a história.

Assim, como os aprendizes do Grupo Avançado B mostraram menos indícios de que entendiam sobre o que o professor falava (o que foi observado no vídeo), as explicações se faziam necessárias e davam início a orações que expressam detalhes, tais como nos exemplos abaixo, empregados pelo professor para o Grupo Avançado B:

“... a man who sells hats ...” (linha 2)

“... he decided to go to a village ...” (linha 3)

“... he decided to take a nap ...” (linha 6)

“... so they saw the man was surrounded ...” (linha 10)

“... the man noticed that the monkeys were ...” (linha 13)

“... he decided to do something ...” (linha 20)

“... the monkeys decided to come down the tree ...” (linha 23)

“... *the monkeys decided to imitate him ...*” (linha 23)

Podemos falar em estabelecimento de tópico nas características inerentes de um texto narrativo. Podemos dizer que toda a história se dá a partir da perspectiva do vendedor e de suas tentativas para recuperar seus chapéus. Os macacos atuam como os antagonistas. Isso justifica a incidência maior de orações com o sujeito se referindo ao vendedor (o protagonista), do que aos macacos. Nesse nível, há 17 orações elaboradas sobre o vendedor, contra 9 a respeito dos macacos.

Como essa não era uma turma regular do professor, ele se preocupou mais em ser claro na sua narração e dar mais e mais explicações. Pela extensão e pelo tipo de informação veiculada no texto, percebemos que essa turma recebeu mais informações de *background*, ou seja, explicativas, com o propósito de dar mais detalhes adjacentes à história principal. O professor nos declarou, na entrevista, que ele se deu conta da compreensão, ou melhor, da incompreensão dos aprendizes. O professor se dava conta baseando-se nos sinais expressos pelos aprendizes através de olhar de dúvida, sobrancelhas franzidas, por exemplo. Isso resultou num texto mais extenso por causa dessas informações adicionais. Há duas variáveis a serem consideradas aqui: a tarefa nova e o professor novo, e os efeitos desses fatores na expectativa tanto dos aprendizes quanto do professor em realizar a tarefa, porque os alunos não conheciam o professor e não podiam solicitar esclarecimentos. O professor estava preocupado com a tarefa dos aprendizes de entender bem a narração e de eles conseguirem reescrever as narrativas, e ele não tinha certeza se todas as suas modificações para tornar o insumo compreensível estavam sendo bem sucedidas. O professor nos declarou

que a preocupação visível nos olhos dos alunos o deixou bem ansioso e apreensivo.

A seguir, faremos alguns comentários a respeito do texto apresentado ao Grupo Avançado A, turma do professor participante.

1	“[???”] there was + a man and + he is a hat + seller + he sells hats + you know
2	Right? ++ so he went to + a small town + in order + to sell + his hats + but he
3	Was <u>very very</u> tired + and he decided to + sleep under a tree + and all hats +
4	Were next to him ++ but in the tree + there were + a lot of monkeys ++ little
5	Monks + and + the man + was sleeping ++ then + the monkeys decided to
6	Come down the tree + and pick + all the hats up ++ uh hum? + and then + they
7	Climbed the tree + the man + was still + sleeping and snoring [^{o prof. imita um homem}
8	^{roncando}] and the mon... and the monkeys + one by one ++ were taking + + his
9	Hats + cause the hats were ++ stepped + on his head ++ then + he + woke up +
10	And “oh monks + give me back + my + hats! + I need + them + I need to sell +
11	Them + please + come down + and give me back + my hats!” + but the
12	Monkeys + were + not interested + in + helping him + and + that’s it!”

Figura 5 – “O vendedor de chapéus” – Texto produzido para os aprendizes do Grupo Avançado A

Esse grupo recebeu um texto bem curto, de 153 palavras, narradas em 1min37seg. Segundo o que o próprio professor informou, como esse nível era o mais proficiente e ele já os conhecia, ele não quis se estender muito na narração, para não cansá-los com muitas explicações. Perpassa nessa observação do professor que, a alunos vistos como proficientes, informação a mais cansa a compreensão, e que para alunos de nível menos proficiente, as informações a mais são necessárias, porque podem ajudar a compreensão. Isso vem ao encontro do argumento de Chaudron (1983) de que as modificações no discurso auxiliam a compreensão, dependendo do nível do aprendiz, isto é, a elaboração pode auxiliar aprendizes de nível avançado, mas nem sempre aprendizes nos níveis mais elementares.

Conforme o próprio professor, a conclusão da história ficou comprometida, porque o professor só tinha recebido as gravuras apenas instantes antes da filmagem. Por isso ele não teve tempo para pensar muito e foi criando o texto à medida que ia vendo as gravuras. Interessante observar que o tempo que ele não teve para se preparar para narrar custou aos aprendizes um final melhor explicado. A compreensão dos alunos era muito boa por dois motivos: primeiramente, esses aprendizes estavam num nível avançado e, por isso, mais competentes linguisticamente; segundo, porque essa turma já era desse professor há dois semestres, ou seja, esses aprendizes já estavam acostumados com o seu jeito de falar.

Outro dado que gostaríamos de ressaltar na análise foi que o professor, mesmo desconhecendo o propósito das narrações filmadas, pensou e agiu segundo a preocupação da nossa pesquisa. Em outras palavras, o professor pensou em tornar a tarefa de ouvir uma história o mais fácil possível, para ser reescrita depois.

Agora, comparando ambas as histórias temos que para o mesmo tipo de informação, o Grupo Avançado B recebe muito mais elaborações. Observemos os exemplos abaixo selecionados.

Produção do professor para o Grupo Avançado B:

*“... do you know what a **hat seller** is? A man who sells **hats**. Hats, you know. Well, he also makes those hats, ok? So he decided to go to a **village**, a **small town**, to sell his hats ...”*

Produção do professor para o Grupo Avançado A:

*“...he is a **hat seller**. He **sells hats**, you know, right? So he went to a small town in order to sell his hats”.*

Como seguimos o modelo de Lynch quanto às modificações de insumo, devemos prestar atenção ao fato de que o Grupo Avançado B recebeu mais repetições de cunho explicativo a respeito do léxico; no entanto, a sintaxe não se tornou mais complexa, somente mais extensa. Conforme comentário do próprio professor, ele percebia que os aprendizes desse grupo necessitavam de mais explicações.

Quanto ao estabelecimento de tópico, podemos dizer que a história acontece com foco na visão do vendedor e em suas tentativas para recuperar seus chapéus. Os macacos atuam como os antagonistas, por isso mais orações com o sujeito se referindo ao vendedor.

Interessante notar que, para o Grupo Avançado A, as ocorrências sobre o vendedor e os macacos se equilibram. E justamente esse equilíbrio, acreditamos, tenha até interferido no andamento da narração elaborada pelo professor, porque ele não deu a entender que eles não fossem assim tão antagonistas.

Comparando os graus de dificuldade sintática observamos que o texto criado para o nível mais avançado é o mais enxuto, narrado em menos tempo. Lynch (1988a) concluiu que há duas maneiras de se contar uma história, apenas modificando o insumo ou interagindo com os ouvintes através de perguntas para verificar se há compreensão. Trazendo essa interpretação para o nosso estudo, podemos dizer que o Grupo Avançado A recebeu uma narrativa modificada, e a turma do grupo Avançado B recebeu uma narrativa modificada e mais longa,

porque o professor ia interagindo com os aprendizes à medida que ia percebendo nos olhares e nas atitudes o que eles não estavam entendendo.

Comparem isso nesses dois exemplos:

Produção para o grupo Avançado B:

“he snored like crazy and that caught the monkeys’ eyes, called their attention so they saw the man was surrounded, I mean, there were a lot of hats around him. So the monkeys decided to come down the tree, and pick up hats, one by one, and decided to wear them and they went up the tree. When the man noticed that the monkeys were, kind of noisy, so he woke up and ...” (Total 73 palavras)

Produção para o grupo Avançado A:

“the man was still sleeping and snoring. And the monks, one by one were taking his hats, cause the hats were stepped on his hands. Then he woke up...” (Total 29 palavras)

Comparando o vocabulário empregado, não há diferenças significativas – a não ser o verbo *snore* que as duas turmas desconheciam e que o professor explicou imitando um ronco, o que observamos em vídeo. No entanto, no Grupo Avançado B, as modificações semânticas foram no sentido de fazer trocas de itens para estreitamento de referente: *sleep, called their attention e a lot of hats around*, ao invés de *take a nap, caught the monkeys eyes e was surrounded*.

Outras modificações são observadas em seu discurso: movimentos que demonstraram o professor verificando a compreensão: *you know, ok?* (Grupo Avançado B) e *right? Uh, hum?* (Grupo Avançado A).

A repetição do conector “so”, assegurava aos aprendizes o que Chaudron e Richards (1986) denominaram de macromarcadores. Eles sinalizam proposições maiores ou pontos de transição importantes dentro do texto.

Acreditamos que o falar mais lento do professor tenha facilitado a tarefa. Com base em nossa experiência, sabemos que os aprendizes se acostumam com a nossa fala, tanto quanto com nossos procedimentos em sala de aula e nosso jeito de explicar. Digamos que nos tornamos previsíveis aos olhos de nossos alunos. Essa observação encontra suporte na literatura. Quanto maior a familiaridade entre os falantes nativos e os falantes não nativos, ou como no nosso caso, entre o professor e os aprendizes, mais fácil será a compreensão. Investigando a respeito da familiaridade descobriu-se que a compreensão parece ser facilitada por três fatores: (a) familiaridade com o FNN; (b) familiaridade com a fala dos FNNs, em geral e (c) familiaridade com o tópico do discurso (Gass e Selinker, 1994). Mas onde queremos chegar com isso? Justamente aos aprendizes do Grupo Avançado A, pois os três fatores acima citados corroboraram o nosso texto narrado, simplificado lingüisticamente e com menos explicações.

4.2 Os textos produzidos pelo professor para os grupos menos proficientes

As turmas de nível II e IV ouviram a história sobre um marido dorminhoco. Vejamos a transcrição do texto para o Grupo menos Proficiente B.

1	<i>"this is the story about + a man + and he is late + for + a meeting + for an</i>
2	<i>Appointment ++ it's ... erm... ten + to + eight + and the + alarm clock + went</i>
3	<i>+ off++ alarm clock? + TRRIMMM+ok? + but then + he decides + to + sleep</i>
4	<i>again + + but in the meantime + his wife + is controlling the time + and it's</i>
5	<i>eight o'clock + and she decides to go + to the bedroom + and + her</i>
6	<i>Husband + is still + sleeping++ so + she said + "wake up + + it's 8 o'clock +</i>
7	<i>you have a meeting + you're going to be late + for that + important meeting</i>
8	<i>+ you don't have a job + you need that job desperately + it's very important</i>

9 *ok? + I can't + support + the house + alone + you have + to find + a job +*
 10 *Immediately + so + hurry up! ++ I'm gonna fix you + breakfast + ok? + so*
 11 *it's + 20 after + 8 and the man is having + breakfast very slowly and then +*
 12 *she + points at the clock + on the wall + "it's 8:30 almost + you're going to*
 13 *be late again + so hurry up + and run to the office+ you need + to get that +*
 14 *job + cause we need money" + so he decides to go to the job interview +*
 15 *and he's kind of + tired + he's very tired + and he falls asleep ++ and that's*
 16 *the story".*

Figura 6 – “O dorminhoco” – Texto produzido para o Grupo menos Proficiente B

Como já afirmamos, essa não era uma turma regular do professor. Por isso, tanto a tarefa, sendo nova, quanto o grupo, deixaram o professor com mais carga de responsabilidade perante as turmas. Ele criou um texto com 197 palavras narrado em 1min57seg. O professor disse na entrevista que teria feito um texto mais coerente se tivesse tido mais tempo de preparo, mas a sua história foi coerente. O professor fornece muitos números e seu texto é um pouco confuso sobre a razão de tanta preocupação com o horário. Enfim, os enunciados tornaram-se mais longos e complexos, por exemplo, ver nas linhas 4 a 12. A entonação do professor só mudava quando a esposa falava com o marido, por isso ele enfatizava determinadas palavras que poderiam ajudar os aprendizes a estabelecer uma conexão entre eles e entender o problema da história. As palavras eram *office, job, money*.

Observemos agora o texto para o grupo menos proficiente, turma do próprio professor.

1 “Ok + everybody + I’m going to tell you a story+ about + a woman and a
 2 man + ok? + well+ we have this man + and he doesn’t + have a job+ he
 3 needs + to find a job + soon + he’s unemployed+ + so++ erm+ he
 4 Decides to go to + have + a job interview + + and the job interview + was+
 5 were + + 10 o’clock in the morning, a.m. ok? So ... erm ... clock+ went off
 6 [trimmm trimm] + so he woke up + but he was very+ very lazy and + he
 7 Decides to sleep + again++ but + his wife+ is very very + angry+ + she
 8 went back + to the + bedroom + and + she woke him up + “wake up+ your
 9 + bastard! + you have a job+ interview + and + you + are + late! + wake
 10 up+ lazy man! + we need + this job! + you need this job+ but we need this
 11 job+ + cause + I can’t + support + our house + alone + and I am a woman
 12 + c’mon+ wake up + and go to the job interview+ ok?” + and he had
 13 Breakfast+ and the + woman + once again + “hurry up!”[o prof. bate na
 14 Mesa] + “Hurry up, + you are going to be late +Hurry up” + so she
 15 Pointed at the + clock on the wall+ and + then + he run he ran to the + to
 16 That interview+ and then + he + fall asl... he slept+ and that’s it + + he
 17 Slept [^{o prof. roncou de fato}] and I think + + he couldn’t + get the job+ cause he
 18 Was very lazy + and that’s the story”.

Figura 7 – “O dorminhoco” – texto produzido para aprendizes do Grupo menos Proficiente A

Nesse texto ele ajudou os alunos dando um motivo à raiva da esposa com seu marido: a *job interview*. Como ele já conhecia as gravuras, agora ele elaborou uma história coerente. Aqui ocorreu o surgimento de uma variável que não pudemos controlar: o conhecimento de toda a história. Inevitavelmente, a narração feita pelo professor, pela segunda vez, a aprendizes que ele já conhecia facilitaria o contexto social da tarefa. No entanto, devido às carências lingüísticas dos aprendizes, por causa do nível em que se encontravam de aprendizagem, isso não possibilitou a criação de uma narração mais curta. Ele criou um texto com 216 palavras narrado em 2min15seg.

Comparando agora as histórias sobre o **marido dorminhoco**, produzidas para os grupos menos proficientes, observamos inicialmente que, quanto às modificações fonológicas, a velocidade de fala foi a mesma para ambas as turmas. Calculando o número de palavras pelo tempo da narração, chegamos a valores próximos, 1,6 palavras por segundo (Grupo menos Proficiente A) e 1, 28 palavras por segundo (Grupo menos Proficiente B). Para as duas turmas o professor cuidou para que a fala fosse clara, articulando bem as vogais, não reduzindo-as, então.

As modificações semântico-sintáticas se deram quanto à estruturação das frases, que afinal resultavam em um mesmo significado. O texto elaborado para o Grupo menos proficiente B enfocava um homem atrasado para um encontro, um compromisso, que custa muito a ser explicado como uma entrevista para um emprego, enquanto no texto para o seu próprio grupo enfocava uma mulher e um homem muito preguiçoso que não tinha emprego. Queremos dizer que as histórias dão a impressão, no início, de serem diferentes, mas que resultaram em igual conclusão. Por exemplo *his wife is controlling the time* (Grupo menos Proficiente B, linha 4) e *his wife is very very angry* (Grupo menos Proficiente A, linha 7).

Porém, os desfechos ficaram semelhantes. A expressão *job interview* demora muito mais a aparecer no texto para o Grupo menos proficiente B do que para o Grupo A. Na verdade, para o nível mais avançado, a expressão *job interview* só aparece no fim da locução. Sintaticamente as orações para o Grupo menos Proficiente A (nível 2) eram mais elaboradas e mais explicativas, dando uma idéia clara de causa e conseqüência. Porém, o professor manifestou em

entrevista que os aprendizes do Grupo menos proficiente B, comparado com o A, pareceram entender bem o que ele narrava. Comparem:

Produção do professor para o Grupo menos Proficiente B:

“...the alarm clock went off, but then he decides to sleep again ...”

Produção do professor para o Grupo menos Proficiente A:

“...the alarm clock went off, so he woke up, but he was very, very lazy and he decides to sleep again...”

Comparando os enunciados da esposa, temos que as explicações do professor acerca da entrevista e da importância dela para o personagem eram mais recorrentes para o nível 4 do que para o nível 2. Ele justificou isso na entrevista, dizendo que ao contar a história pela segunda vez ele tomou a posição da esposa em cobrar a ida para a entrevista ao emprego. Na primeira vez que contou, foi mais difícil estabelecer o que era importante e ele ia criando à medida que olhava as gravuras, o que o deixou nervoso, e acabou se atrapalhando.

Produção do professor para o Grupo menos Proficiente B:

“Wake up, it’s 8 o’clock. You have a meeting. You’re going to be late for that important meeting. You don’t have a job. You need that job desperately. It’s very important. I can’t support the house alone. You have to find a job immediately, so hurry up.”

“It’s 8:30 almost, you’re going to be late again. So hurry up and run to the office. You need to get that job cause we need money.”

Produção do professor para o Grupo menos Proficiente A:

“Wake up, your bastard!. You have a job interview and you are late! Wake up, lazy man. We need this job. You need this job, but we need this job, cause I can’t support our house alone and I am a woman. C’mon, wake up and go to the job interview.”

“Hurry up, hurry up. You are going to be late. Hurry up.”

Ambos os textos apresentam poucas diferenças quanto ao vocabulário, essencialmente apresentam os mesmos vocábulos. O texto para o nível 2 é mais elaborado, porque o professor, conforme seu depoimento na entrevista, busca vocabulário adequado para o nível, como no exemplo:

“he doesn’t have a job, he needs to find a job soon, he’s unemployed.”

Os tempos verbais também foram comparados quantitativamente, e só há diferença quanto às incidências de orações no presente e no pretérito. O nível 2 apresenta 8 verbos no presente, desconsiderando as flexões do verbo *to be*. Desconsideramos por eles não expressarem acontecimentos mas situações. No entanto, o verbo *to be* expressando uma ação contínua é empregado três vezes na narração do nível 4 (*is controlling the time, is still sleeping, is having breakfast*) e encontramos 6 ocorrências de outros verbos no presente. Sabemos que os alunos desse nível estudam especificamente os tempos verbais pretérito e presente contínuo, o que explica o porquê da ocorrência desses tempos nessa narração. O professor de fato adequou a narração a esse nível com o qual ele trabalha. Para a turma menos proficiente B (nível 4), com o qual ele nunca havia trabalhado, ele diminuiu a carga de dificuldades para entenderem o texto,

simplificando-o, por exemplo, escolhendo mais verbos no presente, pois é um tempo que favorece a compreensão, diferente da flexão dos verbos no passado.

Como já dissemos, esses aprendizes do nível 4 pareciam conversar com o professor, estabelecendo uma relação que buscou minimizar o fato de não se conhecerem. Observemos esses instantes de interação:

“... alarm clock? TRIMMM, ok?...” (linha 3)

“... I’m gonna fix you breakfast. Ok?...” (linha 10)

“... it’s very important, ok?” (linha 8)

Comparando esses dados, temos que a velocidade na produção de fala não representou uma diferença significativa entre as quatro turmas. Isso implica que o professor manteve o mesmo cuidado para com a compreensão dos aprendizes ao ouvirem as histórias.

4.3 Observações complementares da pesquisadora sobre o comportamento do professor

Conforme mencionamos anteriormente, após todas as filmagens terem sido feitas, fizemos uma entrevista com o professor. O professor nos esclareceu várias questões, por exemplo, que seus alunos conheciam os macromarcadores usados por ele para finalização das histórias: *that’s the story*, *OK?*, que ele manteve o mesmo ritmo de fala, independente do nível da turma, porque isso é decorrente da artificialidade da situação de sala de aula. Ele não fala tão devagar assim, mas, dentro de sala de aula com aprendizes, esse é o ritmo e tons de fala que emprega. Concorreu, também, para essa fala mais articulada e calma o tipo de tarefa, a narração. O professor nos contou que já trabalhou com narração de

histórias para crianças nos Estados Unidos e foi também dessa forma que as narrou. Para ele, uma história para ser entendida deve ser bem-ouvida e explicada, e ele disse que foi isso que tentou fazer durante a realização das narrações.

Um dado que nos chamou a atenção foi o seu pressuposto de que só poderia ficar sentado para contar a história e que isso o deixou constrangido no momento da realização da tarefa para os aprendizes.

Quanto às gravações em si, esses trechos de aulas duraram, em média, cinco minutos, o que não atrapalhou o andamento normal das atividades de nenhum dos professores que cederam suas turmas. Havia em média 10 alunos por turma, uma variável que não controlamos, mas que de certa forma pode influenciar, porque requer mais atenção do professor, ou seja, quanto mais alunos na sala de aula, maior a preocupação do professor em se fazer compreendido por todos os alunos.

O que pôde ser constatado nas gravações foi o fato de as narrações terem sido feitas com o professor olhando para os aprendizes, tentando tornar seu falar o mais claro possível. O professor, em alguns momentos, interagiu com alguns alunos. Verificamos isso quando os aprendizes faziam sim com a cabeça ou o olhar. Eles só não podiam verbalizar sua não-compreensão, porque tinha sido estabelecido que os aprendizes não poderiam se pronunciar durante a fala do professor.

Percebemos que o professor se demorou em certos momentos em busca de palavras ou expressões menos complicadas para os aprendizes menos proficientes, o que foi por ele confirmado na entrevista. No nosso entender, o vocabulário empregado pelo professor buscava ser mais acessível de acordo com o nível da turma, porque os itens lexicais e as estruturas sintáticas já tinham sido

contemplados durante o curso, e ele tinha conhecimento dos conteúdos de cada nível.

Expressões recorrentes como *hurry up, you're late, need the job* por exemplo, foram ditas com mais ênfase (até num volume mais alto) durante a gravação. O professor também modulava a voz para indicar que o personagem grita, ronca, fica nervoso, dorme. Há expressão corporal na fala do professor, mas toda ela acontece de forma bem discreta e contida.

He *decided to go* não implica que o personagem conseguiu o emprego. Por isso os alunos não tiveram como fechar a história, porque só tiveram subsídios que lhes permitiram concluir que ele foi para a entrevista e que depois foi dormir novamente, conforme pudemos ler nas redações em português elaboradas pelos aprendizes.

Um elemento complicador na hora da compreensão auditiva é sempre os numerais. *It's twenty after eight* não é uma estrutura com a qual os alunos do nível 4 estivessem familiarizados (afirmamos isso porque a pesquisadora é a professora titular dessa turma há quatro semestres,) e talvez isso tenha complicado sua compreensão das horas. Sem contar que os aprendizes precisam de muita segurança com os numerais para não se confundirem.

A narrativa para os aprendizes de nível mais avançado transcorreu também de forma tranqüila, com uma altura de voz até mais baixa em relação às outras, provavelmente devido ao número de aprendizes ser muito pequeno, ou seja, quatro alunos.

Ao observar o professor narrando, percebemos que ele lançou mão de recursos, como indicar com a cabeça, a fim de que os aprendizes entendessem *hat*, pois o personagem da história era um *hat seller*. Movimentos contidos,

discretos, só com os dedos, indicavam quando os macacos subiram e desceram das árvores. Ele explicou *stepped on his head*, sobrepondo as mãos na cabeça. E ele encerrou a história usando a expressão *that's it*. O próprio professor reconheceu que esse ato foi precipitado. Diferente do que havia nos quadrinhos, onde se vê claramente que o vendedor de chapéus consegue-os de volta, na narração criada pelo professor, ele faz um corte e conclui que os macacos simplesmente negaram-se a devolver os chapéus, para o Grupo Avançado B. O professor confessou que o nervosismo do momento o fez precipitar a finalização da cena.

No Grupo Avançado B, grupo que não pertence ao professor da pesquisa, ele se preocupa em esclarecer *hat*, desenhando no ar um chapéu sobre a cabeça. Várias vezes diz *ok*, franze a testa sinalizando problemas na história: o cansaço do vendedor de chapéus, a chegada dos macacos, o vendedor de chapéus se deparando com todos os macacos brincando com seus chapéus são alguns exemplos.

Explicou com as mãos em círculos no ar o que era *surrounded*. Discretamente indicou com a mão *come down the tree*. Indicou com o polegar para cima para sinalizar que os macacos estavam subindo na árvore. Dessa vez finalizou a história de acordo com o que era mostrado nas gravuras. Aqui, mais uma vez, o aspecto familiaridade com o texto facilitou a execução da tarefa.

Lynch (1996) não aborda essa questão na sua pesquisa de 1986. Ele não buscou ver até que ponto o recontar da história poderia favorecer a narração para o professor, tanto lingüisticamente quanto cognitivamente, sem contar que, numa segunda vez, estamos menos preocupados com as gravuras. Comparando as modificações surgidas na pesquisa de Lynch com a nossa produção,

pensamos que a nossa produção para o grupo avançado seja compatível com a dele de nível intermediário, porém a nossa produção do grupo menos proficiente corresponda com a de um pré-elementar. Infelizmente Lynch nos deu pouquíssimos exemplos de modificações que ocorreram em sua pesquisa.

Comparem nossas expressões com as expressões empregadas pela professora, na pesquisa de Lynch, ao se referir ao vendedor de chapéu:

Nosso estudo:	Lynch (1986):
<u>Grupo Avançado A:</u> ' <i>...he is a hat seller+he sells hat+...</i> '	Nativo: ' <i>...a weaver...</i> '
<u>Grupo Avançado B:</u> ' <i>...a hat seller do you know what a hat seller is?+a man+who+sells+hats...</i> '	Avançado: ' <i>...a weaver+ he used to weave straw hats...</i> '
	<u>Intermediário:</u> ' <i>...a weaver+ he made hats and baskets...</i> '
	<u>Elementar:</u> ' <i>...an old man who made hats and sold hats...</i> '

Figura 8 - Expressões empregadas pelo professor de nosso estudos e as expressões empregadas pela professora (Lynch, 1986: 51)

Agora comparem nossas expressões com as expressões empregadas por um professor, para contar a história de um aprendiz de nível intermediário. À medida que esse aprendiz lhe dava indícios de sua compreensão, ele modificava o insumo:

Nosso estudo:	Lynch (1986):
<p><u>Grupo Avançado A:</u> ‘...oh monks, give me back my hats! I need them. I need to sell them. Please come down and give me back my hats. But the monkeys were not interested in helping him and that’s it...’</p>	<p>“...and he shakes his fist at them+up in the tree...”</p> <p>“...he waves at them+do you understand...”</p> <p>“...well he wakes up first of all and um+he’s angry with the monkeys...”</p> <p>“...because they’ve taken his hats...”</p>
<p><u>Grupo Avançado B:</u> ‘...when the man was kind of very very angry at the monks and ‘come down with my hats.(...) He was also wearing a hat and he decided to do something very very childish. He imitated the monkeys and <i>gra gra gra</i> like that and he ...erm... picked up his hat and threw to the floor and did it once again. And then the monkeys decided do imitate him and the hats came down the trees. And that’s it...’</p>	<p>“...and he+shakes his fist that is he waves his arm+at them...”</p> <p>“...in anger...”</p> <p>“and the monkeys+all wave their arms back at him”</p>

Figura 9 – Modificações no insumo proporcionadas pelo professor de nosso estudo e as modificações decorrentes dos ajustes interacionais (Lynch, 1986, p. 48)

Embora os trechos diverjam quanto ao conteúdo lexical, o propósito foi o mesmo em nível semântico: os dois professores tinham a intenção de fazê-los entender que o vendedor conseguiu fazer os macacos devolverem os chapéus.

Para sua turma de nível 2, primeiramente o professor apresentou os personagens da história como fez em todas as outras histórias. Explicou *the alarm clock went off* fazendo TRIM, imitando um despertador. Deu mais ênfase a determinadas palavras articulando-as mais devagar: *lazy, angry, late, support our house alone, I’m a woman*. O professor bateu na mesa com força para

demonstrar que a mulher estava com raiva ao falar com o marido por causa de sua falta de vontade de se mexer para ir a uma entrevista de emprego.

O professor até se vale de referências externas às gravuras para trazer os aprendizes para a história, quando aponta a um fictício relógio de parede, i.e., envolve os aprendizes na narração, apontando com o dedo para os alunos de maneira enfática enquanto narra *you need this job* e também se faz passar pela esposa da história, aponta para si mesmo e diz *but we need this job*. O professor disse que, como era sua turma ele se sentiu mais a vontade para exagerar com certas explicações.

Observamos também uma reelaboração do professor durante sua narrativa: ele estava para dizer *he fall asleep*, mas ao se dar conta de que aqueles aprendizes desconheciam esse verbo, lembrou que *sleep* seria mais adequado, acessível, mais fácil de ser entendido por eles, porque *sleep* já faz parte de seu vocabulário e disse afinal *he slept*. Ele estala os dedos para que os alunos associem essa rapidez de movimento com o verbo *ran to the office*. Ele encerra a história com *that's it*. O professor se dá conta, então, que aos alunos não tinha ficado claro que a história tinha acabado. O professor, segundo sua própria explicação na entrevista, segue dizendo que o rapaz não conseguiu, porque ele era preguiçoso.

Podemos afirmar que os textos talvez não tenham contemplado todos os tipos de modificações elencadas por Lynch que esperávamos poder encontrar por causa dos diferentes níveis de proficiência dos aprendizes, mas o professor fez várias coisas diferentes e interessantes. A familiaridade com os grupos contribuiu para maior interação, porque havia uma história comum prévia que favorecia o entendimento do professor e a compreensão dos alunos.

Quanto às narrativas do marido dorminhoco, as palavras-chave usadas pelo professor foram as mesmas para cada par de turmas, *breakfast, man, interview,*

woman, job, sleep, lazy, very e *monkey, hat tired, sell, seller*, o que resultou em sinonímias estruturais e elaborações para as turmas menos proficientes. O professor tinha que dar ênfase a um vocabulário básico para que os alunos partissem desse conhecido e fossem capazes de entender o enredo da história.

Sabemos que a história do marido dorminhoco é mais próxima do cotidiano de todos nós e, até certo ponto, é previsível. Mais imprevisível era a história, para as turmas mais avançadas, sobre macacos e um vendedor de chapéus, apesar de ser possível sob o ponto de vista ficcional.

Observamos que o professor utilizou **evitação** (*avoidance*), ou seja, evitou, deixou de falar algo, com a seguinte finalidade: sabia que seus aprendizes desconheciam certas palavras. Na entrevista o professor nos informou que sabia que contar a história do dorminhoco com os verbos no passado dificultaria o entendimento, por isso optou por narrá-la no presente. Há outros fatores que acionam a evitação nos procedimentos de aula do professor. Conforme Long (1996), fonologicamente damos preferência às palavras mais fáceis de serem pronunciadas, grafologicamente escrevemos as palavras que tiverem menor dificuldade na ortografia. Isso também vale para os aprendizes. Sintaticamente, o professor do nosso estudo preferiu palavras e estruturas sintáticas mais regulares, que aquelas cujo ambiente sintático pudesse ser incerto ou difícil para os aprendizes compreenderem.

Constatamos então, que, em todos os textos, a sintaxe mostrou-se bem simples, com um vocabulário básico numa pronúncia clara e pausada. No entanto, o desenvolvimento das histórias não foi muito simples, e as elaborações decorrentes de explicações de alguma palavra truncavam a narração. Isso transpareceu ao professor, como ele nos declarou, o que justifica e explica o

porque das interações com as turmas, através de termos como *right*, *okay*, justamente para verificar se os aprendizes estavam entendendo.

Perguntamos ao professor porque ele tinha criado para os aprendizes de nível mais proficiente um texto tão fácil e curto. Ele nos respondeu que estava nervoso e não quis que os aprendizes fossem mal durante a tarefa de fazer a história por escrito depois da narração. O professor, em entrevista, declarou que ele não queria “cansar” os alunos e que, na verdade ele é bem sucinto.

O professor só achou ruim não saber se podia ter contextualizado as histórias, ter feito um *warm up*, que é uma das atividades rotineiras de sala de aula na preparação de uma tarefa de compreensão auditiva. Como afirma Lynch (1996, p. 24), podemos auxiliar nossos aprendizes a compreenderem melhor um texto fornecendo mais contexto e não simplesmente explicando itens lingüísticos isolados. Por isso, o professor julgou a tarefa de ouvir as histórias difíceis para os aprendizes dos níveis menos proficientes.

Ele acredita que simplificou as narrações para os aprendizes de suas turmas regulares, porque ele tinha parâmetros anteriores para comparar a extensão de suas simplificações lexicais e sintáticas. No entanto, as simplificações feitas aos demais aprendizes, que ele não conhecia, ele não tinha como saber até que ponto elas surtiriam efeito na compreensão deles.

O uso ostensivo de *decide to* foi justificado pelo professor como algo inerente ao seu discurso, segundo ele, um vício de linguagem. O professor afirmou que ele costuma repetir muito *ok*, e outras palavras das quais não se dá conta.

Para o professor, a facilidade de contar as histórias para os seus próprios aprendizes ou para os aprendizes de outro professor não fez a menor diferença. Porém, ele se sentiu com mais carga de responsabilidade sobre a tarefa de contar

as histórias para os que não eram os seus aprendizes. O que corrobora o nosso pensamento de que a familiaridade entre os participantes pode influenciar o desempenho da tarefa.

Outro recurso de que o professor lançou mão para ajudar os alunos a compreenderem melhor as histórias foram expressões faciais e gestos dele mesmo. A divisão dos momentos das histórias foram feitos por gravura. A perspectiva tomada pelo professor para as narrações seguiram as perspectivas do vendedor de chapéus e da esposa. Somente para as turmas de nível avançado, o professor julgou ter contado um fim adequado. O que não se comprovou na produção de seu texto. Ele nos revelou que os alunos mostravam que estavam entendendo o desenvolvimento da história tão bem, que não sentiu necessidade de dar a eles mais explicações, o que tornou a história a mais objetiva de todas.

O professor, em suas últimas considerações, disse que, se ele soubesse que poderia se movimentar mais, teria usado o quadro negro, teria utilizado mais gestos. O professor fez uma observação relevante quando disse que alguns alunos tinham sentido medo durante essa atividade totalmente oral, o que ele julga ter impedido a compreensão geral das histórias, que ele explicou ter sido devido a uma expectativa negativa de não serem capazes de realizar a tarefa de recontar a história depois.

4.4 Dados das composições e questionários dos alunos

Como informamos anteriormente, os aprendizes, logo após terem ouvido o professor, reproduziram, por escrito, a narrativa. A seguir, responderam a um questionário que reproduzimos abaixo:

- 1 – Você considerou essa tarefa fácil ou difícil? Por quê?
- 2 – Você achou essa tarefa interessante? Por que motivo?
- 3 – O que você achou mais complicado de entender nessa história?
- 4 – Você acha que o professor soube contar essa história para vocês? Justifique.
- 5 – Cite no mínimo sete (7) palavras familiares que o professor utilizou para contar essa história.
- 6 – O que não ficou claro a respeito da história? Se pudesse perguntar sobre isso ao professor, o que perguntaria?
- 7 – Durante a narração dessa história, o professor se utilizou de: (pode assinalar mais de uma opção)
 - desenhos
 - gestos com as mãos
 - repetiu palavras
 - se demorou mais em certos momentos da história.
 - expressões faciais
 - falou mais devagar
 - explicou termos
- 8 – Você achou a história longa?
- 9 – O assunto da história lhe pareceu familiar? Dê exemplos.
- 10 – Você acha que essa história está de acordo com seu nível?
- 11 – Na sua opinião, o professor: (pode assinalar mais de uma opção)
 - pronunciou as palavras de maneira clara
 - explicava melhor quando repetia
 - fez pausas para contar a história
 - repetiu frases
 - falou com calma
- 12 – Que pistas (palavras-chave) o professor utilizou, que o ajudaram a entender do que tratava a história?
- 13 – Gostaria de comentar algo mais que você julga interessante?

Figura 10 – Questionário dos alunos.

De acordo com as respostas dos aprendizes do Grupo menos Proficiente A, que eram em número de dez, seis alunos consideraram fácil a tarefa e quatro consideraram-na difícil. De fato, as produções desses aprendizes confirmaram que eles tiveram dificuldades para reproduzir a história, alguns mais, outros menos. Alguns exemplos são apresentados a seguir. A abreviação S1 corresponde ao aluno 1 do grupo menos proficiente (student 1), S2, ao aluno 2 e assim sucessivamente.

“História versa sobre o acontecimento de um dia de um homem e uma mulher. Ele sai para trabalhar às 10 horas da manhã. Depois almoça. Mais tarde volta cansado, conversa um pouco e vai dormir.”(Grupo menos Proficiente A – S6)

“Ele tem uma entrevista, pois estava desempregado. Ele levanta devagar, com preguiça, quando o despertador tocou às 10h, mas ele ia se atrasar. Foi tomar café e ...” (Grupo menos Proficiente A – S 4)

“Uma história sobre um homem e uma mulher. Ele começa a trabalhar às 10:00 da manhã. Dorme. No café da manhã ela está faminta, vai trabalhar e depois dorme.”(Grupo menos Proficiente A – S 1)

“O rapaz saiu às 10 hs para trabalhar atrasado. Tomou café.” (Grupo menos Proficiente A – S 8)

Como esse instrumento visa buscar subsídios que corroborem se o insumo modificado surtiu efeito, demos importância a dois pontos. Uma questão dizia respeito aos elementos complicadores que impediram a compreensão. Esses foram indicados como sendo decorrentes da fala rápida de algumas palavras o que, por consequência, dificultava a compreensão do restante da história. Essas palavras mal compreendidas e até não entendidas deixaram alguns em dúvida

sobre se o homem foi ou não para a entrevista. Outra dificuldade apontada foi ouvir e compreender a história simultaneamente.

“O mais complicado foi manter uma seqüência da história.” (Grupo menos Proficiente A – S 6)

“O que eu tenho dificuldade é que acho que a linguagem falada é rápida demais. Ao mesmo tempo temos que entender e traduzir.” (Grupo menos Proficiente A – S 8)

O outro elemento referia-se às palavras-chave que serviram de suporte para que os aprendizes pudessem construir a história. As palavras mais comuns foram *job, breakfast, interview, slept, man, woman, wake up, late, hurry up, money, 10 o'clock, tired, alarm clock.*

A maioria concorda que o professor soube contar a história, porque ele narrou pausadamente. Assim comentaram dois alunos:

“Deu pra entender.” (Grupo menos Proficiente A – S 10)

“Usou termos conhecidos e conectou fatos.” (Grupo menos Proficiente A – S 5)

Apenas um afirmou que tinha entendido a história com clareza.

“Trata-se de uma história a respeito de um homem e uma mulher sua esposa, onde ele tinha um importante compromisso às 8:00 horas para um emprego. Mas quando o despertador tocou às 7:50 ele o desligou e permaneceu na cama. Sua esposa tornou a acordá-lo pois era uma entrevista muito importante para um emprego. Ela lhe disse que deveria ir pois precisam de dinheiro. Ela levantou da cama para fazer café para ele, mas passou mais tempo e ele continuou a dormir perdendo o horário da entrevista.” (Grupo menos Proficiente A – S 10)

No entanto, esse não foi o aprendiz que reproduziu a história conforme a narração do professor.

“Esta é a história de um homem e de uma mulher. O homem estava desempregado, e conseguiu uma entrevista de emprego para as 10 horas da manhã do dia seguinte. O despertador tocou, e ele acordou, porém retornou ao sono. A mulher chegou e começou a xingá-lo, dizendo que estava atrasado e que era um ‘vadio’. Então ele levantou e foi tomar café. ‘Apressa-te’, – dizia ela. Então ele foi para a entrevista e dormiu novamente.” (Grupo menos Proficiente A – S 5)

Assim, analisando as entrevistas feitas com os aprendizes através desse instrumento, concluímos que as impressões dos aprendizes menos proficientes foram no sentido de entenderem a história como um todo, mas com dificuldades que deixaram lacunas na compreensão, na hora da produção da história por escrito. Essas dificuldades foram descritas como decorrentes do fato de não saberem uma palavra e se perderem com o restante da narração.

“O que eu achei mais complexo foi a seqüência da história, quando não entendia alguma palavra.” (Grupo menos Proficiente A – S 8)

“Não peguei o meio, peguei algumas coisinhas, não sei se fechou a estória exatamente. Soube contar, mas achei a pronúncia dele difícil... as palavras são man, woman, wake up, interview, job, get... (acho que são essas palavras, só não sei se estão certas). Gostaria de perguntar que horas ela tomou café da manhã para eu poder me localizar na estória, eu me distrai e perdi um pedaço da estória.” (Grupo menos Proficiente A – S 4)

Outra dificuldade foi não terem conseguido entender o final da história.

Dos dez aprendizes do grupo A, apenas um compreendeu e reproduziu a história conforme o professor havia contado. E apenas um não entendeu nada e nem conseguiu elaborar um texto. Isso nos faz pensar no quanto conseguimos atingir o aluno nas nossas explicações. Nós, professores, tentamos tornar as coisas mais fáceis para os nossos aprendizes, evitando, ou tentando evitar

problemas de compreensão e até querendo remediá-los antes de acontecerem. Essas duas soluções: a prevenção e remediação, são decorrentes de dois processos diferentes que buscam a compreensão. A prevenção implica modificar o insumo que julgamos não familiar aos nossos aprendizes, e a remediação é decorrente da interação com os aprendizes. O nosso trabalho não contempla a interação na nossa análise; no entanto, percebemos que ela ocorreu.

Concluimos afirmando que a história, no nosso entender, foi melhor contada e, no entanto, não foi tão bem compreendida pelos aprendizes devido ao nível de proficiência. Essa análise vai ao encontro do que afirmou Lynch: “leva mais tempo passar a mensagem a alunos de nível elementar do que a alunos mais avançados” (Lynch, 1986, p. 53).

A seguir apresentamos as produções restantes dos aprendizes do grupo menos proficiente A.

“Mulher e homem. O relógio despertou às 10:00 horas para acordar o casal que iria trabalhar. O homem não queria levantar, porém a esposa era muito brava, insistiu para que levantasse. Os dois levantaram. Ela arrumou-se e saiu. Porém o homem voltou a dormir, após a saída da esposa.” (Grupo menos Proficiente A – S 2)

“Uma história de um homem e uma mulher. Ele não tem emprego. Ele conseguiu uma entrevista para um emprego às 10 horas da manhã. O despertador tocou, mas ele ficou com preguiça e se atrasou. A mulher chamou-o, mandou-o levantar depressa, pois ia perder o emprego, que eles estavam precisando. Ele levantou com fome, tece seu café da manhã e dormiu...” (Grupo menos Proficiente A – S 3)

“A história relata que um homem dormia com sua mulher e de repente toca o despertador e ele volta a dormir. Só depois a esposa o acorda e nesse dia teria uma entrevista para arrumar um emprego. O casal necessitava muito de dinheiro.

Após acordá-lo ele ficou preocupado, mas a esposa fez com que ele tomasse vagorosamente seu café e só depois saiu vagorosamente.” (Grupo menos Proficiente A – S 9)

“A história contada fala sobre um homem que vai para seu trabalho. Ele despertou na manhã e já estava muito atrasado. Ele saiu para trabalhar lá pelas 10 horas da manhã. Trabalhava de repórter. A história termina contando que ele acabou dormindo muito.” (Grupo menos Proficiente A – S 7)

Entre os aprendizes do grupo menos proficiente B, a maioria dos alunos considerou fácil a tarefa, um a considerou difícil e um afirmou ter sido de “*nível médio*”.

O texto do aprendiz, que considerou a tarefa com nível médio de dificuldade, dizia:

“É uma história sobre um homem que tinha um encontro marcado em seu trabalho. Sua esposa o acordou pois ele estava atrasado. Ele levantou as 8:00 e tomou café lentamente, mesmo estando atrasado para seu encontro. O final da historia não consegui compreender bem, mas me parece que ele acabou pegando no sono, logo não comparecendo ao encontro.” (Grupo menos Proficiente A – S 22)

O texto do aprendiz, que considerou a tarefa difícil, dizia:

“A história relatada refere-se a um homem e uma mulher. O dia começa quando o despertador toca as 7:50 a.m. Às 8:00 a.m a mulher levanta e vai até o banheiro. O homem continua dormindo. Ela prepara o café da manhã e vai trabalhar. Ele não trabalha.” (Grupo menos Proficiente A – S 21)

Perguntados sobre o que tinham julgado mais complicado de entender, a maioria dos aprendizes reclamou a respeito dos horários. Além disso reclamaram da pronúncia rápida, de não entenderem um vocábulo e se perderem na história, bem como de não poderem esclarecer as dúvidas. Observem:

“Única coisa é que na dúvida, não tinha como pedir explicação.” (Grupo menos Proficiente B – S 17)

“Achei complicado o enredo, quando associei alguns fatos a história já havia encerrado.” (Grupo menos Proficiente B – S 21)

“Algumas frases que tiveram a pronúncia rápida.” (Grupo menos Proficiente B – S 20)

“Um pouco antes do final da história, fiquei com dúvida.” (Grupo menos Proficiente B – S 20)

“Perdi ao entender os horários, conseqüentemente me atrapalhei em alguns itens.” (Grupo menos Proficiente B – S 12)

“Se você não entende uma palavra, às vezes você se perde no texto.” (Grupo menos Proficiente B – S 17)

“Algumas palavras que foram faladas rapidamente não consegui entender.” (Grupo menos Proficiente B – S 21)

“Não sei se era o propósito do exercício que o professor contasse como a língua era mesmo utilizada ou a proposta era que pudesse contar de uma maneira que a gente entendesse; um pouco mais fácil da gente entender. Não foi muito fácil.” (Grupo menos Proficiente B – S 13)

Assim, esses aprendizes se sentiram com dificuldade para acompanhar a tarefa, apesar de declararem que o professor se expressou com clareza na pronúncia. Parece-nos que, para os aprendizes, a clareza e a compreensão não convergem para a produção de um texto. Ou, como afirma Lynch, é mais sensato reconhecermos que temos que nos dar tempo para tornar as nossas modificações bem sucedidas (p. 56). Nesse ponto, todos os aprendizes do grupo menos proficiente concordaram com um fato: pediriam ao professor para contar a história novamente.

Quanto às palavras-chave que serviram de suporte para que os aprendizes pudessem construir a história, as mais comuns foram *job, breakfast, wife, sleep, slowly, man, woman, wake up, late, alarm clock*.

O excesso de informação dificultou a compreensão desse grupo. Por isso, apesar da proficiência desse grupo (nível 4), essas informações a mais comprometeram a compreensão da história. Como Chaudron (1983) afirma, o teste final da fala do professor é em nível prático. As modificações têm que resultar em informação, sendo efetivamente entendida e lembrada.

A seguir apresentamos algumas produções que comprovam que, em nível de produção, a compreensão talvez não tenha sido tão fácil.

“A história é sobre um homem que teria uma entrevista as oito horas. O relógio despertou aproximadamente dez para as oito. A esposa vai para o banheiro, quando ela retornou para o quarto o marido ainda está dormindo e já são 8h:30 minutos. Ela diz que é importante esse encontro e ele já esta atrasado. Depois tomou café calmamente, ele vai para o escritório fazer a entrevista para conseguir o trabalho, mas não há mais trabalho para ele. Ele voltou para casa cansado e vai dormir.” (Grupo menos Proficiente B – S 11)

“O marido estava dormindo, e era aproximadamente dez para as oito horas da manhã; quando o despertador tocou, ele acordou mas continuou a dormir; quando chegaram as oito horas da manhã sua esposa o chamou para levantar, mas ele continuou na cama, mas quando já eram 20 minutos passados das oito horas, sua esposa o chamou novamente e disse que ele teria que conseguir o emprego, porque ela não conseguiria sustentar a casa sozinha, portanto ele teria que levantar e conseguir aquele emprego no escritório. Então ele levantou, tomou café calmamente e como já eram oito horas e trinta minutos e estava atrasado foi dormir novamente.” (Grupo menos Proficiente B – S 12)

“Trata-se de uma história a respeito de um homem e uma mulher sua esposa, onde ele tinha um importante compromisso às 8:00 horas para um emprego. Mas

quando o despertador tocou às 7:50 ele o desligou e permaneceu na cama. Sua esposa tornou a acordá-lo pois era uma entrevista muito importante para um emprego. Ela lhe disse que deveria ir pois precisam de dinheiro. Ela levantou da cama para fazer café para ele, mas passou mais tempo e ele continuou a dormir perdendo o horário da entrevista.” (Grupo menos Proficiente B – S 15)

“É a história de um homem que tinha uma entrevista para um emprego novo e ele não queria acordar. Sua mulher o chamava insistentemente dizendo ‘você vai chegar atrasado’. Ele continuava dormindo. Depois da mulher muito insistir, ele levantou, tomou seu café da manhã muito calmamente e saiu de casa. Infelizmente, chegou atrasado para a entrevista.” (Grupo menos Proficiente B – S 13)

“A estória era a respeito de um homem que estava dormindo então o relógio desperta e a mulher o acorda lembrando da importância do compromisso, ela então prepara o café enquanto ele decide dormir um pouco mais. A mulher o chama algumas vezes até que ele, atrasado, vai para a entrevista do novo emprego que era muito importante para eles, no entanto ele chega lá com uma aparência muito cansada.” (Grupo menos Proficiente B – S 14)

“A história fala sobre um homem que acordou com o som do despertador. Porém decidiu voltar a dormir. Sua esposa o chamou, pediu que levantasse logo para não perder a entrevista para um emprego. Ele, no entanto, voltou a dormir. A esposa novamente o alertou de que era muito importante aquela entrevista, pois precisavam muito do dinheiro e ela não suportava mais vê-lo em casa. Ele deveria encontrar um trabalho. Ele levantou então e tomou seu café da manhã calmamente.” (Grupo menos Proficiente B – S 16)

“É uma estória sobre um casal. Ele tem uma entrevista para emprego. Só que ele não consegue acordar. Volta dormir. A mulher então o acorda, e diz que ele precisa trabalhar, precisa arranjar um emprego. Ele então toma um café lentamente, e diz que ele não pode perder a chance deste emprego.” (Grupo menos Proficiente B – S 17)

“É uma história sobre um homem e uma mulher onde ele tem uma entrevista marcada para as 8:00. Ele coloca o despertador para não perder a hora; quando toca o despertador ele continua dormindo, a sua esposa o chama: ‘– levanta

senão vai se atrasar para a sua entrevista!’ Ele continua deitado, ela o chama novamente e pede que se levante para tomar café rápido e ele levanta e toma seu café bem devagar, a mulher fica nervosa e avisa-o que esta entrevista é muito importante que eles precisam do emprego pra ele e também estão precisando do dinheiro.” (Grupo menos Proficiente B – S 18)

“Esta é uma estória sobre um homem e uma mulher. Eles eram casados. O homem estava dormindo e tinha colocado o despertador para as 10:00 horas da manhã. Sua esposa acordou as 8:00 horas e quando percebeu que seu marido estava dormindo, ela acordou-o. Ela reclamou que ele precisara acordar cedo pois precisara procurar trabalho. Ela não aceitara que as despesas da casa e do casal fossem supridas apenas por ela. Ele precisaria acordar mais cedo para procurar trabalho. Então ele levantou e tomou seu café da manhã.” (Grupo menos Proficiente B – S 19)

“História de um homem e uma mulher. A mulher acordou as 8 hora enquanto seu marido continuou a dormir. Ela não trabalha, mas tomou seu café da manhã e foi para uma entrevista para conseguir um trabalho.” (Grupo menos Proficiente B – S 20)

Passamos agora às análises do grupo Avançado A. O que pudemos observar é que esses aprendizes consideraram a tarefa fácil e acessível.

“...Eu entendi o que ele falou e escrevi o que ele disse, mas não sei se faltou alguma coisa... Pronunciou bem as palavras, falou com calma, não repetiu frases, fez algumas pausas para salientar detalhes, algumas palavras chaves da estória foram the monkeys, a big trip, he’s sleeping, he sold a hats...” (Grupo Avançado A – S 31)

“Não achei nada complicado, o prof. foi muito claro... monkey, sltting, hat, sleep, please... Com relação a estória ficou tudo claro.” (Grupo Avançado A – S 29)

“Achei a tarefa fácil porque consegui compreender basicamente tudo que ele falou. As palavras foram hat, man, sleep, sell, monkey, tired...” (Grupo Avançado A – S 30)

“Utilizou expressões faciais e gestos com as mãos para lembrar que os macacos estavam pulando, fazendo barulho... Falou devagar não repetiu frases... Não foi longa e era familiar.” (Grupo Avançado A – S 32)

Suas composições reproduziram a história narrada pelo professor, com exceção de uma. Podemos observar isso pela maneira como iniciaram os textos:

“Um homem estava passeando numa fazenda com o seu chapéu favorito.” (Grupo Avançado A – S 29)

“Era uma vez um homem que vendia chapéus.” (Grupo Avançado A – S 30)

“Havia um homem que vendia chapéus.” (Grupo Avançado A – S 32)

“A história é sobre um vendedor de chapéus que se dirigia para uma pequena cidade para vendê-los.” (Grupo Avançado A – S 32)

Mas a continuação das histórias comprova que os aprendizes compreenderam e conseguiram reproduzir a história conforme o professor a contou:

“Depois de muito caminhar, sentindo-se cansado resolveu descansar a sombra de uma árvore. Mas, ele não notou que haviam muitos macacos na árvore. Depois de algum tempo ele pegou no sono e os macacos aproveitaram que ele estava em profundo sono, roubaram o seu chapéu. Ao acordar, pôs-se a gritar e correr atrás dos macacos para reaver o seu chapéu.” (Grupo Avançado A – S 29)

“Ele foi vender numa cidade pequena, mas como ele estava muito cansado, deitou-se embaixo de uma árvore. Apareceram alguns macaco e enquanto ele dormia e roncava, os macacos pegaram todos os chapéus e foram para traz da árvore. Quando o homem acordou viu que os chapéus desapareceram. Virou-se e viu os macacos com os chapéus na cabeça. Ele disse: me devolvam os chapéus por favor. Mas os macacos estavam brincando e nada fizeram.” (Grupo Avançado A – S 30)

“A história é sobre um vendedor de chapéus que se dirigia para uma pequena cidade para vendê-los. No meio do caminho, como estava muito cansado, deitou-se embaixo de uma árvore e dormiu. Enquanto dormia, macacos que estavam em cima da árvore, desceram e pegaram todos os chapéus. Quando o vendedor acordou, pediu por favor ao macaco que devolvessem os chapéus, mas os macacos não estavam interessados no seu pedido.” (Grupo Avançado A – S 31)

“Havia um homem que vendia chapéus. Um dia ele foi uma pequena cidade vender seus chapéus. Porém como estava muito cansado resolveu antes dormir um pouco embaixo de uma árvore. Nesta árvore estavam vários macacos que resolveram descer e pegar os chapéus. Enquanto o homem roncava, os macacos brincavam com os chapéus que o vendedor havia deixado em baixo da árvore. Eles colocaram os chapéus em cima do outro na cabeça. Quando o homem acordou ele pediu que os macacos devolvessem seus chapéus. Mas os macacos não estavam interessados em ajudar o vendedor.” (Grupo Avançado A – S 32)

Com base nessas informações transcritas pelos alunos e nas suas produções, pudemos observar que não houve nenhuma situação que pudesse complicar a compreensão deles a respeito da história. A maioria afirmou que conseguiu entender e visualizar a história à medida que ia ouvindo, porque o professor falou pausadamente e com clareza. Não tiveram dificuldade de reconhecer nenhuma palavra, a não ser *snored*, que o professor lhes explicou imitando um ronco. Ou como assevera Lynch, “the listener assembles meaning from the clues offered by the speaker” (p. 93).

Vimos evidenciado, para esses aprendizes, que os aprendizes mais proficientes não necessitam de muita informação elaborada ou insumo modificado.

Nem todos os integrantes do grupo Avançado B considerou a tarefa difícil.

“Era uma vez um homem que vendia chapéus, os colecionava e os confeccionava. Eram chapéus diferentes e criativos, de modo que um dia ele resolveu ir até um vilarejo para vendê-los às pessoas. Quando ele chegou lá estava muito cansado e foi dormir. De repente ele foi acordado por um barulho estranho. Quando ele olhou à sua volta haviam vários macacos e eles estavam com seus chapéus. O homem pediu para que os macacos devolvessem seus chapéus, pois ele estava atrasado e precisava ir até a vila. Os macacos não quiseram devolver e então o homem tece uma idéia um tanto infantil. Resolveu imitar os macacos fazendo com que eles tirassem os chapéus da cabeça e deu certo mesmo. Os macacos o imitaram e ele recuperou seus chapéus.” (Grupo Avançado B – S 28)

“Havia um vendedor de chapéu, que também usava chapéus. Um dia, ele resolveu ir até uma vila, para vender seus chapéus. Ele fez alguns chapéus e dirigiu-se a vila. No caminho para a vila havia uma floresta. Enquanto estava a caminho da floresta ele adormeceu. Havia cerca de 12 a 13 macacos na floresta. O homem começou roncar, os macacos o ouviram e o acordaram. Vendo os chapéus, eles os pegaram e subiram em árvores com os chapéus. O homem já havia acordado, e mesmo pedindo para que os macacos os devolvessem os chapéus, eles ficaram rindo e se negaram a devolvê-los. Então o homem começou a fazer uma encenação na qual ele largava o chapéu no chão. Ele repetiu-a algumas vezes e os macacos começaram a imitá-lo, derrubando os chapéus no chão. O homem pegou os chapéus e foi embora.” (Grupo Avançado B – S 25)

“Um homem morava em uma vila. Ele vivia cansado e queria descansar. Quando ele decidiu dormir, alguns macacos, em torno de 20 a 30 que estavam em cima de uma árvore, desceram e pegaram seu chapéu. O homem gritou para os macacos e pediu para devolve-lo. Os macacos disseram que não devolveriam.” (Grupo Avançado B – S 27)

A maior dificuldade apontada por eles foi terem que ouvir e tentar descobrir o significado das palavras. Os verbos e as palavras desconhecidos dificultaram a compreensão e o andamento da história.

“Eu achei que o professor contou a história com boa pronúncia e clareza, mas algumas palavras eu não consegui entender e por isso meu relato não ficou completo.” (Grupo Avançado B – S 24)

“O mais complicado é ouvir uma história sem parar e entendê-la, sendo que algumas palavras temos que parar para analisá-las.” (Grupo Avançado B – S 26)

“A história não tinha muito nexo, portanto não se tornava uma coisa previsível. Tive dificuldade com alguns verbos e palavras.” (Grupo Avançado B – S 26)

Os aprendizes comentaram que o professor usou palavras comuns, falou claro, devagar, sabendo se expressar. Para eles o professor contou a história de forma simples e compreensível. No entanto, isso não colaborou para que esses aprendizes compreendessem bem a história.

“Ele sabe se expressar [...] eu não consegui entender a história. Eu perguntaria para ele repetir.” (Grupo Avançado B – S 27)

“O final não ficou muito claro, talvez por distração não consegui entender tudo. Se fosse contada duas vezes ficaria mais claro.” (Grupo Avançado B – S23)

“O professor usou palavras comuns aos nossos ouvidos. (Grupo Avançado B – S 28)”

Eis as demais produções:

“Era um senhor, velho e cansado que estava atrasado para a feira na vila, no decorrer do caminho alguns macacos que estavam em uma árvore, pegaram seu chapéu e começaram a brincar (ou brigar), após algum tempo o dono do chapéu, pediu a um dos macacos que lhe devolvesse o chapéu, pois ele estava atrasado, o macaco esbravejou e lhe mostrou que não iria entregar.” (Grupo Avançado B – S 23)

“Não consegui pegar a estória como um todo sei que falava de um homem que dormiu, morava em uma vila, que encontrou um macaco ficou brincando com ele, com um chapéu.” (Grupo Avançado B – S 24)

“Existia um homem de chapéu, muito cansado e sem trabalho era muito pesado – Quando dormia roncava... Alguém havia pego o chapéu ele questionou os macacos que lá estavam. Mas os mesmos negavam. O homem necessitava ir a feira e não tinha o seu chapéu pois os macacos não queriam lhe dar...” (Grupo Avançado B – S 26)

As palavras-chave para as turmas Avançadas A e B foram as mesmas, e comprovamos que o nível de proficiência pode colaborar para melhor compreensão de uma história.

Todas as descrições feitas foram decorrentes da observação da professora-pesquisadora, baseadas nas gravações em vídeo e acrescidas dos comentários decorrentes da entrevista feita com o professor da pesquisa. Reconhecemos que o número de aprendizes pode ser outro aspecto a ser comparado, mas ficará para uma análise futura, juntamente com os efeitos das modificações do professor sobre a produção dos aprendizes, que certamente teria propiciado um trabalho bem mais abrangente, com controle de variáveis mais específicas. Além disso, podemos testar numa futura pesquisa a idéia de darmos os dois textos para todos os quatro níveis.

Nosso estudo descritivo não pretende generalizar as conclusões, mas notamos, acima de tudo, que esse professor, mesmo desprovido do diálogo com

esses alunos, estabeleceu com eles uma via de comunicação através de troca de olhares, e os alunos respondiam com movimentos de cabeça ou franzindo a testa. A cumplicidade de todas as turmas com esse professor, mais uma vez, vem confirmar que a sala de aula é plena de significados – basta que lhe demos “ouvidos”. Isso é a comunicação de sala de aula e, às vezes, pode estar numa linguagem subjacente ao discurso e à prática de sala de aula.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Este estudo focalizou as modificações de um professor brasileiro durante a tarefa de narração de duas histórias a aprendizes de diferentes níveis de proficiência, partindo da hipótese de que ele faria modificações de acordo com o nível dos aprendizes. A hipótese foi confirmada, pois, o professor modificou sua fala conforme a informação que tinha sobre o nível de proficiência dos alunos. Assim, os menos proficientes receberam insumo modificado, mas não com mais informação em relação ao seu par (grupos menos proficientes A e B). Os mais proficientes receberam insumo menos modificado, porque o texto era mais curto em relação ao seu par (grupos Avançados A e B).

O nosso estudo descreveu e analisou o desempenho do professor em situação real de sala de aula. Talvez os textos não tenham contemplado todos os tipos de modificações elencadas por Lynch, mas a familiaridade certamente contribuiu para uma maior interação, ou seja, havia uma história comum prévia que favorecia o entendimento do professor e a compreensão dos aprendizes. Além disso, como afirma Lynch, auxiliamos nossos aprendizes a compreenderem melhor um texto fornecendo mais contexto e não simplesmente explicando itens lingüísticos isolados.

As modificações de insumo, comparadas aos pares, segundo o nível de proficiência, não foram muito diferentes em termos de quantidade nem de tipos de modificações, apesar de termos ciência de que, nosso estudo está limitado a apenas um professor atuando nas quatro turmas. Porém, esse trabalho foi uma primeira tentativa em direção a um estudo mais aprofundado, envolvendo professores de inglês como LE no Brasil e suas implicações no ensino de uma língua estrangeira dentro do nosso contexto social.

A relevância do nosso estudo justifica-se em poder fornecer mais alguns subsídios para a literatura de aprendizagem de LE, porque, no nosso contexto de aprendizagem de LE, o professor e os aprendizes compartilham a mesma L1. Essa variável não pareceu relevante. O que nos pareceu positivo foi observar que, mesmo em contexto de LE, os mecanismos para facilitar a compreensão parecem ser os mesmos.

O objetivo desse estudo foi descrever as modificações de insumo proporcionadas por um professor de inglês, cuja L1 é a mesma de seus aprendizes. Entendemos que estudos anteriores privilegiaram o insumo proporcionado por falantes nativos de inglês. Nesse sentido, as mudanças realizadas pelo professor, durante uma tarefa de narração de uma história a seus aprendizes, foram válidas porque, apesar de limitadas, podem servir de subsídio a estudos subseqüentes. Esperamos que outros estudos também contemplem a nossa real situação de professores não-nativos de uma língua estrangeira.

Estamos bem longe de explicar como o insumo interage com os mecanismos cognitivos internos, para formar o curso da aprendizagem, mas quando começarmos a ter mais estudos longitudinais criteriosos que enfoquem comportamentos específicos de sala de aula e específicos de aprendizes, fazendo

uso tanto de dados observacionais quanto introspectivos, poderemos ter um quadro mais abrangente e mais próximo aos dados que nos apresentam a nossa sala de aula e os nossos aprendizes.

Acreditamos que vários outros aspectos da relação professor-aluno poderiam ter sido contemplados nesse estudo, o que deixa uma lacuna para pesquisas a serem realizadas em seqüência ao nosso trabalho. Por exemplo, a compreensão dos alunos decorrente das modificações proporcionadas pelo professor no insumo de sala de aula, ou de que forma o aluno compreende melhor o professor, aspectos cognitivos e afetivos, etc.

Sabemos que cada pesquisa representa apenas uma etapa em um projeto maior, e sempre há aspectos pedagógicos que podem ser aprofundados. Muito pode ser desenvolvido na área de interação de sala de aula, visando à formação de professores e aprendizes mais conscientes da cumplicidade que deve haver entre ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D., & BAILEY, K. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BRANDEN, K. Effects of negotiation on language learner's output. *Language Learning*. 47: 4, 1997.
- BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1994
- BURDEN, R. & WILLIAMS M. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press, 1995.
- CHAUDRON, C. Simplification of Input: topic reinstatements and their effects on L2 learner's recognition and recall. *Tesol Quaterly*. v. 17, n. 3, 1983.
- CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CHIANG, C. S. & DUNKEL, P. The effect of speech modifications, prior knowledge, and listening proficiency on EFL Lecture Learning. *Tesol Quaterly*. v. 26, n. 2, 1992.
- DAY, R. Talking to learn – conversation in second language acquisition. *Newbury House Publishers, Inc.*, 1986.
- DUFF, P. A. Another look at interlanguage talk: taking task to task. *Day*, p. 147-181, 1986.
- ELLIS, R., TANAKA Y. & YAMAZAKI A. Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 Word Meanings. *Language Learning*. 44: 3, 1994.
- ELLIS, R. *Instructed second language acquisition: learning in the classroom*. Blackwell Publishers, 1990.
- . *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

- FAERCH, C. & K. Gabriele. *Strategies in interlanguage communication*. Longman, 1983.
- FOSTER, P. A Classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*. 19, 1-23, 1998.
- GASS, S. & CROOKES, G. *Tasks and language learning – integrating theory and Practice*.
 ———. *Tasks in a pedagogical context – integrating theory and practice*. Multilingual Matters Ltd., 1993.
- GASS, S e VARONIS, E. Sex differences in nonnative speaker-nonnative speaker interactions. *Day*. p. 327-351, 1986.
- GASS, S. *Input, interaction and the second language learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997.
- KRASHEN, S. *The input hypothesis*. London: Longman, 1985.
 ———. *Principles and practice in second language aquisition*. Phoenix ELT, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. *An introduction to second language acquisition*. Longman, 1991.
- LONG, M. *Linguistic and conversational adjustment to non-native speakers*. Studies in second language acquisition, 5:177-93, 1983a.
 ———. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning. *Applied Linguistic*. 4: 126-41, 1983b.
 ———. Does second language Instruction make a difference? Review of Research. *Tesol Quaterly*. v.17, n. 3, 1983c.
 ———. *Input and second language acquisition theory*. GASS and MADDEN (eds). p. 337-93, 1985.
- LONG, M. & PICA, T. The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. *Day*. p. 85-98, 1986.
- LONG, M.; DAY, R.; BROCK, C. et al. The differential effects of corrective feedback in native speaker-nonnative speaker conversation. *Day*. p. 229-236, 1986.
- LYNCH, Tony. Modifications to foreign listeners: the stories teachers tell. *ERIC Documents ED 274 225*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1986.

———. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

MUSUMECI, D. Teacher - learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes. *Applied Linguistics*. 17, n. 3, p. 287-323, 1996.

PICA, T.; YOUNG, R. e DOUGHTY C. The impact of interaction on comprehension. *Tesol Quaterly*. 21: 737-58, 1987.

PORTER, P. & LONG M. Group work, interlanguage, and second language acquisition. *Tesol Quaterly*. v.19, n. 2, 1985.

PORTER, P. How Learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions. *Day*. p. 220-222, 1986.

SCHIMIDT, R. & FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of portuguese. *Day*. p. 237-326, 1986.

SCHINKE-LLANO, L. Foreigner talk in joint cognitive activities. *Day*. p. 99-117, 1986.

SPADA, N. & LIGHTBOWN, P. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

STEVIK, E. W. *Helping people learn english*. A manual for teachers of english as a Second language. Abingdon Press, 1972.

STRONG, M. Teacher's language to limited english speakers in bilingual and submersion classes. *Day*. p. 53- 63, 1986.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. GASS and MADDEN (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

STURM, Poppovic, A.M. *Manual de aplicação do WISC*. São Paulo: Cepa (1964), 2000.

TSUI, A. *Introducing classroom interaction*. Penguin Applied Linguistics, 1985.

VARONIS, E. & GASS S. Input, Interaction, and second language production. *Studies of second language learning*, 16. 1994.

———. Non-native/non-native conversations: a model for the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*. 6: 71- 90, 1985.

WHITE, Lydia. Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*. 8, 95-100, 1987.

WU, B. Towards an understanding of the dynamic process of L2 classroom interaction. *System*. 26, 1988.

YOUNG, R. *Variation and the interlanguage hypothesis*. *Studies in second language acquisition* 10 (3): 281-302, 1988.