

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO/APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA — INGLÊS

ALINE GONELI DE LACERDA

O DIÁLOGO COLABORATIVO COMO FACILITADOR DA
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE NÍVEL BÁSICO DE INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

NITERÓI

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ALINE GONELI DE LACERDA

**O DIÁLOGO COLABORATIVO COMO FACILITADOR DA
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE NÍVEL BÁSICO DE INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Subárea: Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira/Inglês, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Mitrano Neto

Niterói

2009

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

L131 Lacerda, Aline Goneli de.
O diálogo colaborativo como facilitador da aprendizagem dos
alunos de nível básico de inglês como língua estrangeira / Aline Goneli
de Lacerda. – 2009.
155 f.
Orientador: Nelson Mitrano Neto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Letras, 2009.
Bibliografia: f. 79-82.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Diálogo. 3. Produção textual.

ALINE GONELI DE LACERDA

**O DIÁLOGO COLABORATIVO COMO FACILITADOR DA
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE NÍVEL BÁSICO DE INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Subárea: Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira/Inglês, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 27 /08/ 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. DR. NELSON MITRANO NETO – Orientador
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. DR. REJANE TEIXEIRA VIDAL
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. DR. Janaína da Silva Cardoso
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Dedico este trabalho aos meus pais, que me ensinaram a nunca desistir, mesmo diante das maiores dificuldades.

AGRADECIMENTOS

A meu orientador Prof. Dr. Nelson Mitrano Neto, pelo incentivo e pelas diretrizes imprescindíveis para o aprimoramento deste trabalho.

Às professoras Dras. Rejane Teixeira Vidal e Solange Coelho Vereza, pelas sugestões valiosas e pertinentes e pelos ensinamentos transmitidos.

Às alunas participantes, pela boa vontade e interesse demonstrados em tomar parte nesta pesquisa.

À minha prima Camila, por ter contribuído de diversas formas na elaboração deste trabalho.

À minha irmã e amiga Gisele, pela força, pelo carinho e constante incentivo aos meus estudos.

Ao meu marido Vander, pelo amor e companheirismo.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional.

SUMÁRIO

Introdução	1
1- Bases teóricas	4
1.1- <i>O diálogo colaborativo</i>	4
1.2- <i>A reformulação e a percepção</i>	5
1.3- <i>As três funções do output</i>	7
2- Metodologia	14
2.1- <i>A natureza da pesquisa</i>	14
2.2- <i>Objetivos e justificativa</i>	15
2.3- <i>Perguntas de pesquisa</i>	19
2.4- <i>A escola e os sujeitos</i>	20
2.5- <i>Instrumentos metodológicos: as tarefas</i>	23
2.6- <i>Os procedimentos de análise</i>	27
3- Discussão e análise dos dados	32
3.1- <i>O processo: os protocolos verbais</i>	34
3.2- <i>O produto: os textos</i>	59
3.3- <i>Retomando as perguntas de pesquisa</i>	65
3.3.1- <i>Pergunta de pesquisa 1</i>	66
3.3.2- <i>Pergunta de pesquisa 2</i>	70
4- Conclusão e considerações finais ao estudo	74
5- Referências bibliográficas	79
6- Anexos	83

LISTA DE ABREVIATURAS

EFL – English as a Foreign Language

FL – Foreign Language

IL – Interlíngua

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LREs – Language Related Episodes (Episódios Relacionados com a Língua)

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 — “Noticing the hole” e “noticing the gap”	13
FIGURA 2 — Figuras para insumo dos textos	26

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 — Etapas de realização das tarefas	27
TABELA 2 — Comparação do desempenho das díades: verbos	63
TABELA 3 — Comparação do desempenho das díades: conectivos	67

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Textos originais produzidos pelas díades na Tarefa 1	83
ANEXO B – Reformulação dos textos originais produzidos na Tarefa 1	86
ANEXO C – Reescrita dos textos produzidos na Tarefa 1	89
ANEXO D - Textos originais produzidos pelas díades na Tarefa 2	92
ANEXO E - Reformulação dos textos originais produzidos na Tarefa 2	95
ANEXO F - Reescrita dos textos produzidos na Tarefa 2	98
ANEXO G – Transcrição dos protocolos verbais	101

RESUMO

Pesquisas sobre o processo de aquisição de L2 têm reconhecido a importância do diálogo colaborativo em pares como facilitador da aprendizagem de ILE pelos alunos de nível avançado. Porém, há poucas evidências se esses benefícios se aplicariam da mesma forma aos alunos de nível básico. Fundamentado na Hipótese da Produção Compreensível (Swain, 1985), o presente estudo buscou investigar o papel do diálogo colaborativo no aprimoramento da produção escrita de aprendizes de nível básico, especificamente com relação ao uso de conectivos e verbos no pretérito perfeito em inglês. Os participantes da pesquisa foram seis alunas de uma escola pública estadual. A metodologia empregada baseou-se em tarefas de produção e reformulação de narrativas em inglês. A análise dos dados observou os diálogos colaborativos em termos de Language Related Episodes (LREs). A apreciação dos protocolos verbais e dos textos produzidos forneceu evidências acerca das estratégias utilizadas pelas alunas, durante a realização das tarefas, e das decisões tomadas por elas com relação à forma da LE. Os resultados corroboram a Hipótese da Produção Compreensível. Observou-se a ocorrência dos três aspectos promotores da reformulação do discurso nos diálogos colaborativos das alunas – a percepção das lacunas existentes entre a LE e a sua IL, a formulação de hipóteses e a reflexão sobre a língua por meio da língua. Concluiu-se que, dependendo dos indivíduos e das circunstâncias, as negociações entabuladas pelo diálogo colaborativo podem ser facilitadoras de aprendizagem da LE.

Palavras-chave: diálogo colaborativo; produção compreensível; reformulação; percepção consciente.

ABSTRACT

Researches in L2 acquisition have acknowledged the importance of collaborative dialogue in pairs as a facilitator for the learning of EFL by advanced students. However, there are few evidences whether these benefits would apply in the same way to students with a basic knowledge of the FL. Grounded in the Comprehensible Output Hypothesis (Swain, 1985), the present study sought to investigate the role of collaborative dialogue in the enhancement of low-level learners' written production, especially in relation to the use of connectives and verbs in the Simple Past tense in English. The research participants were six students from a public school. The methodology employed was based on tasks involving the production and reformulation of narratives in English. The data analysis focused on the collaborative dialogues in terms of Language Related Episodes (LREs). The appreciation of the verbal protocols and the texts produced provided evidences about the strategies used by the students, during the completion of the tasks, and the decisions made by them in relation to the form of the FL. The results corroborate the Comprehensible Output Hypothesis. The data revealed the occurrence of the three aspects that promote discourse reformulation in the students' collaborative dialogues — the perception of the gaps between the FL and their IL, hypothesis formulation and the reflection about language through language. It was concluded that, depending on the individuals and the circumstances, the negotiations established through collaborative dialogue may facilitate FL learning.

Key words: collaborative dialogue; comprehensible output; reformulation; noticing.

Introdução

O objetivo desta pesquisa é investigar até que ponto os alunos de nível básico de conhecimento de língua inglesa de uma escola pública estadual do Grande Rio podem aprimorar sua produção escrita, no que tange à precisão gramatical, sobretudo no tocante ao uso de conectivos e verbos no pretérito perfeito, através do diálogo colaborativo em pares.

A motivação para a presente pesquisa surgiu do interesse de descobrir formas de estimular a produção de textos escritos pelos alunos e de aprimorá-la, contribuindo para uma maior autonomia por parte dos aprendizes. Devido a alguns fatores, que serão brevemente discutidos mais adiante, as aulas de inglês desta escola são ainda, em grande parte, centralizadas no professor, além de focarem o desenvolvimento de habilidades de leitura em detrimento das outras habilidades, oferecendo poucas oportunidades para que os alunos produzam a LE em sala de aula.

Tal ambiente, como é possível concluir, não estimula o desenvolvimento da autonomia dos alunos, tornando-os passivos e dependentes do professor. No entanto, conforme afirma Benson (2001), pesquisas vêm apontando para a necessidade de uma maior autonomia do aprendiz como uma pré-condição para a aprendizagem eficiente (BENSON, 2001 apud VIDAL, 2004, p.18). Do mesmo modo, segundo Williams (2001), recentemente tem-se buscado enfatizar a autonomia do aprendiz no processo da aprendizagem e, conseqüentemente, as abordagens mais centradas no aluno. Tais abordagens estimulam os aprendizes a assumirem a responsabilidade pelo seu aprendizado, trabalhando para alcançarem objetivos individuais e comuns. Ainda de acordo com Williams (2001), o envolvimento ativo dos aprendizes no processo de aprendizagem pode aprimorar os resultados educacionais.

Embora as aulas que privilegiam o trabalho em dupla e em grupo pareçam causar uma certa estranheza, tanto por parte dos alunos quanto da própria instituição, que normalmente associam a qualidade da aula ao controle exercido pelo professor, segundo Kowal e Swain (1994), os aprendizes têm muito mais oportunidades de usar a língua-alvo nos trabalhos em grupo do que nas aulas centradas no professor. Williams (2001) sugere que a aquisição da linguagem é, de fato, aprimorada quando os aprendizes desempenham um papel ativo ao focarem a atenção na forma, ao invés de dependerem do professor para fazê-lo.

Segundo Sachs e Polio (2007), a modalidade escrita oferece oportunidades para os aprendizes focarem na forma lingüística. Storch (2001) afirma que poucos estudos utilizam tarefas que requerem que os alunos produzam textos escritos em pares. Assim, Swain e Lapkin (2002) sugerem serem necessários outros estudos que levem em conta o impacto do *feedback* dos colegas sobre a escrita dos alunos e sobre a aprendizagem da língua. Segundo Qi e Lapkin (2001), questões concernentes ao modo como a percepção está relacionada com a composição e subsequente processamento do *feedback* e com o impacto que tal percepção tem sobre o aprimoramento da escrita na L2 devem ser abordadas.

Conforme Foster (1998), há evidências empíricas de que o trabalho em grupo é benéfico para o processo de aquisição, pois oferece um ambiente não-ameaçador para os alunos usarem a L2 e encoraja a produção de *input* e *output* compreensível através da interação negociada. Sabe-se, conforme será discutido mais detalhadamente nos capítulos seguintes, que a produção desempenha papéis fundamentais na aprendizagem de L2.

Por essa razão, segundo Swain, Brooks e Tocalli-Beller (2002), uma investigação cuidadosa dos diálogos dos alunos é instrutivo para os professores, pesquisadores e para os próprios aprendizes, como um meio de compreender como a aprendizagem está ocorrendo

e o que está indo bem ou mal no processo. Relacionar esse diálogo com os resultados da aprendizagem é, certamente, um estágio complementar, mas fundamental, para enriquecer essa compreensão.

1- Bases teóricas

Neste capítulo, serão discutidos alguns conceitos pertinentes às perguntas de pesquisa levantadas neste trabalho, tais como: o diálogo colaborativo, a percepção consciente (“noticing”) e a reformulação. Ademais, serão focalizados alguns aspectos da hipótese da produção compreensível, proposta por Swain (1985;1995), que alicerçaram as discussões conduzidas ao longo deste trabalho.

1.1.- O diálogo colaborativo

O conceito de diálogo colaborativo é primordial para este trabalho na medida em que está intrinsecamente relacionado com o nosso objetivo principal, que será discutido no capítulo 2. Swain (2000) assim define o diálogo colaborativo:

“[...] é o diálogo que constrói o conhecimento lingüístico. É o que permite que a *performance* ultrapasse a competência. É onde o uso e a aprendizagem da língua podem co-ocorrer. É o uso da língua mediando a aprendizagem. É uma atividade cognitiva e uma atividade social”. (SWAIN, 2000: 97, tradução minha)

De acordo com Swain (2000), os diálogos colaborativos oferecem oportunidades para a aprendizagem da L2, ou seja, eles são uma possível fonte de conhecimento, além de oferecerem evidências acerca dos recursos e dos processos cognitivos usados pelos aprendizes. A pesquisa de Swain (2000) demonstrou que os diálogos dos aprendizes trabalhando em pares pode ser uma fonte de aprendizagem, de construção conjunta do conhecimento. Quando os aprendizes engajam numa atividade em comum, na qual a

comunicação bem-sucedida é importante, é possível observar nos seus diálogos esforços na tentativa de usar a língua para solucionar problemas lingüísticos. Segundo Vidal (2007):

“[...] uma língua estrangeira é aprendida primeiramente como resultado da interação com o outro para então ser apropriada pelo indivíduo quando este atingir o estágio de auto-regulamento, de independência. Por essa ótica, a aprendizagem de uma língua estrangeira resulta de produção realizada por meio de uso de língua como diálogo [...] que serve funções comunicativas e cognitivas. Esse diálogo é chamado de colaborativo – diálogo ‘em que os falantes estão engajados na solução de problemas e na construção do conhecimento’. [...] Enquanto aprendizes interagem e/ou conjuntamente produzem língua com atenção consciente para essa produção são capazes de se concentrar nessa produção e solucionar problemas lingüísticos e, conseqüentemente, serem levados a uma produção lingüística mais apropriada e precisa”. (VIDAL, 2007: 13)

É importante ressaltar que o termo *collaborative dialogue* surgiu como substituto para o termo *output* que, segundo Swain (2001), por uma série de razões, impedia o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do uso da língua e da aprendizagem da língua. Mais recentemente, Swain (2006) sugeriu o uso do termo *languageing* que, de acordo com a autora, “se refere ao processo de fazer sentido e de moldar o conhecimento e a experiência através da língua” (p.151). Para os propósitos deste trabalho, contudo, optamos por continuar usando o termo *collaborative dialogue* (“diálogo colaborativo”).

1.2- A reformulação e a percepção

Na presente pesquisa, em um determinado momento, os aprendizes deverão entrar em contato com a versão reformulada de um texto escrito por eles mesmos. Desta forma, o conceito de reformulação é de grande relevância para este estudo. Segundo Qi e Lapkin

(2001), a idéia de reformulação foi primeiramente proposta por Levenston (1978) e se refere:

“[...] à reescrita por um falante nativo da composição de um aluno de L2 de modo que o conteúdo que o aluno apresenta na versão original é mantido, mas a sua incoerência, inadequação retórica, ambigüidade, confusão lógica, estilo e assim por diante, bem como a sua inadequação léxica e os erros gramaticais são corrigidos. O texto reescrito oferece um modelo da língua-alvo de modo que o aprendiz pode fazer uma comparação do seu rascunho com a versão de um falante nativo do mesmo”. (QI & LAPKIN, 2001: 281, tradução minha)

De acordo com Qi e Lapkin (2001), a reformulação tem vantagens que outros tipos de *feedback* não têm. Em primeiro lugar, a reformulação fornece estruturas da língua-alvo relevantes para permitir que o aprendiz se aproprie delas segundo os seus próprios interesses e necessidades. Em segundo lugar, um texto reformulado por um escritor competente oferece formas da língua-alvo apropriadas para um dado contexto. Finalmente, esse tipo de *feedback* proporciona um bom equilíbrio entre o foco-na-forma e o foco no significado.

Swain e Lapkin (2002) sugerem que a reformulação da escrita dos aprendizes é uma técnica eficaz para estimular a percepção e a reflexão acerca da língua. Segundo Sachs e Polio (2007):

“[...] o *feedback* escrito pode oferecer oportunidades para os aprendizes focarem a sua atenção na forma, talvez fazendo comparações cognitivas e percebendo a lacuna existente entre a sua interlíngua (IL) e a língua-alvo”. (SACHS & POLIO, 2007:69, tradução minha)

A percepção consciente (“noticing”) é definida por Qi e Lapkin (2001) como a “percepção de um estímulo via memória de curto prazo”. Estímulo é entendido aqui como

qualquer coisa que chame a atenção de alguém, em particular, no que diz respeito à língua (*input* ou *output*). Segundo Williams (2001), a percepção da lacuna ocorre quando os aprendizes percebem que a sua interlíngua difere da língua-alvo, em outras palavras, eles percebem que estão cometendo um erro, talvez que estejam usando uma forma estabilizada da IL. Isso envolve necessariamente a percepção tanto das formas da IL quanto da língua-alvo, presumivelmente formas do *input* e do *output*.

Qi e Lapkin (2001) defendem a idéia de que, embora a percepção do *input* seja extremamente importante, a percepção que deriva da produção da língua-alvo também desempenha papéis essenciais no desenvolvimento da L2. Do mesmo modo, Swain (2000) sugere que a importância do *output* para a aprendizagem reside no fato de que:

“o *output* força os aprendizes a processar a língua mais profundamente – com maior esforço mental – do que o *input*. Com o *output* o aprendiz está no controle. Quando falam ou escrevem, os aprendizes podem ‘esticar’ a sua interlíngua a fim de alcançar os seus objetivos comunicativos. Para produzir, os aprendizes precisam fazer alguma coisa. Eles precisam criar forma lingüística e significado e, assim, descobrem o que eles conseguem ou não fazer”. (Swain, 2000:99, tradução minha)

Em outras palavras, segundo Swain (2001), ao tentarem se comunicar os aprendizes percebem as limitações do seu sistema atual. Dependendo dos indivíduos e das circunstâncias, a percepção da lacuna no seu conhecimento lingüístico pode estimular os processos de aprendizagem.

1.3- As três funções do *output*

Os resultados da pesquisa conduzida por Swain (1985), focalizando os programas canadenses de imersão francesa, nos quais os aprendizes são expostos a uma grande

quantidade e variedade de insumo compreensível, apresentaram evidências de que apenas esse insumo não seria suficiente para fazer com que o aprendiz atinja um alto nível de proficiência na L2. Esses aprendizes, de acordo com Swain e Lapkin (1995), embora apresentem alto nível de habilidades de compreensão auditiva e de leitura, ainda assim, apresentam deficiências no que se refere à precisão gramatical e, quando falam ou escrevem, são “facilmente identificáveis como falantes e escritores não-nativos” (p.372).

Desta forma, Swain (1985) sugere que o que os aprendizes necessitam não é apenas de insumo compreensível, mas também de produção compreensível, a fim de se tornarem mais fluentes e precisos na sua produção. Segundo Swain e Lapkin (1995), os alunos dos programas de imersão são relativamente fluentes na língua-alvo e conseguem comunicar o que precisam e querem dizer no contexto acadêmico da sala de aula, até porque nesse contexto seus interlocutores são, na maioria das vezes, os professores bilíngües, que são capazes de entender a sua IL, e os outros alunos, cujas interlínguas são similares. Assim sendo, uma vez que esses aprendizes conseguem compreender os outros e se fazer compreender dentro da sala de aula, o desenvolvimento da aprendizagem da L2 parece desacelerar e o esforço para desenvolvê-la tende a diminuir.

Por essa razão, de acordo com Swain (1985), o sentido de “negociação de significado” deve ser estendido para além da sua definição usual que seria simplesmente “compreender a mensagem”. Meramente entender a mensagem pode ocorrer mesmo que as formas sejam desviantes e a língua inapropriada em termos sociolinguísticos. Segundo Swain (1985):

“A negociação do significado deve incorporar a noção de ser ‘impelido’ a passar uma mensagem que não é apenas transmitida, mas que é transmitida de forma precisa, coerente e apropriada. [...] De fato, a isso se pode chamar hipótese da ‘produção compreensível’.” (SWAIN, 1985:249, tradução minha)

Swain (1995) ampliou o escopo da hipótese da produção compreensível, elucidando as três funções do *output*. De acordo com Swain (2000), o *output* desempenha papéis potencialmente importantes no desenvolvimento da língua que, se comparados com os papéis do *input*, têm sido relativamente pouco explorados. Uma das funções do *output* para a aprendizagem de L2, que já foi mencionada no subitem 1.2, é que ele pode promover a “percepção consciente”, desencadeando processos mentais que podem gerar uma produção modificada pelos aprendizes. Através da percepção, os aprendizes podem não apenas notar a forma da língua-alvo, mas também perceber que ela é diferente da sua própria IL. Além disso, os aprendizes podem perceber que não conseguem expressar de forma precisa o que querem dizer, *no momento mesmo em que tentam produzir a língua*.

Em outras palavras, o ato de tentar produzir a língua pode chamar a atenção dos aprendizes para o que eles não sabem, ou sabem imperfeitamente. O reconhecimento de problemas pode se dar em decorrência tanto do *feedback* interno do aprendiz, quanto do *feedback* externo, obtido dos interlocutores, como professores e colegas. A percepção de um problema lingüístico, por sua vez, compele o aprendiz a modificar a sua produção. De acordo com Swain (2000), esse processo de modificação representa a aprendizagem da L2.

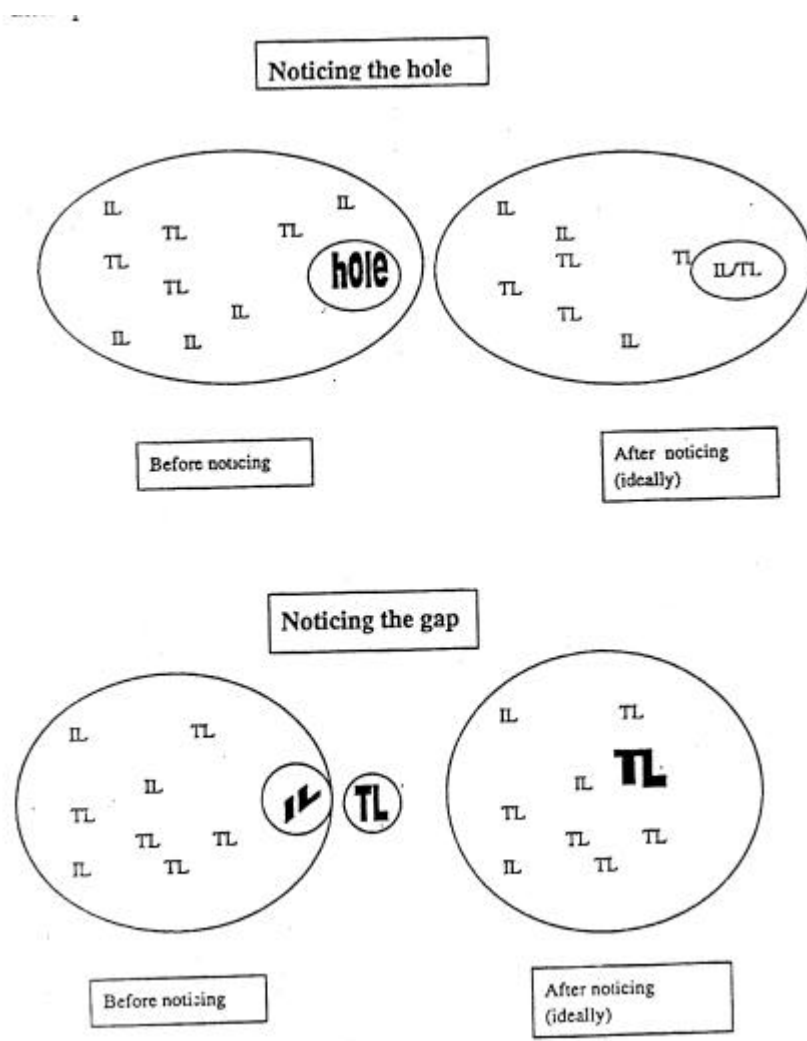
Swain (1998;2002), aponta diferentes níveis de “noticing”. Por exemplo, os aprendizes podem: (a) apenas observar na L2 o que é mais saliente ou freqüente ou (b)

notar o “gap principle” (Schmidt e Frota, 1986), ou seja, os aprendizes, além de simplesmente notarem determinada forma da língua-alvo, também percebem que ela difere da sua própria interlíngua. Além disso, os alunos podem perceber que não conseguem dizer o que pretendem de forma precisa na língua-alvo, isto é, eles podem notar que existe uma espécie de “buraco” na sua interlíngua (IL). Ao notarem um “buraco” na sua IL, os alunos buscam ajuda em um dicionário, gramática, colega ou professor. Em outras palavras, o ato de tentar suprir a lacuna poderá gerar conhecimento lingüístico ou mesmo aperfeiçoar o conhecimento que já existia, porém de forma inconsistente ou inacabada.

Do mesmo modo, Williams (2001) apresenta uma distinção entre perceber a lacuna (“noticing the gap”) e perceber um “buraco” (“noticing the hole”). Segundo a autora, a percepção de uma lacuna ocorre quando o aprendiz percebe que a sua IL difere da língua-alvo, ou seja, os alunos percebem que estão cometendo um erro. Isso envolve tanto a percepção das formas da IL, como já foi dito anteriormente, quanto da língua-alvo. Ou seja, perceber a lacuna envolve necessariamente uma forma da IL com a qual a língua-alvo pode ser comparada. Os aprendizes acham que eles já sabem determinada palavra ou forma, e percebem que não sabem - pelo menos, não de forma precisa ou completa.

Por sua vez, a percepção de um “buraco” ocorre quando os aprendizes percebem que não possuem os meios necessários para dizer o que pretendem dizer. Isso é diferente de perceber a lacuna, na medida em que os aprendizes podem ainda não ter desenvolvido uma forma na IL para expressar o que eles querem dizer. Dessa forma, segundo Williams, no mundo ideal, os buracos são preenchidos e as lacunas são fechadas. A fim de tentar ilustrar essa idéia, Williams (2001:39) utiliza a figura a seguir:

Figura 1: “Noticing the hole” e “noticing the gap”



Segundo Williams (Ibid), as atividades que promovem “noticing the hole” buscam intervir no momento em que *input* se transforma em *intake*¹. Não há uma implicação particular para que o “buraco” seja preenchido com uma forma na língua-alvo. Por outro lado, as atividades que facilitam “noticing the gap” tentam desestabilizar a IL e aproximá-la da língua-alvo, no que tange à precisão, através de evidências positivas e negativas.

¹ O *input* se refere a toda a informação a que o aluno é exposto. O *intake* é a informação que de fato foi assimilada.

Schmidt (1990) advoga que a percepção consciente (“noticing”) é considerada de grande importância, na medida em que é por meio dela que as estruturas do *input* podem se tornar *intake*, isto é, a informação estocada na memória temporária do aprendiz pode vir a ser acomodada (ou não), posteriormente, no sistema da IL. Em outras palavras, segundo o autor, a atenção é necessária para o entendimento de qualquer aspecto da L2 e, por essa razão, os aprendizes devem observar conscientemente as características do *input* a fim de que *intake* e aprendizado aconteçam.

De acordo com Swain (2000), além de promover a percepção consciente, produzir a língua pode promover a aprendizagem da L2 por meio de “testagem de hipóteses”. Segundo a autora, alguns erros que aparecem na produção escrita e oral dos aprendizes revelam hipóteses formuladas por eles acerca do funcionamento da língua-alvo. A fim de testar uma hipótese, os aprendizes precisam *fazer* alguma coisa, e uma forma de conseguir isso é falando ou escrevendo algo. Muitas vezes, como já foi dito, essa produção gera um *feedback* que pode levar os aprendizes a modificar ou “reprocessar” sua produção. Ademais, ao produzir a língua os aprendizes podem mudar do tipo de processamento predominantemente semântico, necessário na compreensão, para uma forma de processamento mais sintática necessária para a produção.

Finalmente, na medida em que os aprendizes refletem acerca do seu próprio uso da língua, a sua produção tem uma função metalingüística, permitindo que eles controlem e internalizem o conhecimento lingüístico. Embora refletir sobre a língua não tenha necessariamente que envolver terminologia metalingüística, tal comportamento pode contribuir para conscientizar os aprendizes quanto às regras e formas lingüísticas e as suas relações.

Em suma, apesar de sua importância no processo de aquisição, o insumo compreensível não oferece todas as condições necessárias para que os aprendizes desenvolvam plenamente sua proficiência na L2. De acordo com Swain, três são as funções que a produção tem no processo de aprendizagem: o *output* pode (1) ativar a percepção, pois ao produzirem na língua-alvo os aprendizes podem perceber uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem produzir, o que pode contribuir para que eles percebam o que não sabem; (2) oferecer oportunidades para a formulação de hipóteses, uma vez que produzir a fala é uma forma de o aprendiz testar suas hipóteses acerca da língua-alvo, e (3) desempenhar uma função metalingüística, isto é, a reflexão sobre a língua por meio da língua.

2- Metodologia

Em linhas gerais, a metodologia empregada neste estudo baseia-se em tarefas colaborativas com cunho comunicativo, utilizadas em sala de aula, cujo objetivo é gerar oportunidades de produção da LE pelos aprendizes. Neste capítulo, será apresentada a metodologia utilizada neste trabalho, assim como as razões que nos levaram a sua escolha. Serão apresentados ainda os participantes do estudo, os instrumentos para a coleta dos dados e a metodologia utilizada na análise dos protocolos verbais gerados pelos aprendizes quando da realização das tarefas colaborativas.

2.1- A natureza da pesquisa

Essa pesquisa apresenta características qualitativas, que decorrem do fato de a análise dos dados buscar compreender, sobretudo, o *processo* de produção de textos pelos alunos de nível básico. Para tanto, serão abordados os protocolos verbais gerados pelos aprendizes durante a execução de tarefas de produção escrita em pares. A ênfase, portanto, estará na colaboração/conflito que emergir entre os pares durante a negociação para a execução das tarefas. O objetivo será estabelecer uma correlação entre a produção modificada dos aprendizes e a colaboração dialogada interacionalmente sobre determinados itens lingüísticos ao longo da realização das tarefas.

A ênfase no processo, no entanto, não deve necessariamente excluir da análise dos dados a apreciação do *produto*, ou seja, do texto produzido pelos alunos, pois acreditamos que será através dele que se verificará mais concretamente até que ponto as negociações

entabuladas pelo diálogo colaborativo dos alunos mostraram-se facilitadoras de aprendizagem da LE.

O trabalho escrito colaborativamente pelos alunos pode ser considerado como o produto, uma vez que serve como registro final da negociação por meio da qual os aprendizes fizeram suas escolhas e tomaram decisões sobre a forma da LE, a fim de garantir um resultado satisfatório na produção dos textos. Ademais, através dele é possível verificar as ocorrências ou não dos itens lingüísticos a serem observados neste estudo e, como já foi dito, investigar até que ponto os alunos foram capazes de modificar corretamente esses itens lingüísticos, quando necessário.

A forma como se dará a análise dos diálogos e dos textos escritos pelos alunos será detalhada mais adiante no subitem 2.6.

2.2- Objetivos e justificativa

O objetivo desta pesquisa é investigar até que ponto os alunos de nível básico de conhecimento de língua inglesa de uma escola pública estadual podem aprimorar sua produção escrita, no que tange à precisão gramatical, especialmente no tocante ao uso de conectivos e verbos no pretérito perfeito, através do diálogo colaborativo em pares. Muitas pesquisas já foram conduzidas a fim de investigar como o diálogo colaborativo pode promover o aprendizado de língua estrangeira dos alunos de nível avançado (Qi e Lapkin, 2001; Swain 2006), mas há poucas evidências se esses benefícios se aplicariam da mesma forma aos alunos de nível básico de conhecimento da LE.

Entende-se como diálogo colaborativo aquele que ocorre quando os aprendizes encontram problemas lingüísticos e tentam resolvê-los juntos (Swain, Brooks e Tocalli-

Beller, 2002). Ou seja, no diálogo colaborativo, os aprendizes trabalham juntos para resolver problemas lingüísticos e/ou co-construir a língua ou o conhecimento acerca da língua.

Swain, Brooks e Tocalli-Beller (2002) sugerem que a escrita colaborativa e o *feedback* fornecido pelos colegas são meios eficazes através dos quais é possível aprimorar as habilidades de escrita dos aprendizes de L2. Conseqüentemente, Swain (2001) aponta para a necessidade de haver mais estudos que requeiram que os alunos realizem tarefas de produção escrita em pares e que explorem formas de documentar o aprendizado contínuo dos alunos enquanto os mesmos trabalham de forma colaborativa.

Kowal e Swain (1994) e Swain (1995) propõem o uso de tarefas de escrita colaborativa como uma maneira de encorajar os aprendizes a produzirem e, ao mesmo tempo, atentarem de forma consciente para a precisão gramatical. Segundo esses autores, as tarefas de escrita colaborativa, em particular, são úteis para direcionar a percepção dos alunos para as características morfosintáticas que podem não estar salientes no curso da comunicação.

A vantagem do trabalho colaborativo é a disponibilidade do *feedback* fornecido pelos colegas, que tanto pode chamar a atenção para as lacunas no conhecimento lingüístico como oferecer confirmação que consolide o conhecimento já existente. De acordo com Swain (2005):

“através do diálogo colaborativo, os aprendizes vêm a saber o que eles não sabem ou sabem apenas parcialmente sobre a língua, focam sua atenção nos aspectos da língua que são problemáticos para eles, levantam questões acerca daqueles aspectos problemáticos da língua e respondem àquelas questões (formulam e testam hipóteses), e, dessa forma, consolidam seu conhecimento existente ou criam conhecimento que é novo para eles.” (SWAIN, 2005:8, tradução minha)

De acordo com Storch (1998), embora o *feedback* do professor seja importante para o desenvolvimento da precisão gramatical, o tipo de *feedback* que os aprendizes de L2 podem oferecer uns aos outros também deve ser levado em consideração. O estudo conduzido por Donato (1994) demonstrou que os aprendizes de L2, ao trabalharem de forma colaborativa, puderam oferecer uns aos outros o *feedback* necessário, e que tal *feedback* resultou na aprendizagem da língua.

Segundo Williams (1999), os termos *aprendizagem cooperativa* e *colaborativa* são utilizados e compreendidos de diversas formas, mas a idéia fundamental é a de que os alunos assumam a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, trabalhando juntos para atingir objetivos individuais e comuns. A noção de autonomia tem uma estreita relação com o presente estudo, uma vez que o nosso objetivo é verificar quanto os alunos de nível básico podem fazer por si mesmos sem a ajuda do professor. De acordo com Vidal (2004):

“[...] a mudança de foco, para uma abordagem mais centrada no aluno, tem por objetivo envolver os aprendizes mais ativamente no processo de aprendizagem, dando-lhes maior responsabilidade na ‘batalha’ para aprender uma L2, além de oferecer-lhes oportunidades bastante favoráveis de negociarem tanto significado quanto forma.” (VIDAL, 2004:20)

De acordo com Swain (1998), pedagogicamente, os resultados da sua pesquisa indicam o potencial do trabalho colaborativo para promover a produção e o aprendizado da L2. Como foi mencionado acima, é através da produção que os alunos testam suas hipóteses acerca da língua e percebem o descompasso entre a forma-padrão e a sua própria produção. Ao perceberem esse descompasso os alunos são levados a modificar a sua IL, ou seja, a sua própria representação da língua-alvo (Storch, 1998), a fim de alcançar suas metas comunicativas.

O alargamento da IL, portanto, ocorre quando os alunos têm oportunidade de produzir a língua-alvo, e não quando precisam somente compreendê-la. Em outras palavras, a produção tem a função de (a) ajudar o aprendiz a testar suas hipóteses sobre a língua-alvo e, quando estimulado para o processo de negociação ou auto-correção, (b) torná-lo mais preciso em sua produção.

Outra função da produção é a metalingüística, já que a reflexão sobre o uso da língua-alvo pode capacitar o aprendiz a controlar e internalizar o conhecimento lingüístico. A reflexão sobre a língua pode contribuir para a conscientização dos aprendizes quanto às regras e formas lingüísticas e suas relações. A terceira função da produção, que já foi mencionada acima, é ativar a percepção. Ao produzirem a língua, os aprendizes podem perceber uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem produzir, o que pode contribuir para que percebam o que não sabem.

Na presente pesquisa, os participantes deverão tentar solucionar problemas relacionados com a língua ao entrarem em contato com uma reformulação dos textos produzidos por eles próprios. A reformulação é definida por Thornbury (1995) como a reescrita por um falante nativo de um texto produzido por um aprendiz de L2, de modo a fazer com que a língua utilizada se aproxime o máximo possível da língua-alvo, ao mesmo tempo em que o sentido original é mantido intacto (Sachs e Polio, 2007). Ainda segundo Thornbury (1997), a reformulação vai além das características superficiais do texto, englobando tanto a “reconstrução” (Levenston 1978) ou a correção de erros superficiais, quanto correções mais substanciais, ao levar em conta também “o estilo e a clareza do pensamento” (Cohen, 1982).

Segundo Qi e Lapkin (2001), a reformulação é uma ferramenta pedagógica válida, podendo ser mais útil para o aprendiz do que a mera correção de erros (“negative feedback”). Os resultados da pesquisa de Swain e Lapkin (2002) também apontam a reformulação da escrita dos aprendizes como uma técnica eficaz para estimular a percepção consciente (“noticing”) e a reflexão acerca da língua.

De acordo com Swain e Lapkin (2002), os aprendizes devem ser incentivados a fazer uma comparação meticulosa entre a versão reformulada e o seu texto original. Entretanto, muitos alunos precisam de ajuda na hora de comparar a sua versão com a versão reformulada. Esse auxílio pode ser conseguido quando os alunos dialogam entre si enquanto examinam seu texto, identificando ou percebendo as mudanças realizadas, ao mesmo tempo em que discutem por que tais mudanças foram feitas.

Os resultados da pesquisa de Qi e Lapkin (2001) sugerem que a qualidade da percepção (“noticing”) pode variar dependendo do nível de proficiência dos aprendizes e pode afetar a qualidade da versão final. O objetivo deste estudo, como já foi dito, é verificar até que ponto os participantes, seis alunas de nível básico de língua inglesa, serão capazes de perceber as diferenças entre a sua versão original e a versão reformulada e até que ponto essa percepção contribuirá para o aprimoramento da sua produção escrita. Em outras palavras, nosso objetivo é investigar a possibilidade de as negociações entabuladas pelo diálogo colaborativo dos alunos de nível básico serem facilitadoras de aprendizagem de LE.

2.3- Perguntas de pesquisa

Como foi afirmado anteriormente, o objetivo desta pesquisa é investigar a função facilitadora que o diálogo colaborativo pode exercer sobre a aprendizagem de alunos de

nível básico de conhecimento da LE. Para tanto, as perguntas de pesquisa levantadas neste estudo serão:

1. Como o diálogo colaborativo em pares pode contribuir para aprimorar a produção escrita dos alunos de nível básico de conhecimento de língua inglesa de uma escola pública estadual, no que tange à precisão gramatical, sobretudo no tocante ao uso de conectivos e verbos no pretérito perfeito?
2. A percepção consciente (“noticing”) por parte dos aprendizes das diferenças existentes entre o seu texto original e a versão reformulada promoverá alterações na versão produzida na etapa 3 (reescrita) das tarefas de produção escrita?

2.4- A escola e os sujeitos

Os dados serão coletados em uma escola pública estadual, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro. As turmas desta escola são relativamente pequenas se comparadas com outras escolas da mesma região por conta, principalmente, do alto índice de evasão escolar – um problema que a escola vem enfrentando há algum tempo. Entretanto, apesar do pequeno número de alunos, as turmas, de modo geral, são bastante heterogêneas.

Os participantes desta pesquisa são seis alunas do nível fundamental, entre 13 e 16 anos, que trabalharão em pares na realização de tarefas de produção escrita em inglês. Os diálogos dessas alunas, enquanto realizam tais tarefas, serão gravados e posteriormente

transcritos e analisados. Todas as alunas apresentam nível básico de conhecimento da LE que se restringe basicamente àquele ministrado na escola pública onde estudam.

O critério principal para a escolha dessas alunas, além de apresentarem nível similar de conhecimento do inglês – o que representou um desafio, dada a alta heterogeneidade mencionada acima - foi o grau de comprometimento e motivação das mesmas com relação à aprendizagem do idioma. Levando-se em conta que as tarefas a serem realizadas requererão a participação ativa dessas alunas, entendemos que uma atitude positiva com relação à língua acarretará um envolvimento mais efetivo por parte delas ao longo da pesquisa.

É importante ressaltar também que essas alunas não têm por hábito a produção de textos em inglês, uma vez que o enfoque metodológico da escola, em grande parte, parece privilegiar o ensino de leitura em LE, em detrimento das outras habilidades. Raras são as vezes em que os alunos têm a oportunidade de produzir a língua inglesa em sala de aula, seja através de textos ou, em especial, oralmente.

Possivelmente, por essa razão, percebe-se que essas alunas apresentam grande dificuldade em elaborar um discurso objetivo ou em se expressar de forma coesa e compreensível. Na maioria das vezes, a produção dessas alunas soa desordenada, repetitiva e desconexa tanto na LE quanto na sua língua-materna. Certamente, não esperamos que alunos de nível básico da LE atinjam um padrão de proficiência similar ao padrão nativo, especialmente tendo em vista a precariedade do ensino da maioria das escolas públicas brasileiras.

Contudo, chamamos a atenção para o fato de os alunos desta escola, muitas vezes, não serem capazes de produzir com precisão estruturas simples, mesmo depois de estudá-las durante todos os anos do ensino fundamental e médio. Isso aponta para uma urgente

necessidade de se rever a forma como o ensino da LE vem sendo ministrado na maioria das escolas. Pensamos ser necessário buscar formas de incentivar os alunos a melhorar sua produção a fim de que, mesmo que não atinjam um nível de proficiência relativamente avançado, sejam capazes de transmitir suas idéias, ainda que simples, de forma precisa, coerente e apropriada, dentro do nível de proficiência deles, pois conforme Swain (1993):

“os aprendizes devem ser impelidos a fazer uso dos seus recursos; eles precisam ter suas habilidades alargadas ao máximo; eles precisam refletir sobre a sua produção e considerar formas de modificá-la de modo a aprimorar a sua compreensão, adequação e precisão”. (SWAIN, 1993 apud MACKAY, 2003:388)

Quanto ao conteúdo programático de língua inglesa nesta escola, este é elaborado pelos próprios professores de inglês no início de cada ano letivo e consiste basicamente de pontos gramaticais e de orientações para que, paralelamente ao ensino de gramática, sejam realizadas tarefas de interpretação de texto. Devido à ausência de materiais e de livros didáticos nesta escola, os professores freqüentemente acabam se limitando ao uso do quadro negro e do giz. Tal ambiente não propicia à realização de atividades em grupos ou em pares, ficando as aulas, na maioria das vezes, centradas no professor.

Embora estejam familiarizados com certos grupos de vocabulário, é possível afirmar que os alunos desta escola apresentam um evidente déficit no conhecimento lexical com relação à língua inglesa. Acreditamos que o conhecimento lexical incipiente das alunas participantes representaria um sério obstáculo para a produção dos textos. Assim, justificamos o uso do dicionário bilíngüe durante a realização das tarefas, que serão descritas com mais detalhes no subitem seguinte.

2.5.- Instrumentos metodológicos: as tarefas

Os instrumentos metodológicos de que disporá a presente pesquisa são: os textos confeccionados pelos pares, considerados como o *produto* das tarefas realizadas, a gravação em áudio e a análise dos diálogos estabelecidos durante a realização destes trabalhos escritos, sendo registrados quando realizados pelos pares.

Cada díade realizará duas tarefas de produção escrita compostas por três etapas: na primeira etapa, os aprendizes produzirão, em pares, uma narrativa em inglês no passado; na segunda etapa, os pares compararão o seu texto original com uma cópia reformulada do mesmo, no qual os erros gramaticais terão sido corrigidos, mas o sentido original pretendido pelos alunos será mantido, a fim de que eles possam perceber as diferenças existentes entre os dois textos; finalmente, na terceira etapa, os aprendizes receberão de volta apenas o texto original e tentarão reescrevê-lo, corrigindo os erros percebidos por eles na segunda etapa da tarefa. O intervalo entre cada etapa será de uma semana, ou seja, o tempo total de realização de cada tarefa será de três (3) semanas. Não será estipulado tempo limite para a realização de nenhuma das etapas citadas. Com o intuito de ilustrar como se dará a realização das tarefas, elaboramos o quadro a seguir:

Tabela 1: Etapas de realização das tarefas

Tarefas	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Tarefa 1	Escrita do texto original	Comparação do texto original com o texto reformulado	Reescrita do texto original
Tarefa 2	Escrita do texto original	Comparação do texto original com o texto reformulado	Reescrita do texto original

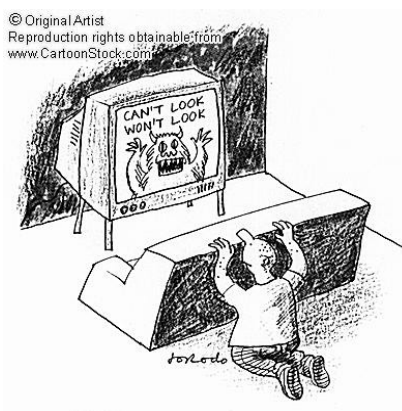
O estímulo para a produção das narrativas constará apenas de uma figura - a mesma para todos os pares - a partir da qual os aprendizes deverão criar uma história em inglês. O objetivo é que eles sejam induzidos a usar verbos no pretérito perfeito e conectivos, ao produzirem as suas narrativas. O tema escolhido para as narrativas foi histórias de suspense ou terror, e as figuras foram selecionadas tendo em mente esse tipo de narrativa. Seguem as figuras que serão utilizadas como estímulo em cada uma das tarefas:

Figura 2: Figuras para insumo dos textos.

TAREFA 1



TAREFA 2



Fonte: www.cartoonstock.com

Nosso objetivo ao elaborarmos duas tarefas, dois tipos de figura para insumo dos textos foi, simplesmente, gerar o maior número possível de oportunidades de produção da LE pelos aprendizes dentro do tempo disponível para a coleta de dados.

Quanto às duas estruturas gramaticais enfocadas na presente pesquisa, várias foram as razões que nos levaram a elegê-las como foco deste estudo. No tocante ao pretérito perfeito, a própria prática docente evidencia que o uso de verbos é uma constante fonte de dificuldades para os alunos de EFL em todos os níveis, especialmente quando se trata dos verbos irregulares.

Outro problema comum a vários alunos é a dificuldade em se expressar de forma clara, coesa e compreensiva na LE. Sabe-se que a coesão de um texto deve-se, em grande parte, à relação que se estabelece entre os períodos e parágrafos. Dessa forma, o uso de conectivos inadequados pode, até mesmo, tornar um texto incompreensível. É o que ocorre, muitas vezes, com os textos produzidos pelos alunos de EFL, especialmente quando se tratam de textos mais longos. Os alunos tendem a produzir textos do tipo “telégrafo”, ou seja, compostos de frases curtas e desconectadas. A dificuldade por parte dos alunos de ligar as sentenças, parágrafos e idéias pode ser atribuída, em parte, à falta de domínio no emprego dos conectivos. Por essa razão, consideramos necessário chamar a atenção dos professores de inglês e pesquisadores para a importância dos conectivos no processo de ensino-aprendizagem da LE em sala de aula.

As narrativas foram o tipo de texto escolhido por acreditarmos que elas suscitarão o uso de verbos no pretérito perfeito, uma vez que o *Past Tense*, é a forma natural do verbo para se empregar em narrativas (Leech, 1987). Apesar das tentativas de induzir os alunos a

utilizarem verbos no pretérito perfeito e conectivos, como recurso de coesão textual, há a possibilidade de os pares não utilizarem no seu texto os itens lingüísticos nos quais a presente pesquisa está interessada, uma vez que, como sugere Donato (2000):

“as tarefas não são generalizáveis porque as atividades variam de acordo com os participantes e as circunstâncias [...] as tarefas não manipulam os aprendizes a agirem de determinada maneira porque os participantes investem seus próprios objetivos, ações, bagagem cultural, e crenças (i.e. sua autonomia) nas tarefas e, desse modo, as transformam” (DONATO, 2000:44, tradução minha)

A fim de chamar a atenção dos alunos para os itens lingüísticos abordados nesta pesquisa, recorreremos à manipulação da fonte desses itens na reformulação, a fim de que se destaquem dos demais, pois, segundo Ellis (2001), realçar as formas no insumo aumenta a possibilidade de que elas sejam percebidas e subseqüentemente usadas. Da mesma forma, Doughty e Williams (1998) afirmam que ã foi demonstrado que os aprendizes têm mais possibilidade de perceber material lingüístico realçado (“enhanced”) do que o mesmo material em um formato não realçado.

Durante a realização das tarefas, os alunos não poderão recorrer ao professor ou a qualquer outro recurso como ajuda, exceto ao dicionário bilíngüe, cujo uso somente será permitido na primeira etapa de cada tarefa. O uso do dicionário se justifica pela escassez de vocabulário dos alunos de nível fundamental, o que tornaria praticamente impossível a produção de uma narrativa pelos alunos sem o auxílio desta ferramenta.

A modalidade escrita foi escolhida como foco do presente estudo por acreditarmos na importância de se desenvolver nos alunos do ensino fundamental das escolas públicas as habilidades de produção escrita uma vez que, como sugere Marcuschi (2001), a escrita:

“ uma modalidade de uso da língua complementar à fala” tornou-se “um bem social indispensável para enfrentar o dia-dia no mundo moderno. Neles os leitores e/ou produtores de textos defrontam-se cada vez mais com situações que implicam contato com a escrita também em língua(s) estrangeira(s), o que pode ampliar seu letramento. Ler e escrever em outra(s) língua(s) confere aos que detêm essas habilidades uma espécie de ‘cidadania ampliada’ (PAIVA, 2003, p.126) – que implica a expansão de sua autonomia discursiva, de seus conhecimentos e de sua percepção de outra(s) cultura(s).” (MARCUSCHI, 2001:26, tradução minha)

2.6 - Os procedimentos de análise

A análise dos dados observará os diálogos colaborativos dos aprendizes em termos de Language Related Episodes (LREs), definidos como qualquer parte de um diálogo no qual os alunos falam sobre a língua que estão produzindo, questionam seu uso da língua, ou se auto-corrigem ou corrigem o outro (Swain e Lapkin, 1995).

Conforme Qi e Lapkin (2001), um LRE deve ser entendido como um segmento do protocolo verbal no qual o aprendiz notou um problema relacionado com a língua, no momento em que comparava o seu texto com uma reformulação do mesmo, e o abordou, ora aceitando e dando uma razão, ora apenas notando a diferença sem dar uma razão.

Swain e Lapkin (2002) propõem uma definição estendida de LREs para analisarem as etapas 2 (*noticing*) e 3 (*stimulated recall*) da sua pesquisa, passando a incluir qualquer parte do diálogo na qual os alunos falam sobre a língua que eles produziram, e refletem sobre o seu uso da língua, indicando se aceitaram ou rejeitaram o modo como seu texto original foi reformulado.

Abaixo um exemplo de LRE retirado do estudo de Swain (1998) sobre foco-na-forma através da reflexão consciente:

- S1: *J'ai fait un rêve effrayant la nuit dernière.*
 (I had a frightening dream last night.)
- S2: *La nuit dernière.*
 (Last night.)
- S1: *Puis je sais le début de la second phrase.*
 (And I know the beginning of the second sentence.)
- S2: *Attends. Attends. Attends. Il y a quelque chose de mal avec cette phrase. Est-ce que c'est "une rêve" ou "un rêve"?*
 (Wait. Wait. Wait. There is something wrong with this sentence. Is it "dream" [feminine] or "dream" [masculine]?)
- S1: *Je pense que c'est "un rêve."*
 (I think it's "dream" [masculine]).
- S2: *Le rêve, la rêve, le rêve?*
 [Testing whether *dream* is masculine or feminine; seeing which sounds better.]
- S1: *On va le laisser comme ça.*
 (We're going to leave it like that.)
- S2: *J'ai fait un rêve. ... OK.*
 (I had a dream [masculine]. ... OK.)

No excerto acima os alunos trabalham juntos na tentativa de descobrir se a palavra *rêve* ("sonho") seria masculina ou feminina. Segundo Swain (1998), aumentar a frequência dos LREs, durante os quais os alunos refletem conscientemente sobre a língua que estão produzindo, pode ser uma fonte de aprendizagem da língua. Os resultados da pesquisa de Swain e Lapkin (2002) também sugerem que os LREs oferecem oportunidades para a aprendizagem da língua, e conseguiram demonstrar, usando dados de pré- e pós-testes, que é durante alguns LREs que a aprendizagem de fato ocorre.

Segue outro exemplo de LRE citado por Swain, Brooks e Tocalli-Beller (2002) no seu estudo sobre o diálogo colaborativo como meio de aprendizagem da L2, no qual dois alunos se questionam se os verbos *brosser* (escovar) e *peigner* (pentear) seriam reflexivos:

Rick: ... *et brosse.*

(...and brushes)

Kim: *Et SE brosse les dents. .. les ch-*. No, wait a second. Isn't it *elle se brosse les dents*?

And it's *SE peigne. Elle se peigne. Elle se peigne.*

(And brushes [emphasizes the reflexive] her teeth... her hair. No, wait a second. Isn't it she brushes her teeth? And it combs [again emphasizes the reflexive]. She combs her hair.)

A análise dos diálogos neste estudo, portanto, se concentrará na colaboração veiculada durante as negociações realizadas no momento da execução da tarefa pedagógica descrita no subitem anterior. Para os propósitos desta pesquisa serão analisadas e discutidas especialmente as falas dos participantes que versarem sobre os itens lingüísticos focalizados na presente pesquisa, ou seja, o uso de conectivos e o de verbos no pretérito perfeito.

Como foi mencionado no subitem 2.1, a análise dos resultados observará principalmente a interpretação dos dados, não excluindo, contudo, uma observação dos resultados propriamente ditos. A ênfase, portanto, estará no *processo* de construção dos textos pelos alunos (etapa 1), ou seja, na colaboração/conflito que emergir entre os pares durante a negociação para a execução das tarefas.

O nosso objetivo será estabelecer uma correlação entre a produção modificada dos aprendizes e a colaboração dialogada sobre os itens lingüísticos focalizados no estudo ao longo da realização das tarefas. Em outras palavras, buscaremos verificar até que ponto as negociações entabuladas pelo diálogo colaborativo dos alunos foram facilitadoras de aprendizagem desses itens lingüísticos. Versaremos sobre essas questões ao abordarmos nossa primeira pergunta de pesquisa, que se relaciona com o processo de produção dos textos pelos alunos, ou seja:

1. Como o diálogo colaborativo em pares pode contribuir para aprimorar a produção escrita dos alunos de nível básico de conhecimento de língua inglesa de uma escola pública estadual, no que tange à precisão gramatical, sobretudo, no tocante ao uso de conectivos e verbos no pretérito perfeito?

Com a pergunta acima, pretendo focar o *processo* de produção de textos pelos alunos, isto é, se algum aprendizado ocorreu durante alguns LREs. Porém, em determinado momento, como foi dito, levaremos em conta mais especificamente o *produto*, ou seja, o texto produzido pelos alunos em si. Através dele, tentaremos comparar o número de verbos no pretérito perfeito e conectivos usados corretamente e incorretamente antes e depois da etapa 2 (*noticing*). Ou seja, verificaremos (1) se os itens lingüísticos enfocados neste trabalho foram utilizados pelos alunos no seu texto original, (2) se foram utilizados de forma correta ou não e, caso a resposta seja negativa, (3) se esses itens foram utilizados corretamente na versão final, após os alunos terem comparado seu texto com a reformulação do mesmo. Isso ocorrerá ao abordarmos a nossa segunda pergunta de pesquisa:

2. A percepção consciente (“noticing”) por parte dos aprendizes das diferenças existentes entre o seu texto original e a versão reformulada promoverá alterações na versão produzida na etapa 3 (reescrita) das tarefas de produção escrita?

No capítulo que se segue, analisaremos os protocolos verbais gerados pelos alunos durante a realização das tarefas de produção de texto propostas neste trabalho e tentaremos, através das análises desses dados, responder às questões suscitadas acima.

3- Discussão e análise dos dados

Neste capítulo, realizaremos a análise dos dados coletados durante a realização das tarefas de produção escrita. Conforme foi dito anteriormente, através da observação dos protocolos verbais gerados pelos aprendizes durante a execução das tarefas de produção escrita em pares, buscaremos compreender, sobretudo, o *processo* de produção de textos pelos alunos de nível básico.

Em outras palavras, para responder a pergunta 1 desta pesquisa, que diz respeito à forma como o diálogo colaborativo pode contribuir para promover o aprimoramento da produção escrita dos alunos de nível básico, discutiremos e analisaremos em primeiro lugar as falas dos participantes que versarem principalmente sobre o enfoque da investigação inicial deste estudo, qual seja verbos no pretérito perfeito e conectivos em inglês. Entretanto, levaremos em conta também alguns episódios relacionados com a língua que, embora não versem sobre esses itens gramaticais, possam ser relevantes para evidenciar de que formas o diálogo colaborativo pode contribuir para alargar as ILs dos aprendizes de nível básico de conhecimento da LE.

Como dissemos anteriormente, a análise do processo levará em conta os episódios relacionados com a língua (LREs) observados nos protocolos verbais dos alunos. Como já foi dito, um LRE pode ser definido como:

“qualquer segmento do protocolo no qual o aprendiz ou discute um problema lingüístico que ele encontrou enquanto escrevia e o solucionou corretamente ou incorretamente; ou simplesmente o solucionou sem tê-lo identificado explicitamente como um problema”. (SWAIN & LAPKIN, 1995:378, tradução minha)

Além disso, posteriormente, ao abordarmos a pergunta 2, ou seja, se a reformulação promoverá alterações na escrita dos participantes ao longo das tarefas, analisaremos o *produto*, isto é, o texto produzido pelos alunos, pois acreditamos que será através dele que verificaremos mais concretamente até que ponto as negociações entabuladas pelo diálogo colaborativo dos alunos mostraram-se facilitadoras de aprendizagem da LE. Para analisarmos o produto, levaremos em conta somente o número de itens lingüísticos enfocados na presente pesquisa que tenham sido utilizados de forma incorreta pelos alunos durante a escrita do seu texto original. Em seguida, contaremos quantos desses itens foram utilizados de forma correta após os alunos terem comparado seu texto com a reformulação deste, a fim de verificarmos se modificações foram feitas na versão final.

Assim sendo, este capítulo será dividido em duas partes principais: a primeira parte referente à análise do *processo* de produção dos textos pelos aprendizes, na qual verificaremos se algum aprendizado ocorreu durante alguns LREs; a segunda, referente ao *produto*, isto é, ao texto produzido pelos alunos. Tendo como base a análise destes dados, nos debruçaremos mais especificamente sobre as perguntas de pesquisa suscitadas no presente estudo de modo a tentarmos respondê-las.

3.1- O *processo*: os protocolos verbais

Cada díade realizou duas tarefas de produção de textos escritos. Cada uma das tarefas foi dividida em três etapas: (1) a etapa de produção das narrativas pelos pares, (2) a etapa de comparação pelos pares do seu texto original com a reformulação deste, na qual os erros encontrados foram corrigidos pela pesquisadora e (3) a etapa na qual os pares reescreveram as suas narrativas tentando corrigir os erros cometidos na versão original.

As falas dos participantes geradas durante a realização de todas as etapas das tarefas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora para serem posteriormente analisadas. Buscou-se através da leitura dos protocolos encontrar evidências acerca dos recursos usados pelos aprendizes e seus esforços na tentativa de usar a língua para solucionar problemas lingüísticos.

É interessante observar que a etapa 2 de cada tarefa, qual seja a da percepção consciente, foi a que gerou menor número de protocolos e houve momentos em que sequer puderam ser transcritas, pois alguns participantes, apesar da insistência por parte da pesquisadora para que todas as etapas fossem realizadas conjuntamente, acabaram realizando a comparação do texto original com a reformulação em silêncio. Em contrapartida, a etapa 1, foi a que gerou o maior número de protocolos, pois se refere à elaboração das narrativas pelos aprendizes e, por isso mesmo, demandou mais tempo para ser executada, uma vez que os alunos, antes de escreverem as narrativas, tiveram que decidir sobre o que escreveriam e como escreveriam. Vale lembrar que não foi estipulado tempo limite para nenhuma das etapas de realização das tarefas.

Outro ponto em comum encontrado nos protocolos de todas as díades na etapa 2 (“noticing”) de realização das tarefas foi o fato de que, na maioria dos casos, os aprendizes

abordaram o texto reformulado apenas notando as diferenças entre o mesmo e o seu texto original sem dar uma razão, ou seja, simplesmente aceitaram o modo como o seu texto foi reformulado, sem questionar em nenhum momento as modificações e sem buscar explicações para que as mesmas tivessem sido feitas. Esse ponto é importante, pois pode explicar o fato de muitos dos erros cometidos pelos pares não terem sido corrigidos na sua versão final, embora tenha ficado evidente que os alunos conseguiram notar as modificações que foram feitas, até porque, como foi dito no capítulo referente à Metodologia, os itens lingüísticos enfocados na presente pesquisa foram realçados na reformulação, a fim de oportunizar que os aprendizes os notassem. De fato, conforme evidenciaram os resultados da pesquisa de Qi e Lapkin (2001):

“ao compararem seu próprio texto com uma versão reformulada dele, os aprendizes de nível mais elevado de conhecimento da L2 conseguem aceitar mais itens ou estruturas reformuladas, verbalizando as razões para fazê-lo, do que os aprendizes de nível mais básico de conhecimento da L2. Isto sugere que os aprendizes de nível mais básico de conhecimento da L2 podem ter mais dificuldades em identificar a natureza da lacuna entre a sua IL e a língua-alvo, ainda que um modelo da língua-alvo seja oferecido para eles. Desse modo, a qualidade da percepção pode estar relacionada ao nível de conhecimento da L2: isto é, quanto mais alto o nível de proficiência na L2, melhor será a percepção na Etapa 2 numa tarefa de três etapas de produção escrita na L2.” (QI & LAPKIN, 2001:295, tradução minha)

Vale ressaltar que o nível de percepção foi diferente em cada etapa de realização das tarefas. A Etapa 1, isto é, o ato de tentar elaborar as narrativas, na maior parte do tempo, levou os aprendizes a perceberem que eles não tinham os meios para dizer o que pretendiam dizer (“noticing the hole”). Isso se relaciona diretamente ao fato de os alunos apresentarem um evidente déficit lexical no tocante à LE. Ao perceberem esses “buracos” na sua IL, os alunos recorreram ao dicionário e ao colega, com o intuito de tentar

solucionar o problema. É importante mencionar que todas as duplas apresentaram muita dificuldade para produzirem as narrativas, por não apresentarem os meios necessários para produzi-las, e tiveram que recorrer a todo momento ao dicionário. Já na Etapa 2, isto é, ao compararem seu texto com a reformulação, os alunos puderam perceber as lacunas (“notice the gap”), ou seja, as diferenças existentes entre a sua IL e a língua-alvo, uma vez que, nessa etapa, os alunos tinham uma forma da IL e um modelo da língua-alvo com o qual puderam compará-la.

Além disso, como era de se esperar, uma vez que os participantes da presente pesquisa são alunos de nível básico de conhecimento da LE, os alunos tenderam a focar mais no significado que pretendiam transmitir do que nas formas utilizadas durante a realização das tarefas. Com efeito, segundo Williams (1999), nos estágios mais básicos, os aprendizes se concentram quase que completamente em decodificar e expressar significado. E embora tenhamos nos preocupado em enfocar, na presente pesquisa, recursos lingüísticos próprios ao tipo de texto solicitado e em chamar a atenção dos alunos para esses recursos lingüísticos, através do aumento da saliência do *input*, como havíamos previsto, é certo que os alunos tendem a investir sua autonomia nas tarefas e, desse modo, as transformam.

Apesar da existência de pontos em comum entre as três duplas, foi possível observarmos comportamentos distintos nos protocolos de cada par, que podem justificar o fato de o desempenho das duplas terem sido tão diferentes, como se verá mais adiante. Dessa forma, no próximo subitem, analisaremos os LREs identificados nos protocolos de cada díade separadamente, antes de analisarmos os textos (produtos) em si e antes de abordarmos as perguntas de pesquisa propriamente ditas.

3.1.1 . Díade 1

A díade 1, formada pelas alunas Mariana e Larissa², demonstrou, conforme ilustra a Tabela 2, ser a mais proficiente das três duplas durante a realização das duas tarefas propostas. Dessa forma, ao analisarmos os protocolos verbais dessas alunas, tentamos também encontrar algumas razões para que seu desempenho tenha se mostrado notadamente superior em relação às outras díades.

Em primeiro lugar, foi possível notar nos protocolos verbais dessas alunas uma maior predisposição para atentar à forma da LE do que foi demonstrado pelas outras duplas, inclusive com relação ao uso de verbos – um dos itens lingüísticos focalizados no presente estudo. Os excertos abaixo ilustram dois momentos em que as alunas mostram uma preocupação em usar corretamente os verbos no pretérito perfeito: um episódio ocorrido durante a realização da primeira etapa da tarefa 1 e outro, na etapa 2 da mesma tarefa – momento em que as alunas comparam o seu texto original com o texto reformulado.

Excerto 1:

(001) L: A maioria tá no presente e tinha que tá no passado...

(002) M: É was...

Excerto 2:

(038) M: Tem que procurar medo. No “m”. Ficou com medo, com medo, com medo, com medo. “M”.Eu não tô achando medo.

(039) L: Ficar com: to get frightened.

(040) M: Peraí, não tô entendendo nada.

(041) L: Aqui, ó. Olha só isso. To get frightened.

(042) M: To get... vê se tá certo... frightened.

(043) L: É, mas tem que mudar os verbos.

² Todos os nomes das alunas participantes foram trocados a fim de preservar-lhes o anonimato.

No excerto 2, Mariana demonstra uma preocupação em passar os verbos para o pretérito perfeito, pois reconhece que, embora tenha encontrado a tradução para a expressão “ficar com medo” no dicionário, o verbo obviamente não se encontra conjugado. Por outro lado, no excerto 1, Larissa é capaz de notar, ao comparar o texto produzido pela dupla com o texto reformulado, que muitos verbos que deveriam ter sido usados no pretérito perfeito foram utilizados no presente, possivelmente, porque as alunas desconheciam o pretérito perfeito desses verbos no momento em que produziram os textos. A percepção consciente e a verbalização por parte das alunas da diferença existente entre o seu texto e a reformulação pode explicar algumas das modificações feitas corretamente com relação aos verbos na versão final produzida pela dupla.

De fato, as alunas notaram que haviam formas realçadas na versão reformulada – verbos e conectivos - e procuraram dar mais atenção a essas formas durante a comparação dos textos ao realizarem a tarefa pela segunda vez (Tarefa 2), pois já imaginavam que haveria posteriormente uma etapa de reescrita, como ilustra o excerto a seguir.

Excerto 3:

(012) L: “He was, he was frightened”.

(013) M: “His mother and father arrived”.

(014) L: Será que na aula que vem a gente vai ter que corrigir isso aqui? É melhor a gente gravar isso aqui. “disobeyed, killed...”

Assim, o excerto acima corrobora a idéia discutida no capítulo 2 de que os aprendizes têm mais possibilidade de perceber material lingüístico realçado do que o mesmo material em um formato não realçado. Há outros episódios nos protocolos verbais das outras duplas que também ratificam essa idéia, como se verá adiante.

Um outro aspecto que pode explicar o fato de a dupla 1 despender mais tempo com itens gramaticais seria o conhecimento lexical um pouco superior desta dupla em relação às

outras. Embora todas as duplas precisassem recorrer o tempo todo ao dicionário bilíngüe quando da escrita das narrativas, a dupla 1 foi a que demonstrou ter um maior domínio do léxico da LE. Isso pode explicar o fato de esta dupla ter dado uma maior atenção à forma do que as alunas que apresentaram um léxico mais incipiente, uma vez que, o déficit lexical das outras duplas parece ter representado um obstáculo para a produção dos textos, impedindo que as alunas focassem em outra coisa senão no léxico.

Outro ponto que vale ressaltar foi a capacidade que as alunas demonstraram de formular hipóteses com relação à LE ao trabalharem colaborativamente na execução das tarefas. Como foi discutido no Capítulo 1, produzir a língua pode promover a aprendizagem da L2 por meio de testagem de hipóteses. De fato, alguns erros que apareceram na produção escrita das alunas revelaram, na realidade, hipóteses formuladas por elas acerca do funcionamento da língua-alvo. Por exemplo, a díade 1, em vários momentos, ao reescrever a sua versão final, demonstrou ter formulado a hipótese de que verbos no passado apresentam a terminação –ED, passando a aplicar essa regra inclusive aos verbos irregulares.

Em outras palavras, as alunas notaram, no momento em que comparavam sua versão original com a versão reformulada, que muitos verbos no passado apresentam a terminação –ED e generalizaram essa regra, aplicando-a indiscriminadamente a todos os verbos. Conclui-se, dessa forma, que muitos dos verbos que foram marcados como corrigidos incorretamente na versão final das alunas, segundo nossa análise, na verdade, poderiam ser considerados como uma generalização de uma regra formulada pelas alunas, ou seja, como uma testagem de hipóteses acerca da LE pelas mesmas. Com o intuito de ilustrar o que foi dito, consideramos importante nos remetermos, nesse momento, ao *produto* (o texto produzido pelas alunas), que será discutido com mais detalhes

posteriormente. Por isso, citamos os seguintes trechos retirados do primeiro texto produzido pela díade 1:

Excerto 4:

Versão original: “The police to take home, but the man was in the bedroom the girl kiil his”.

Versão final: “The policeman taked him home, but him was in the bedroom the girl killed him”.

No excerto acima, podemos observar que o verbo “kill”, usado incorretamente na versão original, foi corrigido corretamente pelas alunas na versão final. No entanto, as alunas parecem ter aplicado a regra dos verbos regulares ao verbo “take”, que é irregular. De fato, o que se pode ver são as alunas formulando e testando hipóteses acerca da língua, mesmo que o resultado tenha sido a aplicação incorreta da regra apreendida por elas. Vale notar, porém, que o pronome objetivo foi corrigido corretamente na versão final, o que pode evidenciar, conforme veremos mais adiante, que o diálogo colaborativo parece se mostrar mais ou menos proveitoso para os alunos de nível básico dependendo do item lingüístico enfocado.

Como também foi discutido anteriormente, ao produzirem a língua-alvo, os aprendizes podem perceber “buracos” na sua IL o que, segundo Swain (1998), desencadeia uma busca por soluções. Em muitos momentos, os protocolos verbais dos participantes revelaram a percepção da ausência de um elemento no seu léxico que comunicasse o sentido pretendido. Ou seja, no momento mesmo da interação, ocorreu o reconhecimento por parte das alunas de que determinado elemento não estava disponível em sua língua de aprendiz. A fim de solucionar esse problema, as alunas, na maioria das vezes, recorreram ao uso do dicionário. Em outros momentos, a percepção de “buracos” e a busca por

determinados itens lexicais geraram a formulação de hipóteses pelas participantes, conforme evidencia o excerto a seguir.

Excerto 5:

(120) L: (risos) Plenitude, polarizar. Achei poço. Well.

(121) M: Well.

(122) L: Well. Isso é inglês britânico.

(123) M: Ah, é?

(124) L: Inglês da Inglaterra. Porque no inglês mesmo “well”, dos Estados Unidos, “well” significa bem, bom. Aí well. Lá na Inglaterra significa poço.

(125) M: Não é esse aqui, well?

(126) L: É, mas quer ver “bem”?

(127) M: Não, não, não quero ver não.

(128) L: Peraí, pra você ver como que é nos Estados Unidos. Bem. Aqui, well. Viu? Well, só se tiver dois sentidos. Aqui, well e well.

(129) M: Acho que é isso mesmo.

O excerto acima ilustra um momento em que as alunas articulam uma hipótese à procura de uma solução que evidencie o que elas esperam expressar na língua-alvo. As alunas, ao produzirem a língua-alvo, percebem que não sabem dizer a palavra “poço” em inglês. Ao buscar essa palavra no dicionário, Larissa encontra como correspondente da mesma na LE a palavra “well” e, por possuir um conhecimento prévio da LE de que a palavra “well” significa “bem” ou “bom”, a aluna formula a hipótese de que o significado dessa palavra varia conforme seja usada no inglês britânico ou norte-americano. Foi trabalhando conjuntamente na busca de uma solução para o problema encontrado que a dupla chegou afinal ao consenso de que a palavra “well” pode ter dois sentidos. Em outras palavras, as alunas trabalharam juntas para resolver um problema lingüístico, co-construindo o seu conhecimento acerca da língua.

O excerto seguinte também pode corroborar a importância do processo colaborativo. Como foi definido anteriormente, um LRE é entendido como qualquer parte de um diálogo no qual os alunos falam sobre a língua que estão produzindo, questionam seu uso da língua, ou se auto-corrigem ou corrigem o outro. O episódio a seguir se refere a um momento no

qual uma aluna corrigiu a produção da outra, ou seja, no qual a produção gerou um *feedback* por parte de uma das alunas que possibilitou que a outra modificasse, ou “reprocessasse”, sua produção.

Excerto 6:

(058) M: Vai. Porque ele quando...Ele... He...

(059) M: She, é she...

(060) L: É she?

(061) M: É he? É he.

(062) L: É she.

(063) M: She é ela. She é ela. Ai, Larissa. O que tá acontecendo com você?

(064) L: O que? Que que houve?

(065) M: Sei lá. Tá te dando febre no inglês?

(066) L: Eu já sabia. Só que eu queria que você escrevesse errado que eu ia te zoar muito. Ele...

(067) M: Sem graça...

Vale ressaltar que embora as alunas, na maioria das vezes, tenham recorrido ao uso do dicionário quando determinado elemento não estava disponível em sua língua de aprendiz, houve momentos nos quais o simples *feedback* do colega foi suficiente para sanar o problema, como no excerto a seguir:

Excerto 7:

(044) B; Peraí, o homem ficou com medo porque... como é que é porque?

(045) L: Because.

(046) M: É, Because.

(047) L: Because. Ah, tá, tá, tá, tá, tá, tá.

(048) M: Ah, tá because...

(049) L: Tá já sei já lembrei, cara.

(050) M: Eu lembrei também.

(051) L: Já lembrei como já é que escreve. Because, porque... Because... o fantasma levantou e puxou o pé dele.

Em determinados momentos, a reflexão sobre a língua gerou protocolos verbais que envolveram inclusive o uso de terminologia metalingüística. Como foi dito anteriormente, na reflexão metalingüística o aprendiz pondera sobre as estruturas lingüísticas utilizadas,

impulsionando a internalização do conhecimento. Em outras palavras, a língua atua como mediadora para a reflexão do uso da própria língua.

Excerto 8:

(031) L: Uma noi... uma...In the night.

(032) M: Como se escreve noite?

(033) L: In the night! É preposição. Eu acho que é preposição. In the... peraí que eu vou procurar night, né? Pra mim confirmar. (cantando)

Embora, como já foi dito, as alunas apresentem um maior domínio do léxico da LE, os textos produzidos pelos pares, e a díade 1 não é uma exceção, de modo geral, muitas vezes, soam repetitivos, especialmente no tocante ao uso de conectivos, como se verá adiante, mas também com relação ao léxico utilizado pelas alunas como um todo. Essa tendência por parte das alunas pode indicar uma deficiência que transcende ao próprio conhecimento da LE, ou seja, o conhecimento incipiente de vocabulário na própria língua materna das alunas pode ter se refletido na produção de texto na L2. Em outras palavras, o déficit lexical na própria LM estaria interferindo no uso da LE, não só no que concerne ao uso de conectivos, mas de itens lexicais de forma geral, como as próprias alunas reconhecem, ao relerem seu texto original:

Excerto 9:

S1: Ficaria então a garota... Cadê o dicionário?

S2: É mesmo, hoje não tem dicionário.

S1: Tá cheio de “cemetery”. Só tem “cemetery”.

Com efeito, as próprias alunas reconhecem, em determinado momento, que o seu conhecimento da LE, de forma geral, é incipiente, o que já era esperado, uma vez que se trata de alunas de nível básico. Na realidade, o que nos surpreendeu, ao analisarmos os protocolos verbais, foi o fato de alunas não dominarem os conteúdos mais elementares da

LE, embora estes itens constem ano após ano do conteúdo programático ministrado nas escolas em geral, como é o caso do verbo “to be”. Essa deficiência, a nosso ver, aponta para a ineficácia na forma como esses itens são passados para os alunos e para a necessidade de se rever o modo como a gramática é ensinada em muitas escolas atualmente. Os excertos a seguir podem ilustrar o que acabou de ser discutido.

Excerto 10:

(084) M: “Estava”, como que é “estava”?

(085) L: Eu não sei mais nada, eu só sei o básico. Tô com sono, não tô podendo.

(086) M: eu vou fazer curso diiiiiii CCAA. Começa ano que vem, e se meu pai deixar. (Procurando no dicionário.)

Excerto 11:

(009) L: Só tem um problema, problema.

(010) M: Um probleminha.

(011) L: Eu não sei como que escreve babá em inglês.

(012) M: Não.

(013) L: Não sei como é enferrujado em inglês.

(014) M: Ah?

(015) L: Enferrujadíssimo em inglês.

(016) M: Não sei nem como se fala “eu sou” em inglês.

(017) A: Hã?

(018) M: Não sei nem como se fala, “eu sou” em inglês.

Apesar das dificuldades, como já foi dito, a díade 1 se mostrou a mais eficiente das três duplas. Um último aspecto, porém não menos importante, que pode ter resultado em um melhor desempenho por parte destas participantes, foi a atmosfera amigável existente entre as duas alunas e a conseqüente predisposição para realizar todas as etapas das tarefas, inclusive a comparação do texto original com o reformulado, de forma realmente colaborativa. A todo o momento, pode-se notar, pela expressão de risos das alunas, que o clima durante a execução das tarefas é de descontração. Além disso, as alunas se mostram empolgadas cada vez que acreditam ter encontrado uma idéia interessante para compor a sua narrativa, como no excerto a seguir.

Excerto 12:

(052) M: Porque no cemitério, dia de lua cheia.... E o cemitério tava escuro...

(053) L: E lá tinha um poço... isso aqui é um poço? Ah, sei lá, finge que é. E lá tinha um poço atrás. E a mulher d'“O Chamado” subiu. (risos)

(054) M: Que legal! Até que a história tá criativa!

(055) L: Você tá pegando a idéia do filme.

(056) M: Eu sei. Mas é engraçado tá.

(057) L: (risos)

Em suma, o melhor desempenho na execução das tarefas por parte da díade 1 pode ser atribuído a diversos fatores que variam desde a ocorrência dos três aspectos promotores da reformulação do discurso nos protocolos verbais das alunas – a percepção das lacunas existentes entre a LE e a sua IL, a formulação de hipóteses e a reflexão sobre a língua por meio da própria língua – até a atmosfera amigável existente entre as mesmas e a sua predisposição para realizar todas as etapas das tarefas colaborativamente, buscando em conjunto as soluções para os problemas encontrados.

3.1.2. Díade 2

A díade 2, formada pelas alunas Débora e Patrícia, demonstrou ser a segunda dupla mais proficiente durante a realização das duas tarefas propostas, embora seu desempenho, especialmente com relação ao uso de verbos no passado, como se observará adiante, tenha sido bastante inferior se comparado com a díade 1. Dessa forma, ao analisarmos os protocolos verbais dessas alunas, tentamos também encontrar algumas razões para que seu desempenho tenha se mostrado relativamente inferior com relação à díade 1, especialmente no tocante a esses itens lingüísticos.

Um dos recursos mais utilizados por todas as duplas quando da escrita das narrativas foi, primeiramente, escrever a história em português e, em seguida, com a ajuda

do dicionário bilíngüe, passar a narrativa aos poucos para o inglês. Era de se esperar que as participantes utilizassem tal recurso, por se tratarem de alunas de nível básico de conhecimento da LE e, por essa razão, estarem longe de serem fluentes o bastante para já pensarem em inglês ao mesmo tempo em que produziam a narrativa, sem a necessidade de lançar mão do artifício de uma tradução posterior. Esse recurso é explicitado pela dupla no excerto seguinte.

Excerto 13:

(007) P: A gente podia botar assim: um dia... A gente podia botar primeiro em português e depois passava pra inglês.

(008) D: Vai demorar muito.

(009) P: (inaudível)

(010) D: Vai demorar mais.

(011) P: Vai, Débora.

(012) D: Um dia um homem foi no cemitério... Como que é em inglês? Vamo fazer logo...

(013) P: Em inglês?!

(014) D: ...em inglês que é pra não perder tempo.

(015) P: Não. Vai, aí depois você...

No episódio acima, Patrícia sugere que as alunas escrevam o texto em português e depois o passem para o inglês e, embora Débora rejeite esse recurso argumentando que ele exigirá muito tempo, no fim das contas, é essa a principal tática utilizada pela dupla, e por todas as outras, até porque o seu conhecimento incipiente do léxico da LE obriga que as duplas recorram ao dicionário, a todo o momento, não permitindo que as alunas pensem em inglês e escrevam as narrativas simultaneamente.

De fato, como sugeriu Débora, esse recurso além de fazer com que as tarefas durassem muito mais tempo para serem realizadas – o que tornou a escrita das narrativas um trabalho demorado e cansativo para as participantes - também acarretou outros problemas talvez mais graves. Em primeiro lugar, a maioria das palavras utilizadas pelas alunas na LE não fazia parte da sua língua de aprendiz, mas foram buscadas no dicionário

no momento mesmo da escrita das narrativas. Dessa forma, inevitavelmente, as alunas necessitavam a todo o momento recapitular o que haviam acabado de escrever e, muitas das vezes, não conseguiam entender o que elas próprias haviam escrito.

Ademais, uma vez que a tradução era feita palavra por palavra, não raro, ao lermos as narrativas produzidas pelas alunas, somente é possível compreender o significado pretendido por elas ao traçarmos um paralelo entre as narrativas e os protocolos verbais gerados pelas alunas no momento da realização das tarefas. De outro modo, as narrativas são apenas um conglomerado de palavras que não parecem fazer sentido algum. As próprias alunas têm dificuldade para lembrar o significado das narrativas, na etapa de reescrita dos textos, quando já se passou um determinado tempo desde a realização da etapa 1 das tarefas. Os excertos a seguir podem ilustrar o que foi dito.

Excerto 14:

(094) D: Peraí, vamo lá. Recapitulando. Um dia... o coveiro... escutou...

(095) P: Ouvia.

(096) D: Ouvia um barulho.

(097) P: E foi ver o que estava acontecendo.

(098) D: Isso.

Excerto 15:

(013) D: Ah, não vou copiar isso tudo aqui não!

(014) P: Dá aqui deixa eu copiar um pouco. Vai tentando lembrar.

(015) D: Eu não consigo lembra de nada.

(016) P: Mesmo assim, minha filha, tem que lembrar.

(017) D: Ela falou pra ler de novo pra ver se lembra. Vê se coloca mais coisa. Cabou?

Os textos produzidos pela dupla 2 são mais longos e o vocabulário é mais complexo, se comparados com os textos produzidos pela dupla 1, o que pode explicar o maior número de erros cometidos pela segunda dupla. Além disso, essa dupla parece apresentar um déficit lexical maior do que a dupla 1 e, na tentativa de produzir um texto relativamente complexo para o seu nível de proficiência, acabou por despender muito

tempo buscando palavras no dicionário e, talvez por isso, não tenham tido tempo suficiente de focar nas formas verbais. Apesar disso, a dupla 2 demonstrou possuir um maior conhecimento acerca da estrutura de narrativas do que as outras duplas, pois foi a única que acrescentou títulos às histórias e também fez uso de discurso direto, elemento característico de textos narrativos.

Apesar das dificuldades, houve momentos em que, assim como ocorreu com a dupla 1, o *feedback* fornecido por uma das alunas possibilitou que a outra modificasse, ou “reprocessasse”, sua produção sendo, por vezes, suficiente para superar as dificuldades encontradas, como ilustram os excertos a seguir.

Excerto 16:

(232) D: Tá bem aqui. Como que é dois?

(233) P: T-W-O.

(234) D: Meninos?

(235) P: Boys. Vai dois meninos.

Excerto 17:

(063) P: Por que passava filme de terror.

(064) D: Passaria filme de terror. Agora procura aí “passaria”.

(Procurando no dicionário.)

(065) P: Não, porque naquele canal passa filme de terror. E não passaria.

(066) D: Porque passava filme de terror.

(067) P: Não, é o ao contrário. Primeiro você põe assim: “h-o-r-r-o-r”. É assim.

Excerto 18:

(151) P: Aqui, bronca tá aqui. Bronca tá aqui. Que levou bronca?

(152) D: Dos “parents”

(153) P: Dos parentes?

(154) D: Dos pais, né?

Excerto 19:

(001) D: Ó, aqui, o título. Tá diferente.

(002) P: Ó, “Certain night”. Acertamos. “Quando”, acertamos.

(003) D: Aí, “Clark’s” o nome que a gente deu pro nosso personagem, sendo que “Clark’s” a gente escreveu com apóstrofe “c” e ela botou com apóstrofe “s”.

(004) P: Não. Isso aqui significa que é alguma coisa dele, os pais dele.

(005) D: Ah, tá!

No excerto 16, Débora, ao produzir a língua-alvo, percebe que não sabe dizer duas palavras em inglês – dois e garotos. Nesse caso, o mero *feedback* fornecido por Patrícia foi suficiente para solucionar o problema, evitando que as alunas tivessem que recorrer ao dicionário. Já o excerto 17, ilustra um momento no qual as alunas se mostram em dúvida acerca de qual tempo verbal deve usado em determinada situação. Novamente, as alunas, trabalhando em conjunto, chegam à conclusão de que o pretérito perfeito seria mais adequado. Patrícia também corrige Débora em relação à posição do uso do adjetivo na frase, demonstrando dominar a regra que dita que os adjetivos em inglês vêm antes dos substantivos. O excerto 18 é um episódio no qual uma das alunas corrige a produção da outra com relação à tradução de um item lexical (“parents”). Por fim, no excerto 19, Patrícia demonstra, mesmo que sem fazer uso de terminologia metalingüística, ter compreendido o uso do caso genitivo em inglês e, dessa forma, fornece um *feedback* para a colega suficiente para solucionar o problema encontrado por elas.

Em outras palavras, os excertos acima ilustram episódios nos quais a produção, além de chamar a atenção das alunas para os “buracos” existentes na sua IL, também gerou *feedback* por parte das alunas que, em todas as situações, demonstrou ser suficiente para que as mesmas solucionassem os problemas encontrados. O último excerto é particularmente interessante, pois ilustra um momento em que as alunas, ao compararem o seu texto original com a reformulação do mesmo, não aceitam passivamente a modificação feita pela pesquisadora, mas tentam buscar uma explicação para que a mesma tenha sido feita, acatando a correção afinal.

Vale ressaltar que o excerto 19 foi um dos poucos episódios nos quais as alunas de fato trabalharam em conjunto quando comparavam os textos, pois como dissemos anteriormente, na maioria dos casos, essa etapa foi realizada quase em silêncio pelas alunas.

Aliás, o clima de descontração e cooperação a que nos referimos ao analisarmos a díade 1 não foi, na maior parte do tempo, encontrado nos protocolos da díade 2. Ao contrário, em vários momentos, as alunas reclamaram por estarem tendo que realizar todo o trabalho sozinhas, como nos exemplos abaixo.

Excerto 20:

(005) D: Vamos lá. Ó, dessa vez você vai me ajudar a pensar, hein? Da outra vez você só escreveu.

(006) P: Ah, que mentira. Eu ajudei em algumas coisas, tá, minha filha?

(007) D: Só algumas coisas.

(008) P: Mas eu ajudei.

Excerto 21:

(115) D: Ao ver o filme, Clark começa a ficar branco e gelado. (inaudível) Decorrer. Decorrer.

(116) P: Pelo amor de Deus! Aqui, é isso aqui. Ó, ao decorrer do filme.

(117) D: Ao decorrer do filme, Clark começa a ficar branco e gelado. Aqui. Você me ajuda, amiga.

(118) P: Tô ajudando, tá, filha?

(119) D: “Clark começa”. Ai, eu tô com preguiça.

Excerto 22:

(005) P: Vai.

(006) D: Vai, nada. Você tem que fazer também.

(007) P: Então, minha filha, você tem que lembrar, tá? Só eu que tô lembrando. Vai.

Excerto 23:

(013) P: Débora, você tá vendo isso aqui? Não é pra ficar falando bonitinho não, é ajudar.

(014) D: Só pra aparecer no gravador, né, Patrícia? Tá rindo porquê?

(015) P: Tô rindo de alguma coisa? Fala logo, Débora. Faz alguma coisa, me ajuda. Eu, hein?!

(Discussão)

Excerto 24:

(027) D: Acabou?

(028) P: Acabei.

(029) D: Então vamos. Vamos lá comigo.

(030) P: Você ficou praticamente o tempo todo cantando.

(031) D: A vida é muito triste, e eu gosto de cantar.

Como se pode observar nos protocolos acima, o clima durante a realização das tarefas pela díade 2 foi, na maior parte do tempo, mais de conflito do que de colaboração. A

todo o momento, as alunas precisavam lembrar umas as outras que as tarefas deveriam ser feitas em dupla, do contrário, acabavam tendo todo o trabalho sozinhas. Isso pode ser um reflexo da falta de hábito das alunas realizarem tarefas em grupo na sala de aula, pois como dissemos anteriormente, as aulas nesta escola são, quase sempre, centradas no professor. Daí a dificuldade por parte das alunas para realizarem todas as etapas das tarefas de forma realmente colaborativa. Além disso, as alunas mostraram um certo desconforto por estarem sendo gravadas. Muitas vezes, é possível percebermos, como no caso do excerto 23, que as alunas acabam não agindo naturalmente devido ao fato de estarem sendo gravadas.

É possível notarmos também, através de alguns protocolos, como é o caso do excerto 18, que o foco das alunas encontra-se sobre os itens lexicais utilizados, sendo poucos os episódios nos quais as alunas despendem tempo focando nas formas verbais. Nós já havíamos previsto a possibilidade de os pares não focarem nos itens lingüísticos nos quais a presente pesquisa está interessada, uma vez que, conforme sugerimos no capítulo 2, as tarefas não manipulam os aprendizes a agirem de determinada maneira porque os participantes investem a sua autonomia nas mesmas, estabelecendo a sua própria “ordem do dia”. Aliás, foi por essa razão que decidimos realçar os itens lingüísticos de nosso interesse na segunda etapa de cada tarefa. Com efeito, embora não tendo sido o foco principal das alunas, houve momentos em que a dupla 2 mostrou também uma preocupação com as formas verbais utilizadas na sua narrativa, como demonstram os excertos seguintes.

Excerto 25:

(086) D: Só que “Clark” desobedeceu essa ordem. “Desobedeceu”, procura aí, Patrícia.
(Procurando no dicionário.)

(087) P: Não tem desobedeceu aqui não.

(088) D: Desobedecer pelo menos tem? Aqui, Patrícia, “desobediente” e “desobedecer” aqui. Aqui “desobey”. “Ordem” procura aí.

(089) P: Desobedeceu?

(090) D: Ordem.

(Procurando no dicionário.)

- (091) D: Tá aqui, “order”. E “ver”?
- (092) P: E ver?
- (093) D: E ver, “the channel”.
- (094) P: Ver é “saw”
- (095) D: O quê?
- (096) P: S-a-w.
- (097) D: Como se escreve “só” mesmo?
- (098) P: Alone.
- (099) D: “ Só que estava”.
- (100) P: “Estava”. “Estava” é “to be” né? Só que ele estava...
- (101) D: Não tá aqui, tá vendo?
- (102) P: “Só que estava desobedecendo à ordem e viu”. Só que estava.
- (103) D: Passando do verbo passar.
- (104) P: Já botou, já botou esse verbo.
- (105) D: Cadê? Passando.
- (106) P: Tem que colocar “i-n-g”, né?
- (107) D: E aquele que termina assim?
- (108) P: “E-d”, então essas palavras aqui. Olha aqui “tá passando”

Excerto 26:

- 055) P: Qual?
- (056) D: Ouviu.
- (057) P: Ouvir.
- (058) D: Ouviu.
- (059) P: Mas aqui não vai ter ouviu. Porque ouvir...
- (060) D: Ah, ouvir então, vai.
- (061) P: Não é melhor procurar pra ter certeza como é que escreve? Não, com “o” mesmo.
- (062) D: Aqui. Ouvido, ouvir. Agora no passado... não tem. Um dia o coveiro ouviu... Isso mesmo! Um dia o coveiro ouviu barulho, ouviu barulho e chamou o segurança.

Nos excertos 25 e 26, Débora e Patrícia tentam encontrar no dicionário o significado para dois verbos: “desobedecer” e “ouvir”. Como não conseguem encontrar esses verbos no passado, no dicionário bilíngüe, as alunas optam por deixar os verbos no infinitivo. Já com relação ao verbo “see”, o simples *feedback* de Patrícia foi suficiente para solucionar o problema, uma vez que a aluna já sabia a forma desse verbo no passado. Ainda com relação ao excerto 25, Patrícia ajuda Débora a diferenciar os usos das terminações –ED e –ING, o que nos faz pensar por que as alunas não aplicaram a terminação -ED ao verbo “desobey”, por exemplo, que é regular. Em outras palavras, talvez o problema não tenha

sido somente o não-domínio da regra, mas também uma questão de enfoque, ou seja, é possível que as alunas tenham priorizado a expressão do significado, ainda que de forma incorreta.

Em resumo, ao tentarem produzir a língua-alvo, as alunas notaram vários “buracos” na sua IL e, dessa forma, recorreram ao dicionário na tentativa de preenchê-los. Com relação ao léxico, a maioria dos problemas pôde ser sanada através do dicionário e do próprio *feedback* fornecido pelo colega. No entanto, com relação ao uso de verbos no pretérito perfeito, o dicionário bilíngüe não se mostrou uma ferramenta suficiente para ajudá-las a sanar os problemas encontrados e, por isso, muitas vezes as alunas optaram por utilizar os verbos no infinitivo, acreditando que assim estariam comunicando a idéia que desejavam transmitir. Ou seja, as alunas muitas vezes demonstraram uma maior preocupação em comunicar o significado pretendido do que em transmiti-lo de forma precisa. Isso se justifica uma vez que, esgotado o recurso do dicionário e do seu próprio conhecimento prévio e o do colega, não havia muito mais em que os alunos se apoiarem quando da elaboração das narrativas.

Vale ressaltar que o conhecimento lexical incipiente da dupla parece ter representado um obstáculo para a escrita de suas narrativas, forçando as alunas a recorrerem ao uso do dicionário bilíngüe quase que o tempo todo na tentativa de preencher os “buracos” na sua IL. A tradução da narrativa produzida primeiramente em português pela dupla, feita de forma literal para a língua-alvo, gerou textos muitas vezes difíceis de serem compreendidos pela pesquisadora e até pelas próprias alunas. Esse fato será abordado de forma mais detalhada quando analisarmos o *produto*, ou seja, os textos produzidos pelos pares.

3.1.3- Díade 3

A díade 3, formada pelas alunas Roberta e Fátima foi a que apresentou o nível de proficiência mais baixo dentre as três díades e, por conseguinte, uma maior dificuldade para elaborar as narrativas. Ao tentarem elaborar a primeira narrativa, as alunas despenderam um tempo enorme e não conseguiram escrever mais que 3 linhas. Ao observarmos esta dupla enquanto tentava elaborar a narrativa, concluímos que o principal obstáculo era o fato de as alunas não saberem utilizar o dicionário bilíngüe, de modo que foi preciso que a professora interferisse na tarefa a fim de ensiná-las como utilizá-lo.

O excerto abaixo ilustra um episódio em que fica evidente que as alunas não sabem utilizar o dicionário, pois acreditam que a classe gramatical da palavra (“pron”) corresponde à tradução do item lexical que estavam procurando.

Excerto 27:

(085) F: Rapidinho, rapidinho, deixa eu caçar.

(086) R: Aqui, aqui, aqui, é pron. Oh ele estava olhar o filme que “pron”.

Outro obstáculo para a elaboração da narrativa pela díade 3, e que foi comum a todas as duplas, foi o pouco conhecimento do léxico da LE, até mesmo com relação aos itens mais elementares. A todo o momento, as alunas encontravam “buracos” na sua IL e, como não conseguiam utilizar o dicionário corretamente, muitos desses “buracos” acabaram não sendo preenchidos. É importante destacar que essa dupla apresentou dificuldades até mesmo com relação às estruturas da sua língua-materna, utilizando formas que seriam desviantes até mesmo se o texto tivesse sido escrito em português, como nos exemplos a seguir.

Excerto 28:

(024) F: Isso mesmo... Qual mais outro pedaço...

(025) R: Calma aí, calma aí. Bota assim: “dois homens trabalhador, que gostava de trabalhar no cemitério”. Bota no aí “a”... bota no “b”...

Excerto 29:

(052) R: Aqui, ó, olhar. Ele estava olhar? Ele estava olhando. Bota ele, ele está olhar. Ela estava olhar o filme, né?

(053) F: E como é que é, cadê?

(054) R: Acho que é isso aqui, não é não? “Watch”. Acho que isso aqui né? Ah, bota isso aí.

(055) F: É, bota isso aí. Depois a gente pergunta pra professora.

(056) R: Ele estava olhar o filme. “O” é “o” né? “O” é “o”, não é?

(057) F: É.

(058) R: “O” é “o”. Ele estava olhar o filme. A, b, c, d e f.

Os excertos acima ilustram a dificuldade apresentada pelas alunas para produzir uma frase com estruturas gramaticalmente corretas na sua própria LM quando tentam escrever a narrativa. No excerto 29, já que não encontram no dicionário o verbo “watch” no passado, as alunas acabam utilizando a forma infinitiva do verbo e decidem pedir ajuda à professora mais tarde. Como foi dito, as aulas centradas no professor, ministradas nesta escola, não estimulam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, tornando-os passivos e dependentes do professor. Por outro lado, as alunas obviamente desconhecem a regra dos verbos regulares no passado e não possuem outra ferramenta a que recorrer além do dicionário bilíngüe, o que impede que as mesmas preencham o “buraco” que notaram na sua IL, naquele momento, com a forma correta do verbo no pretérito perfeito. De qualquer forma, a falta de precisão gramatical na LM das alunas pode ter interferido, de certa forma, na sua produção da LE.

Com relação à etapa 2, qual seja a da comparação entre o texto original e a reformulação, as alunas simplesmente acataram todas as correções feitas, sem questioná-las em nenhum momento e sem procurar entender por que elas haviam sido feitas, o que pode

explicar o fato de a maioria dos erros não terem sido corrigidos na versão final. Apesar disso, houve momentos em que ficou evidente que as alunas notaram conscientemente as modificações que haviam sido feitas, já que, mais de uma vez, as alunas mencionam o fato de alguns itens lingüísticos terem sido destacados na reformulação, como mostram os exemplos a seguir.

Excerto 30:

(016) R: Ó. Dois policiais... agora a gente tá tentando lembrar estava...

(017) F: Estava...

(018) R: Não era (inaudível)?... Você viu que tinha dois coisa que tinha traço?

(019) F: Hum hum

(020) R: Então, antes, depois desse aqui tinha um traço... Ó, dois policiais... a gente tá tentando lembrar o outro tá?

Excerto 31:

(050) R: Isso tá errado. Isso tá errado.

(051) F: (inaudível)

(052) R: (risos)

(053) F: Tobe.

(054) R: Não é isso. Aí depois tinha uma palavra que tava assim, ó. Com coisa assim, ó. Tava assim. Sublinhada. Mas não é essa palavra. Acho que era “garbi”, “garbi”... Não é essa aqui. Se a gente tivesse (inaudível) depois, teria lembrado.

Embora as alunas tenham notado as diferenças entre seu texto produzido e a reformulação, na hora de reescreverem suas narrativas, elas demonstraram lembrar apenas que alguma correção havia sido feita, com relação a determinados itens, mas não se lembravam da forma correta. Isso parece indicar que o fato de as alunas terem simplesmente notado as formas realçadas sem buscar explicações para as modificações feitas pode não ser sido suficiente para aprimorar a produção escrita das mesmas, como nos excertos a seguir.

Excerto 32:

S1: Isso daqui é o quê?

S2: Hum? (inaudível)

S1: Fátima, tenta lembrar aí, minha filha!

S2: Não dá não. Isso aqui eu não sei não. Bota aí o que você lembrou.
S1: Two police.
S2: Bota o que você lembrou aí.
S1: Oi?
S2: Bota o que você lembrou aí. Acho que é b...
S1: Ai, meu Deus do céu... Eu não lembro o que tava escrito aqui. (inaudível) Ele tava sublinhado?
S2: Hum hum.
S1: Vamo, vamo, que que tava aqui? Fala!
S2: Eu não sei. Eu não lembro. Eu não sei.

O excerto acima, além de evidenciar que as alunas, embora se lembrem das formas realçadas, não se lembram das formas corretas da reformulação, também ilustra o clima de tensão que vigorou durante a realização de todas as etapas das duas tarefas entre essas alunas. Roberta pressiona Fátima a tal ponto para que se lembre das correções feitas e de forma tão agressiva, que a professora se vê obrigada a interferir e encerrar a tarefa. Esse não foi o único momento em isso ocorreu, como mostra o excerto seguinte.

Excerto 33 :

(029) F: Give, give, give, give, give...
(030) R: Give, give... Eu não lembro. Não lembro...
(031) F: Escreve aí do jeito que você sabe...
(032) R: Escreve aí agora, escreve aí!
(033) F: Eu não! Eu não! Não quero escrever não! Eu não!
(034) R: FALA, F. TENTA LEMBRAR AÍ! É, F. Pára com isso. Vê se você tenta lembrar. Vamo lá! Dois policiais... Olha como que naquele dia a gente foi burra! Aqui! Dois é two! (risos) Dois, two! Estava. É isso aqui que tava lá no coisa. O estava.

Além dessas dificuldades, o fato de as alunas estarem sendo gravadas, assim como ocorreu com a díade 2, também parece ter contribuído de certa forma para o clima tenso durante a realização das tarefas pela díade 3. Em vários momentos, ao invés de as alunas interagirem naturalmente, parecia que as mesmas estavam narrando o que estava acontecendo para o gravador.

Apesar dos problemas relatados acima, houve momentos em que a percepção de “buracos” na sua IL contribuiu para que as alunas buscassem soluções alternativas a fim de preencher esses buracos. Em outras palavras, ao perceberem que não conseguiam com a sua língua de aprendiz dizer o que pretendiam dizer, as alunas buscaram formas alternativas para transmitir significado e, muitas vezes, conseguiram fazê-lo de forma eficaz. Outras vezes, o simples *feedback* fornecido pelo colega foi suficiente para solucionar os problemas lingüísticos encontrados. Os excertos a seguir podem ilustrar o que acabou de ser dito.

Excerto 34:

(068) R: Assustou, assustou.

(069) F: Se não achar, bota outra coisa.

(070) R: Ó, ele estava olhar o filme e...

(071) F: Se fosse português, se fosse português, rapidinho acabava.

(072) R: Assusta, e se assustar.

(073) F: Aqui, assustador.

(074) R: Que assustador Fátima? Só se botar, e ficou assustador. Não, ó, ele estava vendo o filme. Ele estava olhar o filme e...

(075) F: Então, bota isso.

Excerto 35:

(097) R: Foi correndo pra trás do sofá.

(098) F: Que era tanto assustador.

(098) R: Que era tanto?! Não complica. Ó, ele estava olhar o filme que era assustador e foi para trás do sofá. Vou botar assim. Não complica não.

Em resumo, a díade 3 foi a menos proficiente das três duplas, como se verá mais adiante. Muitos fatores podem ter contribuído para que o desempenho dessa dupla tenha sido inferior se comparado com o desempenho das outras duplas, desde o conhecimento lexical muito incipiente até o clima tenso que vigorou entre as alunas durante a realização das tarefas. Além disso, a dificuldade para produzir a narrativa na LE pode indicar uma deficiência que transcende ao próprio conhecimento da mesma, ou seja, o conhecimento incipiente das estruturas gramaticais na própria língua materna das alunas pode ter se refletido na produção dos textos na L2. Em outras palavras, a falta de precisão gramatical

na própria LM pode ter interferido no uso da LE, como ficou foi possível observar através da análise dos protocolos verbais gerados pelas alunas.

3.2. O *produto*: os textos

Ao todo, as alunas produziram seis narrativas em inglês. Após recolher as narrativas, a pesquisadora as corrigiu, sublinhando os itens enfocados na presente pesquisa, ou seja, os verbos no pretérito perfeito e os conectivos utilizados pelos alunos. Em seguida, os alunos compararam a sua narrativa com a versão reformulada, tentando notar as correções que haviam sido feitas. Posteriormente, a professora pediu que os alunos reescrevessem seu texto tentando lembrar as modificações feitas e corrigindo os erros que haviam cometido na primeira versão. Cada uma dessas etapas teve o intervalo de aproximadamente uma semana.

Todos os textos foram lidos pela pesquisadora e os itens lexicais enfocados na presente pesquisa que haviam sido utilizados de forma incorreta na versão original foram destacados com caneta marca-texto e os mesmos itens foram destacados na versão final, a fim de verificar se esses itens haviam sido corrigidos corretamente. Como foi discutido no subitem anterior, o desempenho das díades foi diversificado. Elaboramos os quadros a seguir a fim de ilustrarmos com mais clareza, primeiramente, o número de verbos corrigidos após a etapa 2 das tarefas.

Tabela 2: Comparação do desempenho das díades: verbos.

Tarefa 1			
Díades	Verbos incorretos na versão original	Verbos corrigidos corretamente	Total de verbos corrigidos corretamente (%)
Díade 1	8	3	37%
Díade 2	17	0	0%
Díade 3	3	0	0%

Tarefa 2			
Díades	Verbos incorretos na versão original	Verbos corrigidos corretamente	Total de verbos corrigidos corretamente (%)
Díade 1	4	2	50%
Díade 2	10	3	34%
Díade 3	4	0	0%

Como é possível observar, a díade 1 foi a que apresentou o melhor desempenho com relação ao uso de verbos dentre as três díades, e a díade 3 foi a que apresentou o menor nível de proficiência, não tendo corrigido nenhum verbo corretamente na versão final. Vários fatores, discutidos no subitem anterior, podem justificar o melhor desempenho por parte da díade 1 e o pior desempenho por parte da díade 3. É interessante notar que o desempenho da díade 2 teve uma melhora significativa se compararmos o número de erros cometidos e corrigidos nas duas tarefas. Vale salientar também que a díade 2 cometeu mais erros, mas foi a díade que escreveu o maior número de linhas e também a narrativa mais complexa, o que pode justificar o maior número de erros cometidos. Por outro lado, a díade

3 escreveu apenas três linhas em cada narrativa e, por isso mesmo, teve menor possibilidade de erros.

Do mesmo modo, vale lembrar, como dissemos anteriormente, que muitos dos verbos que foram marcados como corrigidos incorretamente na versão final das alunas, segundo nossa análise, na verdade, poderiam ser considerados como uma generalização de uma regra formulada pelas alunas, ou seja, como uma testagem de hipóteses acerca da LE pelas mesmas, como é o caso da regra dos verbos regulares no passado. As alunas, ao realizarem a etapa 2, perceberam que muitos verbos apresentavam a terminação –ED e aplicaram essa regra a muitos verbos irregulares, e até mesmo a alguns substantivos, o que diminuiu o número de itens corrigidos corretamente. No entanto, foi interessante observar as alunas tentando co-construir o conhecimento da língua, ainda que a solução encontrada não tenha sido a correta.

Além disso, ao contarmos os itens corrigidos corretamente, nós levamos em conta não apenas a forma do verbo, mas também a sua adequação ao contexto utilizado. Em outras palavras, muitos verbos foram corrigidos corretamente na versão final no que tange à sua forma, mas o contexto em que foram utilizados não era adequado para transmitir o sentido pretendido pelas alunas e, por isso, esses verbos não foram considerados, segundo nossa análise, como corrigidos corretamente na versão final. É o caso dos excertos a seguir, nos quais os verbos, embora tenham sido empregados corretamente no que tange a sua forma, não parecem fazer sentido no contexto utilizado.

Excerto 36:

“In the night the man was frighted because him *left* in the cemetary”.

Excerto 37:

“They *saw* to him not to see channel 49”.

Ou seja, ao marcarmos os verbos utilizados pelas alunas na versão final como corrigidos corretamente, consideramos não apenas a forma dos verbos em si, mas também a sua coerência e adequação ao sentido pretendido pelos aprendizes. Por isso, alguns verbos, ainda que sua forma estivesse correta, foram considerados incorretos por não se adequarem ao contexto em que estavam sendo utilizados. Nos casos acima, por exemplo, teria sido mais adequado o uso dos verbos *entered* e *said*, respectivamente. Portanto, ao reformularmos os textos dos alunos, algumas vezes, foi necessário não apenas alterar a forma do verbo, mas também o verbo em si, a fim de que ficasse mais adequado para o contexto utilizado.

Com efeito, as alunas parecem ter encontrado dificuldades para empregar os verbos de forma correta por duas razões principais. Em primeiro lugar, o dicionário bilíngüe utilizado pelas alunas quando da elaboração das narrativas não continha as formas dos verbos no passado e, por isso, muitas vezes as alunas os utilizaram no infinitivo, pois não sabiam as formas dos verbos no pretérito perfeito. Além disso, o dicionário bilíngüe apresenta uma série de opções de tradução para uma mesma palavra e o nível de proficiência das alunas participantes não permitiu que as mesmas pudessem decidir qual seria o correspondente mais adequado para a palavra que estavam procurando, inclusive com relação aos verbos, levando-se em conta o contexto em que seriam utilizados. Por isso, talvez, os textos produzidos pelas alunas, muitas vezes, não pareciam fazer sentido.

De fato, como dissemos anteriormente, não raro, ao lermos as narrativas produzidas pelas alunas somente é possível compreender o significado pretendido por elas ao traçarmos um paralelo entre as narrativas e os protocolos verbais gerados pelas alunas no momento da realização das tarefas. Com efeito, todas as alunas apresentaram dificuldades em elaborar os textos de forma coesa, clara e compreensível. Como já dissemos, a clareza e

a compreensão de um texto dependem, em grande parte, do emprego dos conectivos adequados. O que podemos notar, a partir da leitura das narrativas, é que há uma limitação no que tange ao uso de conectivos nas produções das alunas. Na maioria das vezes, os textos produzidos pelas alunas soam desordenados, desconexos e repetitivos, limitando-se ao uso das conjunções “and”, “but” e “because”. O quadro a seguir ilustra o desempenho das alunas com relação ao uso de conectivos nos textos produzidos.

Tabela 3: Comparação do desempenho das díades: conectivos.

Tarefa 1			
Díades	Conectivos incorretos na versão original	Conectivos corrigidos corretamente	Total de conectivos corrigidos corretamente (%)
Díade 1	1	0	0%
Díade 2	2	0	0%
Díade 3	-	-	-

Tarefa 2			
Díades	Conectivos incorretos na versão original	Conectivos corrigidos corretamente	Total de conectivos corrigidos corretamente (%)
Díade 1	0	-	-
Díade 2	2	1	50%
Díade 3	1	0	0%

Como se pode perceber, através da observação do quadro acima, o uso de conectivos pelas díades foi, de modo geral, muito restrito. A díade 2 foi a única que foi capaz de corrigir um conectivo corretamente na versão final da segunda tarefa, porém, não consideramos que a escolha da conjunção *just* tenha sido a mais adequada. De qualquer

forma, é uma palavra existente na LE, ao contrário da opção que havia sido feita antes da etapa 2 pela díade, qual seja *alone what*, que seria uma tradução literal para “só que”.

Estamos nos referindo aos seguintes trechos retirados da narrativa da díade 2:

Excerto 37:

Texto original: “...because passed horror films, *alone what* Clar’c disobey that order...”

Texto corrigido: “...because to pass horror movie, *just* Clarck disobeyed him parents...”

Em compensação, a díade 1 não cometeu nenhum erro com relação ao uso de conectivos na tarefa 2, porém seu uso desse item se restringiu à conjunção “and”. A díade 3 não utilizou nenhum conectivo na tarefa 1 e, na tarefa 2, não conseguiu corrigir corretamente a única conjunção utilizada. Como foi dito anteriormente, a díade 3 foi a que apresentou mais dificuldades para realizar as tarefas, a começar pelo fato de as alunas não saberem utilizar o dicionário. De fato, a única conjunção utilizada pelas alunas *put pron* nada mais é que uma tradução literal da palavra *porque* feita da seguinte forma: primeiramente, as alunas traduziram a primeira parte da palavra *por* como o verbo *pôr*, ou seja, *put*; em seguida, as alunas buscaram no dicionário a tradução da palavra *que*, porém as alunas acreditaram que a classe gramatical dada antes da tradução *pron* correspondesse à palavra em inglês. Daí a tradução feita de forma incorreta pelas alunas.

Esse problema, como se pode ver, transcende ao conhecimento da LE em si. De fato, o mesmo pode ser dito com relação ao uso de conectivos em inglês. O conhecimento incipiente de conectivos na própria LM das alunas pode ter interferido no uso de conectivos na LE. Muitas vezes, a prática docente mostra que os alunos têm dificuldades para escrever textos com clareza e precisão na sua própria língua. Como foi dito anteriormente, raramente esses alunos têm a oportunidade de produzir a LE, dado o enfoque metodológico do ensino de língua inglesa nesta escola. Devemos lembrar que as alunas participantes foram

escolhidas devido ao seu grau de comprometimento e motivação com relação à aprendizagem do idioma. Preocupa-nos pensar como seria o desempenho dos outros alunos que não demonstram tamanho interesse pelo idioma na sala da aula.

3.3- Retomando as perguntas de pesquisa

Esta seção destina-se a responder as perguntas de pesquisa que pautaram as investigações presentes neste trabalho. Para esta pesquisa, foram propostas as seguintes perguntas:

1. Como o diálogo colaborativo em pares pode contribuir para aprimorar a produção escrita dos alunos de nível básico de conhecimento de língua inglesa de uma escola pública estadual, no que tange à precisão gramatical, sobretudo no tocante ao uso de conectivos e verbos no pretérito perfeito?
2. A percepção consciente (“noticing”) por parte dos aprendizes das diferenças existentes entre o seu texto original e a versão reformulada promoverá alterações na versão produzida na etapa 3 (reescrita) das tarefas de produção escrita?

Com base nos resultados deste estudo, procuro responder, a seguir, as perguntas acima.

3.3.1- Pergunta de pesquisa 1: Como o diálogo colaborativo em pares pode contribuir para aprimorar a produção escrita dos alunos de nível básico de conhecimento de língua inglesa de uma escola pública estadual, no que tange à precisão gramatical, sobretudo no tocante ao uso de conectivos e verbos no pretérito perfeito?

Com base nos excertos anteriormente analisados, pode-se concluir que, pelo menos no que tange ao léxico, o diálogo colaborativo foi de alguma valia para aprimorar a produção de LE dos alunos de nível básico, na medida em que, ao tentarem produzir a língua-alvo, os alunos perceberam “buracos” e lacunas em sua IL, o que desencadeou a busca por soluções. Além disso, por meio do diálogo colaborativo, os alunos puderam elucidar algumas questões referentes à L2 o que, em determinados momentos, acionou mudanças em suas produções, além de permitir que os alunos formassem e testassem hipóteses acerca do funcionamento da língua-alvo.

Essas evidências nos remetem às proposições feitas por Swain (1995) com relação às três funções do *output* que, resumidamente, se referem à oportunidade que os aprendizes têm de perceberem a lacuna existente entre a sua interlíngua e a língua-alvo, de formularem e testarem hipóteses acerca da L2 e, finalmente, de refletirem sobre a língua por meio da língua.

Com relação ao léxico, a busca por soluções para os problemas encontrados pelos aprendizes foi frequentemente bem-sucedida. Algumas vezes, o simples *feedback* fornecido pelo colega mostrou-se suficiente para sanar os problemas encontrados. Contudo, os alunos não parecem ter sido beneficiados da mesma forma pelo diálogo colaborativo se levarmos em conta as questões gramaticais. É certo que a percepção das lacunas existentes na IL dos

alunos gerou a formulação de hipóteses por eles acerca de determinados itens gramaticais da L2 – inclusive com relação ao uso de verbos no pretérito perfeito. No entanto, as hipóteses formuladas pelos alunos, até mesmo pela díade mais proficiente, se mostraram incorretas em quase todos os casos, o que pode explicar o número ínfimo de verbos e conectivos corrigidos corretamente no final das tarefas, conforme ilustram as Tabelas 1 e 2.

Isso pode ter ocorrido, pois, assim como no estudo desenvolvido por Williams (1999), os aprendizes pareceram concentrar sua atenção sobre o léxico mais do que sobre as questões gramaticais. De fato, o conhecimento lexical incipiente dos alunos parece ter representado um obstáculo para a produção dos textos, impedindo que os mesmos focassem em outra coisa senão no léxico. Embora as tarefas tenham sido selecionadas com o objetivo de encorajar os aprendizes a se concentrarem espontaneamente nos itens enfocados na pesquisa, os resultados indicaram que, na maior parte do tempo, esse não foi o caso. Isso já era de se esperar, pois como dissemos anteriormente, os alunos trazem consigo suas próprias histórias, experiências, objetivos e capacidades e, conseqüentemente, acabam modificando as tarefas propostas.

Além disso, os itens enfocados na presente pesquisa parecem ter-se mostrado muito complexos para serem confrontados por alunos de nível básico. A prática docente evidencia que verbos são uma constante fonte de dificuldades para os alunos em todos os níveis e o uso de conectivos representa um problema para os alunos até mesmo na sua LM. Aliás, a esses fatores mesmos se deveu a escolha desses itens lexicais como o foco da presente pesquisa.

Conforme afirma Cook (1992), a LM está presente nas mentes dos aprendizes, quer o professor queira ou não. O conhecimento da L2 que é criado nas mentes dos alunos está ligado de inúmeras maneiras ao seu conhecimento da LM. Dessa forma, acreditamos que a

falta de domínio dos conectivos e verbos na LM pelos alunos tenha interferido de alguma forma no uso desses itens na L2.

Vale ressaltar, no entanto, que não temos a intenção de generalizar as evidências encontradas aqui para outras situações ou pessoas, uma vez que o diálogo colaborativo investigado na presente pesquisa foi gerado por um pequeno número de participantes dentro de um contexto específico. Provavelmente, os resultados obtidos teriam sido diferentes se o estudo tivesse envolvido alunos de outros tipos de instituição, como escolas privadas ou cursos de inglês, por exemplo.

Do mesmo modo, os resultados poderiam ter sido diferentes se outros itens, talvez menos complexos para o nível de conhecimento dos participantes, tivessem sido enfocados na pesquisa, pois houve momentos nos quais, ao lidarem com itens talvez mais condizentes com o seu nível de proficiência, o diálogo colaborativo em pares demonstrou ser eficiente para solucionar os problemas encontrados. Além disso, os resultados poderiam ter sido diferentes se os aprendizes pudessem ter consultado outros tipos de ferramentas, além do dicionário bilíngüe, ao produzirem as suas narrativas.

O que queremos dizer é que não parece existir uma resposta definitiva para a pergunta suscitada acima. Na realidade, tudo irá depender da natureza das tarefas e das características dos participantes envolvidos.

Por último, gostaríamos de ressaltar a importância do papel do professor no aprendizado da língua. O fato de os alunos não poderem contar com o auxílio do professor fez com que muitos problemas encontrados durante a realização das tarefas ficassem sem solução. Muitas vezes, os alunos deixaram problemas pendentes na esperança de que fossem sanados em seguida juntamente com o professor. Como foi dito anteriormente, as aulas centradas no professor não parecem estimular o desenvolvimento da autonomia dos

alunos, tornando-os passivos e dependentes. Porém, simplesmente arrumar os alunos em grupos talvez não seja suficiente para gerar uma colaboração bem-sucedida. Na maior parte das vezes, será necessário treinamento e apoio. Por exemplo, seria necessário ensinar os alunos a utilizarem o dicionário bilíngüe, pois ficou evidente que alguns dos participantes não sabiam como utilizá-lo, o que pode ter influenciado negativamente na produção das narrativas, uma vez que o dicionário era a única ferramenta com a qual os alunos poderiam contar ao produzi-las.

Em suma, as discussões acerca da língua-alvo foram úteis para aprimorar a produção dos alunos de nível básico, especialmente no que concerne ao léxico. Com relação à forma, no entanto, o diálogo colaborativo não se mostrou suficiente para sanar todas as dúvidas encontradas pelos alunos. Embora os alunos tenham se ajudado mutuamente, fazendo perguntas e oferecendo *feedback*, negociando forma e léxico e encorajando um ao outro, muitas questões acabaram não sendo respondidas. Em outras palavras, algumas vezes, os alunos puderam fazer muito pouco por eles mesmos sem a ajuda do professor. Como já dissemos, muitos foram os fatores que podem ter interferido nas tarefas, fatores estes que estiveram além do escopo desta pesquisa. Por isso, as evidências encontradas aqui não são generalizáveis para outras situações. Seguramente, será preciso levar em conta, em cada caso, a natureza dos contextos.

3.3.2- Pergunta de pesquisa 2: A percepção consciente (“noticing”) por parte dos aprendizes das diferenças existentes entre o seu texto original e a versão reformulada promoverá alterações na versão produzida na etapa 3 (reescrita) das tarefas de produção escrita?

Com base na análise das narrativas produzidas pelos alunos podemos afirmar que a percepção consciente promoveu alterações na versão final produzida pelos mesmos. Embora as alterações, muitas vezes, não tenham sido corretas, o fato é que a percepção consciente promoveu a formulação de hipóteses pelos alunos – tanto com relação ao léxico quanto à forma da LE -, o que gerou uma produção modificada pelos aprendizes.

Ao compararem seu texto com o texto reformulado os aprendizes foram capazes de perceber a lacuna existente entre a sua IL e a L2. Como dissemos anteriormente, os itens gramaticais enfocados nesta pesquisa foram realçados, a fim de que uma maior atenção fosse dispensada a eles pelos aprendizes. Na verdade, o fato de haver formas realçadas na versão reformulada foi mencionado mais de uma vez pelos aprendizes, o que evidencia que eles foram capazes de notá-las. No entanto, na maior parte do tempo, os alunos apenas aceitaram passivamente as alterações que foram feitas pelo professor, não questionando essas modificações em nenhum momento. Além disso, os alunos, poucas vezes, tentaram encontrar explicações para que essas alterações tivessem sido feitas.

Com efeito, a segunda etapa, qual seja a da comparação, pareceu ser a mais problemática para ser realizada pelos alunos. Enquanto a etapa de elaboração das narrativas despendeu muito tempo para ser realizada pelos alunos e gerou inúmeros turnos de fala, a etapa de comparação foi realizada muito rapidamente e, não raro, em silêncio, apesar da insistência por parte da pesquisadora para que os alunos executassem todas as etapas das

tarefas em conjunto. Em outras palavras, a pesquisadora encontrou uma resistência muito grande por parte dos alunos para verbalizarem seus pensamentos durante a etapa da comparação. Isto quer dizer que os alunos não compartilharam as suas percepções acerca das diferenças encontradas entre a sua IL e a língua-alvo, mas guardaram para si as suas percepções. Todos esses fatores podem explicar o fato de os alunos terem dificuldades de lembrar as modificações que haviam sido feitas ao reescreverem a sua narrativa, pois não houve questionamentos, nem um trabalho realmente cooperativo por parte das díades durante a etapa de “noticing”.

Na realidade, colaborar com o outro é uma atitude pouco estimulada em nossa sociedade e, por conseguinte, entre os alunos. Conforme sugerem Bassi e Dutra (2004):

“O aprendiz, habituado a essa aprendizagem centrada no professor, assume o papel receptivo e se esforça para atingir o objetivo traçado e, geralmente, assume a postura de que o sucesso de sua aprendizagem independe de uma relação interpessoal, ou seja, considera-se individualmente e não como membro de um grupo social” (Bassi e Dutra, 2004:292)

No entanto, conforme explicitado pelos PCNs (1999), “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (p. 57). Daí a necessidade de se conscientizar os alunos da importância de colaborar com o outro na construção do conhecimento. Ainda segundo Bassi e Dutra (2004), muitos pesquisadores salientam a importância da colaboração entre pares aprendizes, por entender que os trabalhos em dupla ou em grupos geram situações com potencial de aprendizagem que não devem ser ignoradas pelo professor. Conforme apontam os PCNs (1999):

“É preciso que o professor compreenda a relação entre a interação e aprendizagem, as características do encontro interacional em sala de aula e que aprenda a compartilhar seu poder, abrindo espaço para a voz do aluno ao aceitar seus tópicos e as suas construções interpretativas. Nesse caso, recomenda-se ao professor o reconhecimento e a aplicação dos direitos lingüísticos dos aprendizes, a fim de que a convivência em sala de aula possa refletir uma democracia comunicativa.” (PCNs, 1999:62)

No entanto, vale enfatizar que o foco do presente trabalho reside na concepção da escrita como processo, ou seja, o nosso interesse maior, desde o início, não é o texto como produto final em si, mas o processo de produção de textos em L2 por alunos de nível básico, por acreditarmos que o foco no processo pode ser mais interessante na medida em que pode auxiliar o professor na construção de metodologias mais eficientes para o ensino, porque estão baseadas no reconhecimento das reais dificuldades e, principalmente, das formas de aprendizado dos alunos.

Na realidade, nesta pesquisa, consideramos mais importante refletir acerca do processo de interação dos aprendizes do que analisar o produto final. Se levarmos em conta o processo de produção das narrativas, veremos que o trabalho em pares favoreceu a conscientização acerca das decisões a tomar, a troca e a testagem de informações durante a elaboração dos textos, assim como a partilha de recursos para coordenar as ações durante as tarefas. Além disso, ao produzirem os textos na L2, os aprendizes se comprometeram, tornando-se agentes responsáveis pelo seu aprendizado e colaboradores de ensino/aprendizagem da L2, embora isso talvez não fique evidente se tomarmos os resultados apresentados por si só.

Em suma, a percepção consciente (“noticing”) gerou alterações nos textos produzidos pelos aprendizes, tanto no tocante à forma quanto no tocante ao léxico da LE. No entanto, essas alterações nem sempre resultaram numa produção mais precisa com

relação aos itens enfocados nesta pesquisa. Isso pode se dever ao fato de os aprendizes terem aceitado passivamente as diferenças notadas entre o texto original e a reformulação do mesmo, sem tentar encontrar uma razão para que as modificações tivessem sido feitas, ou seja, sem verbalizar as suas percepções. Pode ser que a busca em conjunto de soluções para os problemas encontrados nesta etapa tivesse resultado em um melhor desempenho na etapa 3, embora também não possamos afirmar isso com certeza.

Por outro lado, muitas alterações feitas pelos aprendizes na sua versão final de fato resultaram em correções bem-sucedidas. Assim sendo, podemos afirmar que a simples percepção das diferenças entre a IL e a língua-alvo pode não ser suficiente para promover um aprimoramento na produção de LE pelos aprendizes – outros fatores possivelmente além do escopo desta pesquisa podem interferir nesse processo. De qualquer maneira, é necessário que encontremos formas de despertar no educando a importância do trabalho cooperativo e também de aprimorar a qualidade da percepção dos alunos de nível básico.

4- Conclusão e considerações finais ao estudo.

O objetivo deste estudo foi investigar a possibilidade de os alunos de uma escola pública estadual de nível básico de conhecimento da LE se beneficiarem do diálogo colaborativo em pares, sobretudo no tocante ao uso de verbos no pretérito perfeito e conectivos, a ponto de aprimorarem sua produção escrita em inglês. A motivação para a pesquisa adveio do interesse de descobrir formas de estimular a produção de textos escritos em inglês pelos alunos e de aprimorá-la, com vistas ao desenvolvimento de uma maior autonomia por parte dos aprendizes.

As discussões conduzidas ao longo deste trabalho foram alicerçadas principalmente pela hipótese da produção compreensível, proposta por Swain (1985; 1995), segundo a qual o *output* desempenha papéis potencialmente importantes no desenvolvimento da língua, na medida em que ele pode promover a “percepção consciente”, a partir da qual os aprendizes podem notar a forma da língua-alvo e também que esta difere da sua própria IL, além de promover a aprendizagem da L2 por meio de testagem de hipóteses e de possuir uma função metalingüística, permitindo que os aprendizes controlem e internalizem o conhecimento. Ademais, o *output* pode levar os aprendizes do tipo de processamento predominantemente semântico, necessário na compreensão, para uma forma de processamento mais sintática, necessária para a produção.

Os instrumentos metodológicos de que dispôs a presente pesquisa foram: os textos confeccionados pelos pares, a gravação em áudio e a análise dos diálogos estabelecidos durante a realização de tarefas de produção escrita em pares. Cada díade realizou duas tarefas de produção escrita compostas por três etapas, a saber: escrita do texto original, comparação do texto original com o texto reformulado e reescrita do texto original, sendo

que entre cada etapa transcorreu o período de aproximadamente uma semana. Cada tarefa teve como estímulo para a produção das narrativas somente uma figura, a partir da qual os aprendizes tiveram que criar uma história em inglês. A única ferramenta utilizada pelos participantes, na etapa 1 de cada tarefa, foi o dicionário bilíngüe.

Os protocolos verbais gerados durante a realização das tarefas foram transcritos e analisados em termos de LREs (Language Related Episodes). As evidências obtidas por meio da análise dos dados nos remeteram às proposições feitas por Swain (1995) com relação às três funções do *output* resumidas acima. Ou seja, a partir dos resultados obtidos notou-se que os aprendizes foram capazes de, ao trabalharem conjuntamente na solução de problemas relacionados à língua, perceberem as lacunas existentes entre a sua IL e a língua-alvo, formularem hipóteses acerca da LE e utilizarem a língua para refletirem acerca da própria língua, especialmente ao realizarem a Etapa 1 de cada tarefa, qual seja a da elaboração das narrativas pelos aprendizes.

Contudo, notou-se que, durante a realização da Etapa 2, que se refere à comparação entre os textos, os aprendizes abordaram as suas narrativas percebendo as mudanças realizadas, porém sem discutir por que tais mudanças haviam sido feitas. De fato, a pesquisa conduzida por Qi e Lapkin (2001) já havia sugerido que os aprendizes de nível mais básico de conhecimento da L2 podem ter mais dificuldades em identificar a natureza da lacuna existente entre a IL e a língua-alvo, ainda que um modelo da língua-alvo seja oferecido para eles. Assim, a qualidade da percepção parece estar relacionada ao nível de conhecimento da L2. Os resultados desta pesquisa parecem ir ao encontro dessas proposições, na medida em que o nível de proficiência dos participantes parece ter afetado a qualidade da percepção e, conseqüentemente, a qualidade da versão final das narrativas

produzidas pelos aprendizes. Em outras palavras, o fato de os alunos não terem se disposto a trabalhar de forma realmente colaborativa ao compararem os textos pode explicar o pequeno número de itens corrigidos corretamente na versão final.

Outro ponto importante observado a partir dos resultados foi o fato de os alunos tenderem a focar mais no significado que pretendiam transmitir do que nas formas utilizadas durante a realização das tarefas. Assim sendo, este estudo parece corroborar a proposição defendida por Williams (1999) de que, nos estágios mais básicos, os aprendizes se concentram quase que completamente em decodificar e expressar significado. O foco na transmissão de significado, em detrimento da forma, pode se justificar também devido ao déficit apresentado por todos os aprendizes com relação ao léxico da LE. Além disso, especialmente no tocante ao uso de conectivos, observou-se uma interferência negativa da LM no uso da L2 pelos aprendizes, na medida em que o conhecimento lexical incipiente das díades com relação ao uso de conectivos na própria LM parece ter representado um obstáculo na produção de textos na L2. Ou seja, fatores que transcendem ao conhecimento da língua inglesa em si parecem ter interferido na produção de textos escritos na LE.

Com relação às perguntas de pesquisa, pode-se concluir que o diálogo colaborativo foi de alguma valia para aprimorar a produção de LE dos alunos de nível básico, na medida em que, ao tentarem produzir a língua-alvo, os alunos perceberam “buracos” e lacunas em sua IL, o que desencadeou a busca por soluções, muitas vezes bem sucedidas. Ou seja, por meio do diálogo colaborativo, os alunos puderam elucidar algumas questões referentes à L2 o que, em determinados momentos, acionou mudanças positivas em suas produções. Muitas vezes, o simples *feedback* fornecido pelo colega se mostrou eficaz para sanar os

problemas encontrados pelos pares, especialmente com relação ao léxico, mas também com relação a alguns itens gramaticais, alguns não enfocados nesta pesquisa.

Em outras palavras, com base na análise das narrativas produzidas pelos alunos podemos afirmar que a percepção consciente promoveu alterações na versão final produzida pelos mesmos. Embora as alterações, muitas vezes, não tenham sido corretas, se levarmos em conta os itens enfocados neste trabalho, o fato é que a percepção consciente promoveu a formulação de hipóteses pelos alunos – tanto com relação ao léxico quanto à forma da LE - , o que gerou uma produção modificada pelos aprendizes.

É necessário lembrar que não tivemos a intenção de generalizar as evidências encontradas aqui para outras situações ou sujeitos, uma vez que o diálogo colaborativo investigado na presente pesquisa foi gerado por um pequeno número de participantes dentro de um contexto específico. Além disso, a nosso ver, os itens enfocados nesta pesquisa se mostraram muito complexos se levarmos em conta o nível de proficiência dos aprendizes. Outras pesquisas conduzidas em outros tipos de instituição, como escolas privadas ou cursos de inglês, por exemplo, que enfocassem outros itens talvez mais condizentes com o nível de conhecimento dos aprendizes possivelmente evidenciarão outros resultados. Enfim, conforme defende Swain (2001) é necessário que haja mais estudos que requeiram que os alunos realizem tarefas de produção escrita em pares e que explorem formas de documentar o aprendizado contínuo dos alunos enquanto os mesmos trabalham de forma colaborativa.

Encerro esta pesquisa confiante de que este trabalho possa chamar a atenção para a importância do trabalho colaborativo em pares no processo de ensino-aprendizagem da LE em sala de aula, uma vez que, como se verificou, os trabalhos em pares e em grupos geram situações com potencial de aprendizagem que não podem ser ignoradas pelo professor.

Além disso, espero ter posto em foco a necessidade de se enfatizar o papel desempenhado pelos alunos como co-produtores na aquisição de conhecimento. De fato, cabe ao professor criar condições e situações de aprendizagem para que os aprendizes possam conquistar o conhecimento com autonomia própria.

5- Referências Bibliográficas.

- BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (organizadoras). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BASSI, Cláudia Eliana & Dutra D. P. A interação e o processo de negociação em L2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.1, p. 292-313, 2004.
- Brasil. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. — Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In James, P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, OUP, 2000.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. Issues and terminology. In Catherine Doughty and Jessica Williams (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, CUP, 1998.
- ELLIS, R. Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language learning* 51: Supplement 1, 1-46, 2001.
- FOSTER, P. A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*. 19, 1, 1-23, OUP, 1998.
- KOWAL, M. & SWAIN, M. Using Collaborative language production and task to promote student's language awareness. *Language Awareness*. Vol. 3, No. 2, pp. 73-93, 1994.
- LEECH, Geoffrey N. *Meaning and the English Verb*. London and New York: Longman, 1987.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MACKEY, A. Beyond production: learners' perceptions about interactional processes. *International Journal of Education Research*, 37(3-4), pp. 379-394, 2002.

- Qi, S. D. & LAPKIN, S. Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10, 227-303, 2001.
- SACHS, R. & POLIO, C. Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *SSLA*, 29, 67-100, Cambridge, CUP, 2007.
- SEE. *Reorientação Curricular. Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro, 2006.
- SCHMIDT, R. & FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of na adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, (p.p. 1-64). Honolulu: University of Hawaii at Manoa, 1986.
- SCHIMDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, p. 129-158, 1990.
- STORCH, N. A classroom-based study: insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, 52, 4, October, Oxford, OUP, 1998.
- STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, 5, 1, 29-53, 2001.
- SWAIN, M. Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output and its Development. In Gass, S. & Madden, C. G. (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, 1985.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford, OUP, 1995.

- SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In Catherine Doughty and Jessica Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, CUP, 1998.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In James, P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, OUP, 2000.
- SWAIN, M. Examining dialogue: another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. *Language testing*, 18.3, 275-302, Sage Publications: 2001.
- SWAIN, M. Verbal Protocols: What does it mean for research to use speaking as a data collection tool? In M. Chaloub-Deville, M. Chapelle, & P. Duff (Eds.), *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple research perspectives* (pp. 97-113). Amsterdam: Benjamins, 2005.
- SWAIN, M. Linguaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes, (Ed.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*. London, UK: Continuum, 2006.
- SWAIN, M., BROOKS, L. & TOCALLI-BELLER, A. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185, Cambridge, CUP, 2002.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 3, 370-391, 1995.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (eds), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. London, Pearson, 2001.

- SWAIN, M. & LAPKIN, S. Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Education Research*, 37, 285-304, 2002.
- THORNBURY, S. (1997). Reformulation and Reconstruction: Tasks that promote "noticing". *ELT Journal*, 51, 326-335.
- VIDAL, R.T. O diálogo colaborativo, individual ou em par, e o desenvolvimento da interlíngua em tarefas de metafala. *Revista do ISAT*, 3, 17-38, São Gonçalo, RJ, ICBEU, 2004.
- VIDAL, R.T. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? *The Specialist*, 2007.
- WILLIAMS, J. Learner generated attention to form. *Language Learning*, 49, 4, 583-625, 1999.
- WILLIAMS, J. Focus on form: Research and its application. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1, 1, 31-52, Belo Horizonte, UFMG, ALAB, 2001.

6- Anexos

ANEXO A – Textos originais produzidos pelas díades na Tarefa 1.

Díade 1



in the night, the man was to get fright
because he contributed in the cemetery
and the girl to leave of the well.
and the girl to pushed the his weapon.
He to seize in front the girl and the
police to take some, but the
man was in the bedroom the girl
kill his. HAHAHA

THE END

(well-founded in
the images)

Díade 2



"The cemetery"

Some day, the granddigger had a
noise, and he see the what to be happen,
to living man. There, he see a ghost
which speak:

- "coming you to take hold of"
contact job, he to be called the security,
to quarrel which he, and speak:

- to be man, not see which here, not
to find, nothing over there of dead?

finally, do you all or me the granddigger?
when of chitchat of to continue your
service.

Then still with fear, he go to check, and
to living man, see which age two boys
Mike and Bill try arrange to your relief.
He to put the boys to the room, and
continue your service and place.

Díade 3



2 police officers to obstruct a
cemetery for see if it is to every-
thing will treat should give been

ANEXO B - Reformulação dos textos originais produzidos na Tarefa 1.

Díade 1

In the night, the man was frightened because he entered the cemetery. The girl left the well and pushed his weapon. He left in front of the girl and followed the policeman to help him. The policeman took him home, but when the man was in the bedroom, the girl killed him.

Díade 2

“The cemetery”

One day, the gravedigger **heard** a noise **and went** to see what **was** happening.

When he **got** there, he **saw** a ghost who **said**:

- I **came** here to catch you.

With fear, he **called** the security guard, who **quarreled** with him **and said**:

- Be a man! Don't you see that there is nothing here **but** the dead? **After all**, are you the graveddiger or not? Enough with the chichat **and** continue your service!

Then, still with fear, he **went** to check it **and**, when he **got** there, he **saw** that two boys, Mike and Bill, **were** trying to play with him, to his relief. He **drove** the boys away **and continued** his service in peace.

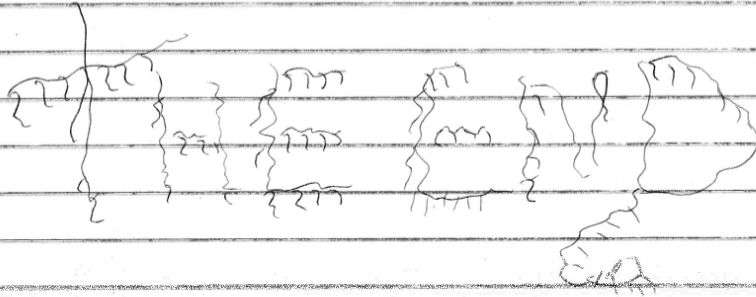
Díade 3

Two policemen **were** going into the cemetery to see if everything **was** well. They **heard** a shout.

ANEXO C - Reescrita dos textos produzidos na Tarefa 1.

Díade 1

In the night, the man was frightened because him left in the cemetery. Then the girl to leave of the left and the girl pushed him weapon. Him leave the left the girl and spoke withed the policeman to help him. the policeman Taked him home, but him was in the bedroom the girl killed him. HAHÁHA



Well-founded
in
the horror movies

Díade 2

"The cemetery"

One day, the gravedigger hear a
noise and going see what to
it happen. To bring near there, he see a ghost

rich speak:

- "coming you to take hold of"

contact fee, he to be called the security, to guard rich
he, and speak:

- to be man, don't see rich here to know it, nothing
over there of dead?

finally, do you are or don't the gravedigger?

even of chick of to continue your service.

Then still with fear, he going to check, and to bring near,
see, rich of two boys, Mike and Bill, by amazing, to
your relief.

So to put the boys to run, and continue your service
and peace.

Díade 3

two palmeem lang

two palmeem lang cemetery far see if lang we-
sytthing well thea shaut

BMQ[5] - - - - - kajoma

ANEXO D - Textos originais produzidos pelas díades na Tarefa 2.

Díade 1

© Original Artist
Reproduction rights obtainable from
www.CartoonStock.com

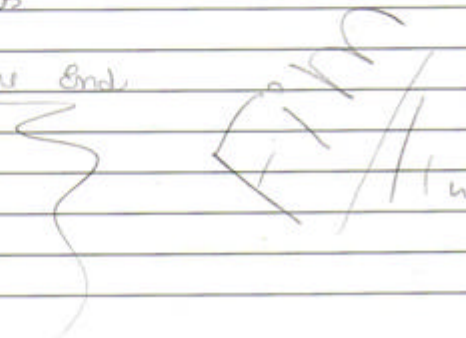


In the night of storm one boy ~~is~~ **to**
be **scared** afraid because **scared** the father
and the mother and was in the house
only because killed the mommy ~~to~~ **to**
watch horror movie. ~~scared~~ and **to** **is**
frightened and **to** **to** **run** **run** to behind
of the ~~the~~ **until** his mother and
father **to** **being** **near**

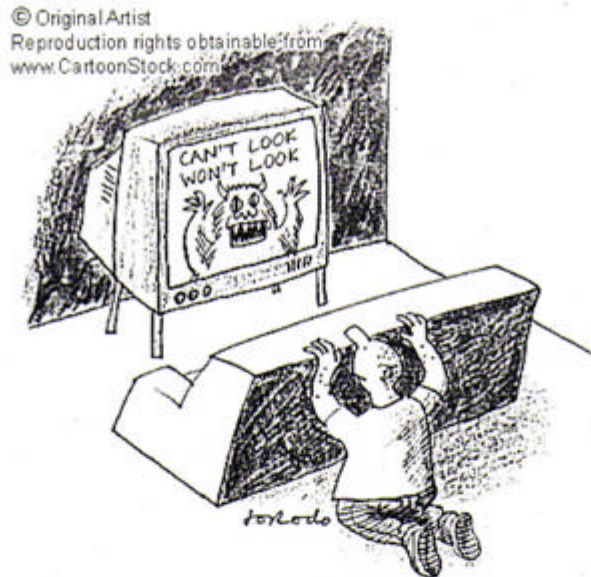
Kiss

Kiss

The End



Díade 2



The Stupid summer from Elaric

on a certain night when the parents from Elaric go out to Elaric to see the channel 49, because of the horror films, ~~what~~ what Elaric ~~disabling~~ that order and saw, alone what to be passing horror film advanced for all, ~~to~~ to pass film Elaric to begin to pass badly fear, and yourself to hide behind sofa, and listen won't look! And this eye giving more fear him.

And ~~listen~~ one noise in the dark kitchen, what your parents arriving. He sit hit telling of parents, and to stayed of punishment for disability. The End.

Díade 3

© Original Artist
Reproduction rights obtainable from
www.CartoonStock.com



he is watching film prone to be startling
ing in behind the set: put prone to be
startling.

ANEXO E - Reformulação dos textos produzidos na Tarefa 2.

Díade 1

In a stormy night, one boy was afraid **because** he **desobeyed** his father and his mother **and** he **was** in the house alone **because** he **killed** the nanny to watch a horror movie. He **was** frightened **and ran** behind the settee until his mother and father **arrived**.

Díade 2

Clark's Stubbornness

Certain night, when Clark's parents went out they told Clark not to see channel 49 because it passed horror films. But Clark disobeyed that order and saw it, but it was passing a horror movie inappropriate for him. As the film passed, Clark began to feel fear and hid himself behind the sofa and listened: "Wont look!", and this made him feel more fear.

Then he listened one noise in the kitchen door. It was his parents arriving. He was blown up by his parents and was punished because he disobeyed.

Díade 3

He was watching a film that was startling. He went behind the settee because it was startling.

ANEXO F – Reescrita dos textos produzidos na Tarefa 2.

Díade 1

In the night of storm one boy to be afraid because deceived his father and his mother and was in the house only because killed the mommy to washed honor movie and to be arrested and to rush ran to behind of the tree until his mother and his father to be bring near

Jim

Ghessy
Gaby

amofej - kajoma

Díade 2

Clark's Stubbornness

certain night when the Clark's parents they ran to him. Not see the channel 49, because to pass horror movie. ~~just~~ Clark disobeyed him parents and ran, alone what ~~was~~ passing a inappropriate horror movie to he, ~~with the pass of the film~~. Clark begin to stay badly fear, and you don't hide behind sofa, and hear wasn't look! and this go giving more of him.

And he hear a noise in the door of the kitchen. which ~~was~~ your parents arriving. He get hit. Inking of parents, and to stayed of punishment for derby.

Díade 3

DATA / /

he is watching film behind the scenes plot twist take startling startling

ANEXO G: Transcrições dos protocolos verbais

Díade 1 — Tarefa 1

Etapa 1

L: Larissa

M: Mariana

(001) L: Ó, a lua cheia aqui. Tá escuro, tá de noite. Assim, ó, o carinha entrou no cemitério de noite e viu um monte de coisas... Eu não lembro (inaudível)...

(002) M: Era uma vez...

(003) L: (risos) Era uma vez...

(004) M: Ah, peraí, tô pensando, poxa.

(005) L: Tô achando que tá faltando uma parte do dicionário aqui... Ah, não, tá aqui. Peraí. Como é cemitério em inglês? Não lembro...

(006) M: In the cemetery... não... Eu vou rir de novo (risos) Peraí. Não... Era sim tá.

(007) L: Peraí, deixa eu achar aqui. Quer parar de rir?

(008) M: Ah, não, esse é esqueleto...

(009) L: Cadê... Camaradagem... caraca, camaradagem... Cantoria... canudo (risos) canudo... Que que a gente tá procurando mesmo? Cemitério.

(010) M: Uma noite...

(011) L: Peraí, deixa eu procurar cemitério.

(012) M: Noite é ni...

(013) L: É night.

(014) B; Deixa eu colocar aqui...

(015) L: Peraí, peraí... Cadê?

(016) M: (inaudível)

(017) L: Não.

(018) M: Não?

(019) L: Esqueci. Ah, tá, tá. Eu esqueci.

- (020) M: Eu não lembro como que escreve.
- (021) L: (inaudível)
- (022) M: Eee, uma em inglês é como?
- (023) L: Peraí, cemitério, tô achando aqui. Cachumba... (risos) cachumba... (inaudível)
Peraí, peraí, peraí... Aqui. Não, peraí, aqui. Tá aqui... aqui. Cemetery. Cemetery. Cemetery.
- (024) M: Cemetery.
- (025) L: Cemetery...cemetery... cemetery...
- (026) M: Peraí.
- (027) L: Cemetery.
- (028) M: Peraí.
- (029) L: Cemetery.
- (030) M: PERAÍ.
- (031) L: Uma noi... uma...In the night.
- (032) M: Como se escreve noite?
- (033) L: In the night! É preposição. Eu acho que é preposição. In the... peraí que eu vou procurar night, né? Pra mim confirmar. (cantando)
- (034) M: Não é assim não?
- (035) L: Mas eu não tenho certeza... In the night. Na noite, a mulher... Tá errado. É man... man... man,, In the night, the man... Como é que ficou?
- (036) M: In the night, the man...(inaudível) com medo.
- (037) L: Ih, ficou triste! Nada a ver, cara. O homem ficou triste e foi visitar a mulher morta. Que horror! Não, mas continua. Ficou com medo. Não, peraí, peraí.
- (038) M: Tem que procurar medo. No “m”. Ficou com medo, com medo, com medo, com medo. “M”.Eu não tô achando medo.
- (039) L: Ficar com: to get frightened.
- (040) M: Peraí, não tô entendendo nada.
- (041) L: Aqui, ó. Olha só isso. To get frightened.
- (042) M: To get... vê se tá certo... frightened.
- (043) L: É, mas tem que mudar os verbos.
- (044) B; Peraí, o homem ficou com medo porque... como é que é porque?
- (045) L: Because.

(046) M: É, Because.

(047) L: Because. Ah, tá, tá, tá, tá ,tá.

(048) M: Ah, tá because...

(049) L: Tá já sei já lembrei, cara.

(050) M: Eu lembrei também.

(051) L: Já lembrei como já é que escreve. Because, porque... Because... o fantasma levantou e puxou o pé dele.

(052) M: Porque no cemitério, dia de lua cheia.... E o cemitério tava escuro...

(053) L: E lá tinha um poço... isso aqui é um poço? Ah, sei lá, finge que é. E lá tinha um poço atrás. E a mulher d"O Chamado" subiu. (risos)

(054) M: Que legal! Até que a história tá criativa!

(055) L: Você tá pegando a idéia do filme.

(056) M: Eu sei. Mas é engraçado tá.

(057) L: (risos)

(058) M: Vai. Porque ele quando...Ele... He...

(059) M: She, é she...

(060) L: É she?

(061) M: É he? É he.

(062) L: É she.

(063) M: She é ela. She é ela. Ai, Larissa. O que tá acontecendo com você?

(064) L: O que? Que que houve?

(065) M: Sei lá. Tá te dando febre no inglês?

(066) L: Eu já sabia. Só que eu queria que você escrevesse errado que eu ia te zoar muito. Ele...

(067) M: Sem graça...

(068) L: Entrou... entrou é como mesmo?

(069) M: Calma aí. Peraí. Come on. Quero "entrar". Peraí.

(070) L: (risos) Ai, ai, ai, ai, ai. Gracejar...

(071) M: Tá aí, ó.

(072) L: Peraí... Ele entrou no cemitério, no cemitério, no cemitério...

(073) M: Enquanto... es... es...

(074) L: Ah, fala que ele escapou. Não, fala que ele cavou. E aí viu um fantasma. Vê se você acha,,,

(075) M: Quê?

(076) L: Cemetery... Ele entrou...

(077) M: Ele entrou cemetery?.

(078) L: No cemitério.

(079) M: Tá. Because e...

(080) L: porque ele entrou no cemitério.

(081) M: Não, mas eu quero (inaudível)

(082) L: Então.

(083) M: Peraí. Eee, que que eu tô procurando mesmo? Ah, entrou.

(084) L: Entrou.

(085) M: Eeee.

(086) L: P, p.

(087) M: Eh, peraí porque eu esqueci.

(088) L: O quê, o quê?

(089) M: Peraí, p, não, p, q, r, s, t, u, tá.

(090) L: Hum? Que isso? Tá igual a (inaudível)

(091) M: T, u.

(092) L: Tá pra cá, minha filha. T, u, v, x...

(093) M: Entrou... entrou, entrou, entrou. Não, não é isso não.

(094) L: (inaudível) (risos)

(095) M: É entrar.

(096) L: Desentupir (risos) Tem escrito ali, tá? Intrigar... Peraí. Entrar aqui, ó. Contributed. Contributed. Acho que é essa palavra aqui. Contributed.

(097) M: Normal?

(098) L: Contributed.

(099) M: Contributed in the cemetery.

(100) L: Cemetery.

(101) M: Cemetery. Como é que escreve cemetery mesmo?

(102) L: Cemetery.

- (103) M: Cemetery é assim?
- (104) L: T-E.
- (105) M: Cemetery.
- (106) L: Tá, mais o quê?
- (107) M: Peraí. Numa noite um homem, eee, peraí, na noite, o homem... estava preso.
- (108) L: Não estava, não estava. Não estava não.
- (109) M: É. Estava com medo porque ele entrou no cemitério e uma mulher saindo do poço.
- (110) L: Girl.
- (111) M: Quê?
- (112) L: Girl.
- (113) M: Samara é uma menina.
- (114) L: Uma mulher não.
- (115) M: Mas tem filme que ela fica adulta. Uma garota. Melhor assim. A garota saiu do poço. Como é que é saiu?
- (116) L: Saia é skirt.
- (117) M: Sair...
- (118) L: Achei. Go out. Ah, go out.
- (119) M: A girl to leave o poço. Poço, cadê poço? Poço da Samara.
- (120) L: (risos) Plenitude, polarizar. Achei poço. Well.
- (121) M: Well.
- (122) L: Well. Isso é inglês britânico.
- (123) M: Ah, é?
- (124) L: Inglês da Inglaterra. Porque no inglês mesmo “well”, dos Estados Unidos, “well” significa bem, bom. Aí well. Lá na Inglaterra significa poço.
- (125) M: Não é esse aqui, well?
- (126) L: É, mas quer ver “bem”?
- (127) M: Não, não, não quero ver não.
- (128) L: Peraí, pra você ver como que é nos Estados Unidos. Bem. Aqui, well. Viu? Well, só se tiver dois sentidos. Aqui, well e well.
- (129) M: Acho que é isso mesmo.

- (130) L: The girl... correu.
- (131) M: Não.
- (132) L: The girl puxou. Como é que é puxou mesmo?
- (133) M: Eu lembro, mas eu esqueci. Eu sei, mas eu esqueci.
- (134) L: Purgatório, achei, puxou. Puxativo.
- (135) M: Oi?
- (136) L: Puxativo.
- (137) M: Puxou, puxar.
- (138) L: Puxou: to push. Pushed. (inaudível) The girl. She push, she pushed. In the night the man to get fright because he (risos) pula essa palavra, in the cemetery. The girl to leave of the well and the girl to pushed... que que é isso aqui?
- (139) M: The his weapon, weapon...
- (140) L: Tá, tá bom. Peraí. O homem fica aborrecido.
- (141) M: E saiu correndo.
- (142) L: Por quê? Tem correndo aqui?
- (143) M: Vai ver ele não correu.
- (144) L: Ficou parado? Que idéia!
- (145) M: Ele tem problema nas pernas.
- (146) L: (risos) Ficou paralisado. Traumatizado.
- (147) M: Ele... saiu é qual mesmo? Já tem aqui. Deixa eu ver.
- (148) L: Tá aqui.
- (149) M: E chamou o guarda... Como é que se fala foi. Eu sei como fãla, mas eu esqueci.
- (150) L: To follow... to follow!
- (151) M: Policial?
- (152) L: Police.
- (153) M: To...
- (154) L: Para, é para. Deixa "to" mesmo. Para quê?
- (155) M: Ajudá-lo. Ajudar é o quê?
- (156) L: Help.
- (157) M: To help his.
- (158) L: The police levou. Cadê levou?

(159) M: Levou o quê? A garota?

(160) L: Não. Levou o homem pra casa. (risos) E na casa dele a Samara foi lá e matou ele.

(161) M: A polícia levou...

Etapa 2:

(001) L: A maioria tá no presente e tinha que tá no passado...

(002) M: É was...

(003) L: O “was” tá errado?... Isso daqui é o que? (risos) To get... to get tá errado... (risos) because, certo... he, certo... Ih (risos)

(004) M: (risos)

(005) L: Isso aqui tá errado, ó, contribu... contributed, sei lá como é que é. Tá certo...

(006) M: Onde é que você tá?

(007) L: Ah, esse tá certo... The girl...

(008) M: Cadê?

(009) L: ...to leave...

(010) M: Peraí.

(011) L: To leave tá errado. The girl of the well... The girl left the well and pushed... tá certo. Tá certo pushed! Pushed.

(012) M: And to follow...

(013) L: And to follow the policeman to help him...

(014) M: Tá errado. (risos)

(015) L: The policeman took /tók/

(016) M: Took /tók/?!

(017) L: É took /tók/.

(018) M: ...the girl...

(019) L: Took /tuk/ Took /touk/... Ó, tá errado... But when...

(020) M: ha ha ha

(021) L: ...the man...

(022) M: O ha ha ha tá certo. (risos)

(023) L: (risos) was... tá certo... in the bedroom the girl... the girl... esse aqui tá certo...

(024) M: Ha ha ha ha ha...

(025) L: Cabou, professora...

Etapa 3:

(001) M: Isso aqui tá errado, ó. Não era isso. In the night... Isso aqui tá errado, ó. The man...

(002) L: Because... Era alguma coisa assim...

(003) M: Aqui é well.

(004) L: Isso daqui tá certo, ó.

(005) M: Sei lá.

(006) L: Ficaria então a garota... Cadê o dicionário?

(007) M: É mesmo, hoje não tem dicionário...

(008) L: Tá cheio de cemetery. Só tem cemetery.

(009) M: Vai bota aí.

(010) L: (inaudível) (risos)

(011) M: (inaudível) And the girl... The girl... Vai, você não tá fazendo nada. The girl to leave... the well. Que que é to? The girl, a garota... (inaudível)

(012) L: Vai, amiga. Vamo terminar a história. Onde que você tá? (risos)

(013) M: To leave...

(014) L: Police... (risos)

(015) M: Police... The policeman...

(016) L: The policeman... (inaudível) (risos)

(018) M: No final tem o well.

(019) L: Ha ha ha ha. Tá bom... (risos)

(020) M: (inaudível)

(021) L: É verdade. (risos)

(022) M: A gente já terminou já.

(Maior parte silêncio; Larissa rindo sem parar.)

Díade 2 — Tarefa 1

Etapa 1:

D: Débora

P: Patrícia

(001) P: Morte.

(002) D: A morte é de... D-E- (inaudível)

(003) P: T-h-e...

(004) D: Título, né?

(005) P: D-E-A-...T-H. Tá bom. E agora? E agora? A gente podia botar assim...

(006) D: Não sei... Deixa eu ver... deixa eu ver... Vai ter que ter monstro.

(007) P: A gente podia botar assim: um dia... A gente podia botar primeiro em português e depois passava pra inglês.

(008) D: Vai demorar muito.

(009) P: (inaudível)

(010) D: Vai demorar mais.

(011) P: Vai, Débora.

(012) D: Um dia um homem foi no cemitério... Como que é em inglês? Vamo fazer logo...

(013) P: Em inglês?!

(014) D: ...em inglês que é pra não perder tempo.

(015) P: Não. Vai, aí depois você...

(016) D: É... (inaudível) É parágrafo, né? (inaudível) Não é aqui não?

(017) P: Escreve aí: a dia.

(018) D: Ué, e O dia como é que fica?

(019) P: Fica UM dia. Um dia escreve assim... eu só não tenho certeza se é A assim ou assim... Acho que é assim. Vou procurar aqui.

(020) D: (inaudível) me avisa...

(021) P: Deixa eu procurar aqui, garota.

(022) D: Um dia... um dia o quê? Aqui o que escreveu .

(023) P: Um dia...

(024) D: Um dia...

(025) P: Hã? Um dia o quê que aconteceu?

(026) D: É melhor morte não...

(027) P: Ai, (inaudível) E o cemitério? Vai, vou botar o cemitério. Esse aqui é mais difícil.

(028) D: Esse é A ou é O?

(029) P: Aonde?

(030) D: The. É o quê?

(031) P: O, a, os, as.

(032) D: Então... Cemitério, procura aí.

(033) P: (inaudível)

(034) D: Ai, Jesus amado!

(035) P: É o quê? Cemitério?

(036) D: Dita pra mim.

(037) P: C-E-M-E-T-E-R-Y.

(038) D: Um dia...

(039) P: (inaudível)

(040) D: Um coveiro...

(041) P: Um coveiro!

(042) D: Um dia um coveiro...

(043) P: Aqui, coveiro, coveiro!

(044) D: Cadê? Não tô vendo não.

(045) P: (inaudível)

(046) D: Cadê?

(047) P: Aqui, minha filha. Palavra grande, hein?

(048) D: Esse aqui?

(049) P: Grave, escreve grave. D-I-G-G-E-R. Coveiro. Olha só (inaudível) Um dia o coveiro gritou...

(050) D: Não, mas ele não tá se assustando. Um dia o coveiro... O coveiro o quê, C.? Me ajuda a pensar, minha filha!

(051) P: Um dia um homem quis entrar no cemitério.

(052) D: Não, que a gente escreveu coveiro é uma palavra muito grande. Um dia o coveiro...

(053) P: Então tá, Então você que sabe. Vai falando aí. Vou procurar um aqui, pra ter certeza.

(054) D: Coveiro... ouviu, hã, não, não, é, ouviu, ouviu, procura ai como é que se escreve ouviu.

(055) P: Qual?

(056) D: Ouviu.

(057) P: Ouvir.

(058) D: Ouviu.

(059) P: Mas aqui não vai ter ouviu. Porque ouvir...

(060) D: Ah, ouvir então, vai.

(061) P: Não é melhor procurar pra ter certeza como é que escreve? Não, com “o” mesmo.

(062) D: Aqui. Ouvido, ouvir. Agora no passado... não tem. Um dia o coveiro ouviu... Isso mesmo! Um dia o coveiro ouviu barulho, ouviu barulho e chamou o segurança.

(063) P: Ouviu “um” barulho?

(064) D: É, ouviu um barulho.

(065) P: “A”... “a”...

(066) D: Quê? Barulho? Uma...

(067) P: Um, um, um.

(068) D: Hã?

(069) P: Barulho, agora.

(070) D: Um é “a”?! Por que que quando... “a” barulho?

(071) P: É.

(072) D: Por que que...

(073) P: Não... que isso aqui pode ser isso aqui e pode ser isso aqui também. Vou até ver aqui pra ver.

(074) D: Barulho. Barulho é normal que se escreve?

(075) P: Tá aqui, barulho. E foi ver o que estava acontecendo.

(076) D: Como que é “e”?

(077) P: Peraí. E foi ver o que estava acontecendo...

(078) D: Foi é como?
(079) P: Go.
(080) D: G-O, né?
(081) P: É.
(082) D: Foi ver... o que.
(083) P: What quer dizer qual /o que...
(084) D: Como é que escreve?
(085) P: W-H-A-T.
(086) D: ...o que estava acontecendo.
(087) P: Estava... tá no passado. Acontecendo: H-A-P-P-E-N.
(088) D: Peraí, P.
(089) P: H-A-P-P-E-N.
(090) D: Chegando lá, ele viu um espírito.
(091) P: Chegando lá...
(092) D: Aí bota esse aí, to... bring... É isso? Near... N-E -A-R. Tem certeza que é isso?
(093) P: (inaudível)
(094) D: Peraí, vamo lá. Recapitulando. Um dia... o coveiro... escutou...
(095) P: Ouviu.
(096) D: Ouviu um barulho.
(097) P: E foi ver o que estava acontecendo.
(098) D: Isso:
(099) P: Dois “e”, minha filha. Dois “e”.
(100) D: Você que escreveu aqui.
(101) P: Eu botei dois “e”.
(102) D: Foi ver o que estava acontecendo. Chegando lá.
(103) P: Chegando...
(104) D: Chegando lá...
(105) P: Você não sabe como é que é “lá”.
(106) D: Lá?
(107) P: Não falei que era isso?
(108) D: É R?

- (109) P: T-E-R...
- (110) D: Agora me explica isso aqui: um dia um coveiro ouviu um barulho e foi ver o que estava acontecendo... chegando lá... não era nada... ele viu um fantasma.
- (111) P: Chegando lá, ele viu um fantasma e foi chamar o guarda. Bota fantasma.
- (112) D: Ele, como é que é ele? É he não é?
- (113) P: É. Não é com i não.
- (114) D: Viu o fantasma.
- (115) P: Viu um fantasma. Bota isso mesmo, fantasma... É G-h-o-s-t.
- (116) D: Fantasma.
- (117) P: G-H-O-S-T.
- (118) D: Fantasma... que falou... É na mesma linha ou na linha de baixo?
- (119) P: Oi?
- (120) D: É na mesma linha ou na linha de baixo?
- (121) P: Bota na linha de baixo.
- (122) D: Que falou... Falou é como?
- (123) P: S-P-E-A-Q... K, K.
- (124) D: Dois pontos, vim te pegar... vim te pegar... you... you... você. Te pegar. Bota aí, com medo... Tá no te pegar ainda? To take, to catch. Separado, criatura. T-A-K-E H-O-L-D
- (125) P: Tudo isso?
- (126) D: Com medo, o coveiro...
- (127) P: É melhor esse, porque olha só o palavrão aqui.
- (128) D: Então tá.
- (129) P: Vai.
- (130) D: Com medo, com medo... M-E... medo.
- (131) P: S-C-A...
- (132) D: Com medo e...
- (133) P: medo...
- (134) D: Com medo, ele chama o segurança. Cadê? Bota aí.
- (135) P: Chama... Como é que é mesmo?
- (136) D: Ele chama...
- (137) P: Call... Called... He called... Já botou? He called... Chamar... Chamar o que?

- (138) D: O segurança.
- (139) P: É, o segurança. Chamar o segurança... Aqui, segunda... pra cá, ué. Segurar, segurança...
- (140) D: Assim, secu...
- (141) P: O segurança. Aí você bota o segurança... Que mais?
- (142) D: Eu fiz a história toda.
- (143) P: Eu tô ajudando também. Nem vem que não tem. Foi chamar o segurança. Quem foi chamar o segurança?
- (144) D: O coveiro.
- (145) P: Mas... o coveiro ouviu um barulho e foi ver o que estava acontecendo. Ele foi lá e viu um fantasma, que falou: vou te pegar. Com medo, ele chamou o segurança.
- (146) D: O segurança. O segurança tá brigando com ele.
- (147) P: Qual?
- (148) D: Esse aqui.
- (149) P: Que brigou com ele.
- (150) D: Brigar, aqui.
- (151) P: Q-U-A-R-R-E-L.
- (152) D: Com ele... com ele... e falou: Seja.
- (153) P: Seja. É to be.
- (154) D: Aqui seja, viu.
- (155) P: É to be, porque esse aí é verbo ser também. Vai.
- (156) D: Já escrevi. Seja homem.
- (157) P: Seja homem. Você é o coveiro daqui, você tem que tomar conta.
- (158) D: Não vê que não tem nada aqui além de mortos?
- (159) P: Não vê.
- (160) D: Not... agora vê. Aqui.
- (161) P: (inaudível)
- (162) D: Que falou... que falou... Isso aqui é o que?
- (163) P: Que...
- (164) D: Calma aí. Seja homem. Não vê que aqui... Como é que escreve aqui?
- (165) P: H-E-R-E.

(166) D: Aqui não... não tem nada?

(167) P: Aqui ter: to have.

(168) D: Além...

(169) P: Não tem, não tem...

(170) D: Seja homem. Não vê que aqui não tem nada...

(171) P: Agora falta o nada.

(172) D: Além...

(173) P: Nothing here. Nothing. N-O-T-H-I-N-G.

(174) D: Nada além...

(175) P: Não tem nada além. Além aqui.

(176) D: Ó, não tem nada aqui além dos mortos.

(177) P: Mortos, a gente quer morto. Aqui.

(178) D: Onde?

(179) P: D-E-A-D... Afinal...

(180) D: Você... é é como mesmo, P? É, com acentinho.

(181) P: Calma aí.

(182) D: É é como?

(183) P: Pra gente botar pergunta, eu acho, que é assim... Afinal de contas... Você é ou não... Aí coveiro é aquela palavra grandona.

(184) D: Pergunta.

(185) P: Afinal, you are or no.

(186) D: Isso aqui é o que?... Tem coveiro aqui.

(187) P: Botou?

(188) D: Afinal, você é ou não o coveiro?

(189) P: (inaudível)

(190) D: (inaudível) E-V-E-N. De é como que eu sempre esqueço?

(191) P: Continue.

(192) D: Continuar.

(193) P: Continue...

(194) D: Aqui, continuar. Seu é como?

(195) P: Your.

- (196) D: Vai logo.
- (197) P: Y-O-U-R.
- (198) D: Seu. Já botei.
- (199) P: Agora vamo pro final. Fala.
- (200) D: Ele falou... quando foram ver realmente era uma pessoa.
- (201) P: Quando foi ver era realmente uma pessoa.
- (202) D: Vai... (inaudível)
- (203) P: (inaudível)
- (204) D: Tô achando não. Procura aí.
- (205) P: Aqui, minha filha. Aqui. Vai, escreve.
- (206) D: Tô escrevendo.
- (207) P: Então...
- (208) D: Ainda com medo...
- (209) P: Tá, ainda com medo...
- (210) D: Ainda... Isso aqui é o que ou com?
- (211) P: Com. W-I-T-H. Falou...
- (212) D: Isso aqui é com medo. Com medo. Medo é como mesmo? É esse aqui, não é?
- (213) P: (inaudível)
- (214) D: E medo é como?
- (215) P: Peraí, deixa eu procurar aqui.
- (216) D: Fear, sei lá. É?
- (217) P: O que?
- (218) D: Esse aqui.
- (219) P: Fear.
- (220) D: Com medo... Conferir... Ainda com medo ele foi conferir... Como é que é conferir?
- (221) P: Check. Não, sei lá.
- (222) D: C-H-E-
- (223) P: C-K.
- (224) D: Check. E é como mesmo, P?
- (225) P: Aqui.

- (226) D: Chegando, como que é chegando? Já escrevemos aqui. Chegando...
- (227) P: Near...
- (228) D: N-E-A-R.
- (229) P: Chegando lá.
- (230) D: Chegando lá viu que eram dois meninos tentando assombrá-lo.
- (231) P: Que era... que era...
- (232) D: Tá bem aqui. Como que é dois?
- (233) P: T-W-O.
- (234) D: Meninos?
- (235) P: Boys. Vai dois meninos.
- (236) D: Deixa eu olhar um negócio aqui rapidinho... Tentando assombrá-lo.
- (237) P: T-R-Y. Assombrando, assombrado, assombrar. Ó, aqui tem... Aqui tem assombração, assombrado, assombroso, não tem assombrar... Assombrado né?
- (238) D: Assombrar.
- (239) P: Não tem. (inaudível)
- (240) D: Dita pra mim.
- (241) P: É melhor.
- (242) D: Tentando assombrar para seu amigo...

Etapa 2

(As alunas compararam os textos o tempo todo em silêncio)

Etapa 3

D: Débora

P: Patrícia

(001) D: Escreve você, Patrícia.

(002) P: Vou pegar a folha aqui. Tá três minutos aqui.

(003) D: Acho que não tá ligado, não.

(004) P: Tá sim, ó.

(005) D: Ah, que graça.

(006) P: Ela não falou pra fazer ...

(007) D: Primeiro... Isso aqui tá certo, Patrícia?

(008) P: Ah, mas esse tá certo.

(009) D: Tá certo? Esse tá todo errado.

(010) P: Esse aqui? Ô! Não vai botar esse não.

(011) D: não sei!

(012) P: Isso aí é outra coisa.

(013) D: Ah, não vou copiar isso tudo aqui não!

(014) P: Dá aqui deixa eu copiar um pouco.Vai tentando lembrar.

(015) D: Eu não consigo lembra de nada.

(016) P: Mesmo assim, minha filha, tem que lembrar.

(017) D: Ela falou pra ler de novo pra ver se lembra.Vê se coloca mais coisa. Cabou?

(As alunas ficaram muito tempo em silêncio. Parecia que apenas uma estava fazendo a tarefa)

Díade 3 — Tarefa 1

R: Roberta

F: Fátima

Etapa 1

(001) R: Vamo botar assim. Vamo lá, F. Isso aqui é um cemitério, não é?

(002) F: Sei, lá.

(003) R: Vamo botar assim: era noite, era... era uma vez dois ra... bota assim: era de noite...

(004) F: Tem que achar era aqui.

(005) R: Calma aí, F. Aqui é um “a”, é o “e”.

(006) F: Bota assim: era o dia de finados...

(007) R: Pára com isso.

(008) F: Ai, meu Deus, como é que vê isso aqui...

(009) R: Procura uma palavra qualquer aí...

(010) F: (inaudível) uma palavra aqui. (inaudível) Esse aqui é melhor, né? Dá pra ver qual é inglês, qual, né?

(011) R: Aqui. “Revisão”, “revisa”... Bota assim... Como é que vai ficar... Aqui ó. A gente bota assim: data de finados. Vou botar assim: “dois homens na porta do cemitério”.

(012) F: O que eles tavam fazendo lá? (inaudível) Foi o quê? É o quê? Tem que achar a palavra. É o “b” ou o “e”?

(013) R: Eu to fazendo assim, F., pra botar assim, ó: “dois rapazes no cemitério”. “Dois”, cadê o “dois”?

(014) F: (inaudível)

(015) R: “Ao lado de”. Bota assim: “ao lado de”. “Ao lado de”, “ao lado de”...

(016) F: Agora vamo ver como é que escreve...

(017) R: Calma aí, calma aí.

(018) F: Rebu em inglês. Rebu... rebu... rebu...

(019) R: Bota assim: “dois homens abatidos”... Bota assim: “dois homens”. Bota assim, F.: “dois homens... abatido”. Bota assim: “Dois homens abatidos”.

- (020) F: (inaudível)
- (021) R: Bota assim, F.: “Dois homens abatidos”. Bota “dois” (inaudível). “Dois homens abatidos trabalhando. No “t”, “t”, “t”. Depois do “r”. “S”, depois do “s”. “T”. “Trabalho”.
- (022) F: (inaudível) Mais fácil...
- (023) R: “Dois homens abatidos trabalhando no cemitério”. Aqui, ó, como é que escreve abatido. (inaudível). “Trabalhando”. “Trabalhador”. “Dois homens trabalhador”. Dois homens trabalha... Bota assim: “Dois homens trabalhador”.
- (024) F: Isso mesmo... Qual mais outro pedaço...
- (025) R: Calma aí, calma aí. Bota assim: “dois homens trabalhador, que gostava de trabalhar no cemitério”. Bota no aí “a”... bota no “b”...
- (026) F: Dois, dois...
- (027) R: Bota no “o”. A, b, c, d...
- (028) F: Cadê (inaudível).
- (029) R: E, f, g, h, i, j, m, l, n, o. O. Vai, acha o “o” aí.
- (030) F: (inaudível)
- (031) R: Dois homens. Calma aí. Bota aí dois. Dois homens trabalham... Vamo botar assim: homens trabalhando... Homens trabalhando... homens trabalham...
- (032) F: (inaudível)
- (033) R: (inaudível) Vamo botar assim...
- (034) F: Caraca... Deixa eu ver aqui. Deixa eu ver aqui, ó...
- (035) R: Lê aqui... (inaudível) Vai do começo aqui...
- (036) F: O dois não tem, né?
- (037) R: Não.
- (038) F: Era “dois trabalhadores”...
- (039) R: NÃO!
- (040) F: Não.
- (041) R: Era um vigias, vigia...
- (042) F: To procurando...
- (043) R: Era um vig... era dois vigias... Olha aqui, mas ele ia entrar, ó. Ele tava querendo entrar.
- (044) F: Ó, era dois vigias... eles foram ver se que tava (inaudível) ou não. É mais fá...

(045) R: Não, assim, ó. Entrando no cemitério... Vamo botar assim: eles iam entrar no cemitério.

(046) F: Tem que ser um negócio que tá escrito aqui. A gente não pode botar muita coisa que não “teje” escrito aqui... Alguém no cemitério.

(047) R: Hum?

(048) F: Botar assim: alguém no cemitério. (inaudível)

(049) R: Calma aí! Tô tentando achar aqui.

(050) F: Então... eles estavam... então... eles estavam. Então tá (risos) como é que es... (risos) Esta... não... Ele estava aguardando...aguardando... ele estava aguardando...

(051) R: Pô, um homem está no cemitério. Está, está, está!

(052) F: Ih! (risos)

(053) R: É. Está, está, está.

(054) F: Homem. (risos) Assim, quer ver.

(055) R: Ah, calma aí. Calma aí. Deixa eu achar, achar, achar.

(056) F: Que acho que é aguardando que quer.

(057) R: (inaudível)

(058) F: (inaudível) homem que o que, meu Deus? Tá aguardando... Está... Está aguardando alguém no cemitério. Assim...

(059) R: Assim?

(060) F: Tá bom. Pode ser assim: está aguardando alguém no cemitério.

(061) R: Está...

(062) F: (risos)

(063) R: Eu tô vendo. Eu tô vendo, F. Tá aqui, tá aqui. Eu tô vendo aqui. Está esperando... tá aqui, espe... esperar...

(064) F: (inaudível)

(065) R: É esperar, F.

(066) F: Esperando... Aqui! Esperar alguém...

(067) R: Está esperando um (inaudível)

(068) F: Tem isso também...

(069) R: Não, não.

(070) F: (inaudível) Vê bem se tem rapaz aí (inaudível) Tá esperando um rapaz...

(071) R: (inaudível) Vamo botar assim... (inaudível) é o que mesmo?
(072) F: Hum?
(073) R: (inaudível) é o que mesmo? Ah, está...
(074) F: Está esperando...
(075) R: Não...
(076) F: Alguém...
(077) R: Está... com alguém...
(078) F: Com alguém... Com...
(079) R: Aqui, tá aqui, bota no “c”. Depois do “b”. Depois do “b”, F. Depois do “b”.
(080) F: Eu nem vi, maluco...
(081) R: Aí... Que que eu falei mesmo? É está COM alguém? Ele tava com quem? Aqui, no começo, aqui, começo, aqui. Aqui com, com. Tá aqui, ó, com. “Abr” aqui ó. Aqui, F. “Abr”, aqui, ó.
(082) F: Co... com (risos)
(083) R: É isso mesmo, F. “Abr”. Ó.
(084) F: (Inaudível.)
(085) R: Está esperando... está com... é esse aqui, não é? Não é? AQUI, F.
(086) F: Eu não sei....
(087) R: Tô falando...
(088) F: Vambora então. Qual é então?
(089) R: Aqui, ó. Com. Não é esse aqui não?
(090) F: Não sei não. Não sei...
(091) R: Está hoje, está hoje... Está hoje? Está hoje? Deixa eu ver como (inaudível). Bota assim, ó. Está hoje um dia estranho.
(092) F: É mas (inaudível) Está... Está hoje...
(093) R: É com, aqui tem um com...
(094) F: (inaudível) Tá bom.
(095) R: Ele está com calor? Aqui, aqui com olha aqui, ó.
(096) F: Aqui, “com” aqui.
(097) R: Deixa eu ver se aqui tem uma coisa (inaudível)
(098) F: (inaudível)

- (099) R: Está feliz hoje? Cadê o “f”. F.
- (100) F: (Inaudível)
- (101) R: (Inaudível)
- (102) F: Aqui tá em português. Aqui tá em inglês.
- (103) R: Alguém... fazer. Deixa eu ver. Está feliz.
- (104) F: Oi. (brincando com o gravador) Dois policiais estavam entrando...
- (105) R: Entrando... Dois policial está entrando. Agora a gente vai procurar, né, F.
- (106) F: É.
- (107) R: Está entrando. Cadê entrando? Agora o “e”. A, b, c, d, e.
- (108) F: Está entrando para vigiar.
- (109) R: É para vigiar.
- (110) F: Ó, dois policial está entrando para vigiar.
- (111) R: A, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n... Vamo ver aqui. Então... Dois policiais estavam entrando no cemitério pra ver... pra ver.... vou botar pra ver tá? Pra ver. Aqui o “v”. Dois policiais estavam entrando no cemitério PARA ver. Pra ver ou para... Para. Cadê o para?
- (112) F: Para ver...
- (113) R: Para ver... Para ver... Para ver... se estava, aqui. Para ver se estava...Para ver se estava... tem que botar aqui. Para ver se estava...
- (114) F: Nossa, tá muito difícil. (inaudível) Dois policiais estavam entrando no cemitério para ver se estava... se estava.... se estava tudo bem. Pode ser (inaudível)
- (115) R: Eu não tô achando “se”.
- (116) F: Ah, tá bom.
- (117) R: Aqui. Dois policiais estavam entrando no cemitério para ver se ESTAVA tudo bem.
- (118) F: Ai, que sono.
- (119) R: Vem cá, vem cá, vem cá rapidinho.
- (120) F: Calma que já tá acabando.
- (121) R: (risos)
- (122) F: (risos)
- (123) R: Aqui, burra. Aqui, burra. (inaudível)
- (124) F: (inaudível)

- (125) R: (risos) Calma aí. Aqui... W-E-L-L.
- (126) F: Isso daí é o que?
- (127) R: Bem. Para ver se estava... vai lá.
- (128) F: (inaudível)
- (129) R: Bem, bem, bem, tudo bem... (inaudível) Tá escrito aqui, ó.
- (130) F: (inaudível)
- (131) R: Calma aí, F. TUDO. Tudo bem, tudo bem. Pra ver se estava tudo bem.
- (132) F: Aí depois.
- (133) R: Vamo lá. Dois policiais estavam entrando... (inaudível) F., ô, F.
- (134) F: (Grita no gravador)
- (135) R: E-V-E-R-Y-T-H-I-N-G. Aqui. Dois policiais estavam entrando no cemitério para ver se estava tudo bem. Encontrou, escutou...
- (136) F: Dois policiais estavam entrando no cemitério para ver se estava tudo bem. Escutaram um barulho. Fala vai.
- (137) R: Falta achar o que, F?
- (138) F: Escutaram.
- (139) R: Vamo lá. Vamo repetir, F. Dois policiais estava entrando no cemitério para ver se estava tudo bem. Encontraram, não, encontraram alguém sobre algo. Cadê encontraram? Marca assim, marca assim, ó. Marca assim, marca assim. Entraram. Não entraram, não. Encontraram, encontraram... Encontraram. Encontraram, F! Alguém. Viu. Alguém, sobre... Bota lá no viu, viu.
- (140) F: (Inaudível)
- (141) R: Encontraram. Bota assim: viu. V, v, v, v, v, v. Bota viu. Bota viu mesmo. Aqui, bota lá. Vê se você encontra viu. Aqui, v, v, v, v, v. Aqui, começa aqui, viu. Que que a gente tá encontrando, F?
- (142) F: Viu.
- (143) R: Ver. Não é ver, é viu. V-I-O. V, v, v, v. Viu. Aqui, viu, viu. Aqui, viu, viu, viu, viu. Bota aí: viu sobre, sobre algo, né? Viu alguma coisa sobre algo lá, que tá lá. Vile, é vile. Agora eu vou botar lá no coisa.
- (144) F: Algo sobre...
- (145) R: Onde você viu isso? Onde você viu isso?

- (146) F: (inaudível)
- (147) R: Qual é a letra?
- (148) F: (inaudível)
- (149) R: Cadê, cadê, cadê, cadê, cadê, cadê?
- (150) F: Tem que achar algo.
- (151) R: A gente tinha acabado de achar, F. A gente tinha acabado de achar. Eu marquei...
- (152) F: (inaudível)
- (153) R: Marcamos sim. F, tinha marcado aqui. Marcado. F, Não é possível!
- (154) F: Que que a gente tá procurando agora?
- (155) R: A gente tá procurando agora... Como é que é, F.?
- (156) F: Algo.
- (157) R: A gente tinha marcado lá, F.
- (158) F: Oi?
- (159) R: (risos) Uma hora procurando. Oi? Bota no “o”, F. Bota no “o”. “A”, F. “A”. Algo.
- (160) F: (inaudível)
- (161) R: Não, pra ver se tava tudo bem. Viu algo.
- (162) F: (inaudível)
- (163) R: Viu algo. Né algo, não, F.? Algo, cadê o algo. Erramos. Tem que achar algo e achamos “alô”. Por isso que tá errado.
- (164) F: (risos)
- (165) R: Algo, algo... Ai, F. Marcamos ali, F.
- (166) F: Aqui. Olha só.
- (167) R: (Inaudível)
- (168) F: (Inaudível)
- (169) R: Anda logo, F. Qual é? Agora é pra procurar o que? Assustou.
- (170) F: Assustado. Para ver...
- (171) R: Para ver se estava tudo bem. Viu... bota viu aí. Viu algo.

Etapa 2

(As alunas compararam os textos o tempo todo em silêncio.)

Etapa 3

(001) F: Tá, per aí. Dois é...

(002) R: Não. Eu tenho dois no caderno...

(003) F: É tsw, é tw...

(004) R: O polícia...

(005) F: É dois policiais...estavam...estavam...tô procurando aqui. Dois policiais... Vê se é isso aí. Hã, quê? Não, esse não...

(006) R: (risos)

(007) F: (risos)

(008) R: Dois policiais... né?

(009) F: Dois policiais...

(010) R: Lembra aí também, F... Per aí, deixa eu ver aqui. Lembra aí, F...

(011) F: Ué... (inaudível) Dois policiais...dois policiais...

(012) R: Tenta lembrar, F!

(013) F: Olha só, eu lembro de dois... (risos) Só lembro de dois só. Vai lá, R.

(014) R: Vamo lá. Dois policiais...

(015) F: Agora escreve, agora. É esse mesmo que tá aí. Eu não lembro, R. Eu não lembro... Vai que a gente lembra aí. (risos)

(016) R: Ó. Dois policiais... agora a gente tá tentando lembrar estava...

(017) F: Estava...

(018) R: Não era (inaudível)?... Você viu que tinha dois coisa que tinha traço?

(019) F: Hum hum

(020) R: Então, antes, depois desse aqui tinha um traço... Ó, dois policiais... a gente tá tentando lembrar o outro tá?

(021) F: Vambora escreve aí. Escreve como você lembra aí. Depois ela vai corrigir e vai dizer que tá certo.

(022) R: Eu tô tentando lembrar... Esse aqui tá errado...

- (023) F: Não, tava certo...
- (024) R: Esse aqui tá errado.
- (025) F: É esse aqui tá errado. (inaudível)
- (026) R: Hum hum.
- (027) F: (inaudível) Shout. Isso aqui... ela não sabia o que tava escrito aqui.
- (028) R: Hum hum. Gi...
- (029) F: Give, give, give, give, give...
- (030) R: Give, give... Eu não lembro. Não lembro...
- (031) F: Escreve aí do jeito que você sabe...
- (032) R: Escreve aí agora, escreve aí!
- (033) F: Eu não! Eu não! Não quero escrever não! Eu não!
- (034) R: FALA, F. TENTA LEMBRAR AÍ! É, F. Pára com isso. Vê se você tenta lembrar. Vamo lá! Dois policiais... Olha como que naquele dia a gente foi burra! Aqui! Dois é two! (risos) Dois, two! Estava. É isso aqui que tava lá no coisa. O estava.
- (035) F: No livro?
- (036) R: Não, F. No (inaudível)
- (037) F: (risos) Ó (inaudível)
- (038) R: Não, não, pára aí, pára aí, pára aí.
- (039) F: Começa aqui, police, police, police...
- (040) R: Esse tá certo.
- (041) F: Esse aqui?
- (042) R: Cemetery. Esse aqui tá certo, certo, certo. Esse aqui não é v. to be. É junto: “vtobe”.
- (043) F: “Vtobe”. É junto.
- (044) R: Então escreve aí. Vai aqui.
- (045) F: Não, você escreve aí.
- (046) R: Quando a coisinha falar, vou falar que você que mandou escrever.
- (047) F: A-hã. To be./tóbi/
- (048) R: É junto! Não tem nada de to be./tóbi/ Aqui é a mesma coisa, ó, ó, ó, ó, ó.
- (049) F: Vamo lá. É vtobe. Eu escrevo aqui, tobe.
- (050) R: Isso tá errado. Isso tá errado.

(051) F: (inaudível)

(052) R: (risos)

(053) F: Tobe.

(054) R: Não é isso. Aí depois tinha uma palavra que tava assim, ó. Com coisa assim, ó. Tava assim. Sublinhada. Mas não é essa palavra. Acho que era “garbi”, “garbi”... Não é essa aqui. Se a gente tivesse (inaudível) depois, teria lembrado.

(055) F: Ah quer ver...

(056) R: Botar assim...

(057) F: Vamo escrever aí. Escreve aí o que você lembrou aí. Bota aí. Vambora, R. Vambora, R. Escreve o que você sabe aí. Eu sei que isso daqui tá certo... que eu vi. Olha esse daqui.

(058) R: Oi?

(059) F: Eu vi que esse daqui tava... tava certo.

(060) R: Isso daqui é o que?

(061) F: Hum? (inaudível)

(062) R: F, tenta lembrar aí, minha filha!

(063) F: Não dá não. Isso aqui eu não sei não. Bota aí o que você lembrou.

(064) R: Two police...

(065) F: Bota o que você lembrou aí.

(066) R: Oi?

(067) F: Bota o que você lembrou aí. Acho que é b...

(068) R: Ai meu deus do céu... Eu não lembro o que tava escrito aqui. (inaudível) Ele tava sublinhado?

(069) F: Hum hum.

(070) R: Vamo, vamo, que que tava aqui fala.

(071) F: Eu não sei. Eu não lembro. Eu não sei. (inaudível)

(A professora teve que intervir para encerrar a tarefa.)

Díade 1 — Tarefa 2

Etapa 1

L: Larissa

M: Mariana

(001) L: Eu ia botar como uma criança, só que está parecendo um homem, sei lá , um dedo.

(002) M: Maior narigão! Ih, caraca!

(003) L: Olha só, presta atenção. A gente pode botar que ele quis ficar em casa sozinho, aiiiiii, porque os pais saíram. Igual ooo, (inaudível). Que os pais dele saem, aí falou pra deixar uma bába, só que o negocio é que a babá não pôde vir. Ele falou pros pais dele queeee, ele falou pros pais dele queeee ela já estava pra chegar. (Inaudível) que ele era menor de idade.

(004) M: Não parece não, mas tudo bem.

(005) L: Aí ele queria ficar, assim, sozinho em casa pela primeira vez. Os pais dele pensando que a babá ia chegar. Só que aí ele ficou só pra ver o filme de terror, acabou que, quando ele viu o filme de terror, levou um susto.

(006) M: Ficou com medo, não?!

(007) L: É, ficou com medo. Aí, ficou chamando mamãe, mãe, mãe, mãe. É, tá bom, né?

(008) M: Tá!

(009) L: Só tem um problema, problema.

(010) M: Um probleminha.

(011) L: Eu não sei como que escreve babá em inglês.

(012) M: Não.

(013) L: Não sei como é enferrujado em inglês.

(014) M: Ah?

(015) L: Enferrujadíssimo em inglês.

(016) M: Não sei nem como se fala “eu sou” em inglês.

(017) A; Hã?

(018) M: Não sei nem como se fala, “eu sou” em inglês.

(019) L: Vamos lá, ééé, em uma certa noite, não, esse é feio, não quero. “Em uma certa” é como em inglês?

(020) M: Não sabe?

(021) L: Inglês, inglês, inglês. Eu acho que certo, eu acho que é certo, sei lá.

(022) M: Em uma indeeeeeee. Ele levou um susto e se escondeu atrás do sofá, né?

(023) L: Ai, rápido senão não vai der tempo de fazer isso. Tô com fome.

(024) M: Eu não tô com fome não.

(025) L: Mas eu quero ir pra casa. Sei lá, tem muita coisa pra fazer.

(026) M: Vai fazer (inaudível) Sabrina.

(027) L: Hoje?

(028) M: Não, sábado.

(029) L: Você goste de com?

(030) M: Quem?

(031) L: CPMIII.

(032) M: Vai acabar que horas mais ou menos?

(033) L: Vai começar 9 horas e deve acabar 1 hora da manhã.

(034) M: Nossa, não vou poder ficar até essa hora, geral tá dormindo.

(035) L: Nem sei onde vou dormir.

(036) M: “Em”? “Em”? “Em”?

(037) L: Ai, eu não sei, cara, não lembro, não. “Em”, é que “m” não é antes.

(038) M: (inaudível.)

(039) L: Ué, (inaudível), b é a não, como?

(040) M: Deixa eu ver. A b c d e, tá certo.

(041) L: Dá pra entender, tá certo. A B C D E, anhh, caramba. “Em”, me ajuda achar “em” em inglês.

(042) M: Não tá achando?

(043) L: Tá faltando parte, tia. Vê pra lá, pra lá. Tá faltando folha, tá faltando folha. Olha aqui, 110 e 121.

(044) M: Mas aí a gente vai ter que ir pra parte, per aí.

(045) L: Bota “in the night” mesmo.

(046) M: Tendi tudo.

(047) L: “In the night”.

(048) M: Anh, entendi.

(049) L: haha, anh.

(050) M: “Em uma noite” é isso?

(051) L: Isso.

(052) M: “Em uma noite...”

(053) L: (Inaudível)

(054) M: Ih, tá gravando aqui!

(055) L: Professora, a gente tá com sono, quer dizer, eu tô com sono, não sei ela. Mas eu tô com sono e quando eu tô com sono, professora...

(056) M: Não, é que o sono é uma coisa muito importante.

(057) L: Tá, “em uma noite de”.

(058) M: “De” é como?

(059) L: “De”? Deee.

(060) M: De tempestade.

(061) L: “O”, peraí. De ooo.

(062) M: “De tempestade”.

(063) L: Sabe que a tempestade ééé...

(064) M: Não!

(065) L: Ah, não tempestade é aquele negócio do “X-men”. Deixa eu ver tempestade.
(Procurando no dicionário.)

(066) M: Como é?

(067) L: Storm, storm.

(068) M: Não entendi. È storm.

(069) L: Fazer uma tempestade em copo d’água

(070) M: (Inaudível.)

(071) L: Estava uma noite de tempestade.

(072) M: Um, um é “one”.

(073) L: Não, um boy, boy é garoto. “A Boy” ou “one boy”.

(074) M: Isso aqui ta “one”.

(075) L: Eu terminei?

- (076) M: “One” é assim?
- (077) L: Não você já ia escrever “one”, tá? Ou assim, um desses dois.
- (078) M: Eu não sei qual é que se usa não, mas tá. Falta só o “e”.
- (079) L: Falta só o “e” aqui.
- (080) M: Boy é com “i”, né?
- (081) L: Um Garoto.
- (082) M: Éééé.
- (083) L: Estava sozinho em casa.
- (084) M: “Estava”, como que é “estava”?
- (085) L: Eu não sei mais nada, eu só sei o básico. Tô com sono, não tô podendo.
- (086) M: eu vou fazer curso diiiiiii CCAA. Começa ano que vem, e se meu pai deixar.
(Procurando no dicionário.)
- (087) M: Aqui, to be on in good.
- (088) L: Pepeperaíííí.
- (089) M: É isso ai! “Terms”. Não peraí. To be on good the on.
- (090) L: (Inaudível.)
- (091) M: Não é isso aqui, ó! “To be hot cold. To be cold. To be cold”.
- (092) L: Deixa eu escrever, peraí, filha. É só...
- (093) M: Não!
- (094) L: “To be cold”, deixa eu escrever.
- (095) M: Uma noite fria... ah
- (096) L: Você botou uma noite fria?
- (097) M: É! Eu procurei estava.
- (098) L: Aqui, “o garoto teria”. “Te be hot cold”. Não, “to be...”
- (099) M: Larissa, Larissa.
- (100) L: Aqui, “afraid”, com fome, sede e medo. “To be afraid”. Apaga isso aqui. Afraid.
- (101) M: Como é?
- (102) L: “Afraid”, normal, “afraid”.
- (103) M: É, em uma noite de tempestade, um garoto... estava...
- (104) L: Estava, é, estava com medo. Isso aqui não é pra botar não, né?
- (105) M: É.

- (106) L: E aqui é o quê, “com medo”? Isso aqui é medo?
- (107) M: “To be afraid”. Estava com medo.
- (108) L: Isso aqui é medo?
- (109) M: É.
- (110) L: Porque você botou medo?
- (111) M: PORQUE ELE NÃO TAVA COM MEDO NÃO?!
- (112) L: A tá tá, é, lembrei! Sei lá, ele poderia estar infeliz.
- (113) M: Porque desobedeceu.
- (114) L: Havia, desobedeceu os pais e estava vendo filme de terror.
- (115) M: É, vai, desobedeceu.
- (Procurando no dicionário.)
- (116) L: Aqui, achei, “desobey”. Com “y”, tá?
- (117) M: “Desobey”, desobedeceu aos, como é “aos”?
- (118) L: The.
- (119) M: O quê?
- (120) L: Desobedeceu aos pais.
- (121) M: “Pais” é o quê mesmo?
- (122) L: É “father and the mother”.
- (123) L: Esse aqui é o pai?
- (124) M: É pai, pai.
- (125) L: Pai não é assim não?
- (126) M: Dad.
- (127) L: Aí, “dad”. Ah, papai.
- (128) M: Ah, porque não bota papai?
- (129) L: E “e” é “and”. E.
- (130) M: A mãe?
- (131) L: Ficou.
- (132) M: Ficou é como?
- (133) L: Peraí, perai. Ficou em casa, “em” é como mesmo?
- (134) M: Esse aqui né?
- (135) L: “In the house”. Sozinho.

- (136) M: Sozinho.
- (137) L: Only, only, bota only.
- (138) M: O quê?
- (139) L: Only.
- (140) M: Como é isso?
- (141) L: É fácil. Only.
- (142) M: Hum?
- (143) L: Because.
- (144) M: Peraí.
- (145) L: É, em casa sozinho, sozinho porque. “Because” matou a babá. (risos).
- (146) M: Vai ficar sem graça.
- (147) L: Vai ficar engraçado porque está sem graça.
- (148) L: É assim: “because killed”.
- (149) M: O que que é isso?
- (150) L: Killed.
- (151) M: Tá, mas o que quer dizer isso? Porque matou?
- (152) L: Matou a babá. E agora como se escreve babá? Eu sei, mas esqueci.
(Procurando no dicionário.)
- (153) L: Aqui, nanny.
- (154) M: Estava na casa sozinho porque matou a babá. (risos)
- (155) L: Para assistir, ficar sozinho em casa, para assistir um filme de terror.
(Procurando no dicionário.)
- (156) L: Assistir um filme de terror.
- (157) M: “De” é como?
- (158) L: Porque os pais dele não deixavam.
- (159) M: Deixa eu botar isso.
- (160) M: Ah, tá, peraí. “De terror” como é que é?
- (161) L: Já botei.
- (162) M: Como?
- (163) L: É horror movie.
- (164) M: E ficou com medo.

- (165) L: Mas ai já tinha colocado que ele estava com medo.
- (166) M: E correu pra trás do sofá.
- (167) L: É, vai.
- (168) M: E se assustou com o filme porque correu pra trás do sofá.
- (169) L: E porque os pais, peraí.
- (170) M: Não, bota isso, bota. “And”, se assustou, como é assustou?
- (171) L: “To be frightened”, é esse aqui, ó! To be frightened.
- (172) M: To be... Isso aqui é pra quê mesmo?
- (173) L: É assustar. “And” assustou-se e correu.
- (174) M: “And”.
- (175) L: E correu. Peraí, que vou procurar.
- (Procurando no dicionário)
- (176) L: Aqui, “rush”.
- (177) M: Peraí.
- (178) L: Que isso? Que “roll”, é “to rush”.
- (179) M: Esse aí é ir com rapidez. “To run”, bota “run”.
- (180) L: Não, não precisa não.
- (181) M: Não, “run”. Sabe por quê? Esse aqui é com rapidez. Correu com rapidez.
- (182) L: Para, para.
- (183) M: “To, to”
- (184) L: Atrás ééé, eu sei mas esqueci.
- (Procurando no dicionário.)
- (185) M: Escreveu? Achou?
- (186) L: Peraí, rapidinho. Atrás, “behind”.
- (187) M: Deixa eu escrever agora. Atrás, “of the settee”.
- (188) L: Até, como se escreve até? Deixa eu procurar?
- (Procurando no dicionário.)
- (189) M: Até, “until”.
- (190) L: Por que até? Até, “her, his mother and father. Agora como se fala chegarem, chegarem?
- (Procurando no dicionário.)

- (191) M: Até os pais chegarem, é isso?
- (192) L: É.
- (193) M: Fim.
- (194) L: Bota, “and the father and the mother” brigarem.
- (195) M: E os pais dele brigaram com ele, porque ele matou a babá.
- (196) L: E ele foi preso.
- (197) M: E ele foi visto como assassino.
- (198) L: Bota assim, fim.

Etapa 2

- (001) M: A gente errou menos agora.
- (002) L: Tá gravando?
- (003) M: Tá.
- (004) L: Oh, “In the...” uhuh. Ih, ela colocou isso aqui, ó! Era pra botar “stormy”.
- (005) M: Ai, sei lá.
- (006) L: É pra botar “stormy”, “stormy”, “stormy”, aqui.
- (007) M: “One boy was afraid” Ah, viu? Coloquei certo aqui, “afraid”.
- (008) L: “Because he disobeyed”. É. A professora falou, lembra?
- (009) M: Não.
- (010) L: “His father and his mother and he was in the house alone because he killed”. Mas a gente acertou, ó, aqui ó! “The nanny to watch...”
- (011) M: (Inaudível)
- (012) L: “He was, he was frightened”.
- (013) M: “His mother and father arrived”.
- (014) L: Será que na aula que vem a gente vai ter que corrigir isso aqui? É melhor a gente gravar isso aqui. “disobeyed, killed...”
- (015) M: Você tá brincando né?
- (016) L: Não. “Killed”, não esse aqui tá certo. “Arrived”.
- (017) M: Já acabou né?

Etapa 3

(001) L: “Desobeved, desobeved”.

(002) M: Como se escreve aquela parada mesmo?

(003) L: “Afraid”. Ai, tomara que essa seja a última vez.

(004) M: Professora, ela ama fazer isso, né, Larissa?

(005) L: Amo. “Desobeved”. O que mais?

(006) M: “Killed, killed”.

(007) L: “Killed”. Tá certo.

(008) M: E aí? O que você vai fazer no seu aniversário?

(Conversando.)

(009) M: Ah, ele matou a babá?

(010) L: Matou. Ah é, matou.

(011) M: Matou a babá.

(012) L: “To watched horror movie”

(Conversando)

(Acabaram de repente)

Díade 2 — Tarefa 2

Etapa 1

D: Débora

P: Patrícia

(001) D: Isso aqui está mais do que claro já.

(002) P: Sim, ele ta vendo um filme de ...

(003) D: De terror. Porque olha só o monstrinho.

(004) P: E ele está até escondido atrás do sofá. Vai, coloca um título aí.

(005) D: Vamos lá. Ó, dessa vez você vai me ajudar a pensar, hein? Da outra vez você só escreveu.

(006) P: Ah, que mentira. Eu ajudei em algumas coisas, tá, minha filha?

(007) D: Só algumas coisas.

(008) P: Mas eu ajudei.

(009) D: Um filme de terror.

(010) P: Não. Monstro do ...

(011) D: Ah, é. Monstro do... ia passar na televisão.

(012) P: Ué, aparece na televisão. Todo mundo vê televisão.

(013) D: Posêidon, nome de filme de terror.

(014) P: Eu nunca vi não.

(015) P: Chuck

(016) D: Ah, é.

(017) P: O filho de Chuck. (risos) Vamos escrever; depois a gente pensa no título.

(018) D: Ué, como que eu vou fazer? Te m que fazer a história de acordo com o título, né, Patrícia?

(019) P: Não, aí depois você lê a historia e faz o título.

(020) D: Já sei. Presta atenção! Os pais dele saíram de noite e deixaram ele sozinho com a televisão. Só que determinado canal ele não poderia ver. Aí, ele foi e viu. Aí, ele se assustou.

(021) P: Igual àquele filme, “O Chamado”.

(022) D: Ah, tem que ser em inglês. Tinha esquecido. “A” é “the”, não é?

(023) P: Agora teimosia.

(024) D: Teimosia é lá em “t”.

(Procurando no dicionário.)

(025) P: Teimosia, s-t-u-b-b-o-r-n-n-e-s-s.

(026) D: “Na noite”. Ah, meu Deus do céu!

(027) P: “Na noite, quando os pais saíram de casa deixaram...”

(028) D: Como que é?

(029) P: Calma aí, que eu tô pensando.

(030) D: Não, “em uma noite”. “Certa noite”.

(031) P: “Certa noite”, isso aí.

(032) D: Vou procurar certo.

(Procurando no dicionário.)

(034) D: Achei, “certain”. É isso?

(035) P: É pode ser.

(036) D: “Certa noite quando”.

(037) P: “W-h-e-n”.

(038) D: “Os pais”.

(039) P: O que que é isso? Bota “dos pais”.

(040) D: Ah, tá certo, ó. “Certa noite quando os pais”.

(041) P: “Pais” é “parents”. “O Clark”. Porque não põe “o” também?

(042) D: Como que é “o”? “O” é “the”?

(043) P: Também.

(044) D: “Saíram”.

(045) P: “Saíram” para o quê?

(046) D: Ah, aí também tá querendo saber demais.

(047) P: “Saíram” acho que é “go out”.

(048) D: Vai.

(049) P: Saíram pra quê? Não, só saíram então.

(050) D: SAÍRAM.

(051) P: Saíram e deixaram um recado.

(052) D: E deixaram... Não, e disseram para Clark não ver o canal 49. “Para” é como mesmo?

(053) P: “To”.

(054) D: “T” e “o”?

(055) P: Ou pode ser também “for”.

(056) D: “Vê” é o que?

(057) P: “See”.

(058) D: O quê?

(059) P: S-e-e. Não ver o canal.

(060) D: “The channel”. “Canal” é “channel”.

(061) P: Agora porque? “Because”. B-e...

(062) D: Because?

(063) P: Por que passava filme de terror.

(064) D: Passaria filme de terror. Agora procura aí “passaria”.
(Procurando no dicionário.)

(065) P: Não, porque naquele canal passa filme de terror. E não passaria.

(066) D: Porque passava filme de terror.

(067) P: Não, é o ao contrário. Primeiro você põe assim: “h-o-r-r-o-r”. É assim.

(068) D: Passaria filme de terror. E saíram. Ah, não vou colocar saíram não porque já coloquei.

(069) P: Tá! Aparece um filme de terror.

(070) D: Como clark não...

(071) P: Como ele é um menino muito obediente.

(072) D: Esse “sequelado” sem vergonha não obedeceu.

(073) P: Tadinho do menino.

(074) D: Tadinha de mim, minha filha, ninguém mandou ficar com raiva.

(075) P: Vai!

(076) D: Só não é “alone” não?

(077) P: Sim.

(078) D: O quê?

(079) P: Coloca “alone”.

(080) D: Aqui, né?! Só isso?

(081) P: É menina!

(082) D: “Que” é como?

(083) P: “What”.

(084) D: Assim, “ote”?

(085) P: Não que isso! É “what”.

(086) D: Só que “Clark” desobedeceu essa ordem. “Desobedeceu”, procura aí, Patrícia.
(Procurando no dicionário.)

(087) P: Não tem desobedeceu aqui não.

(088) D: Desobedecer pelo menos tem? Aqui, Patrícia, “desobediente” e “desobedecer” aqui. Aqui “desobey”. “Ordem” procura aí.

(089) P: Desobedeceu?

(090) D: Ordem.
(Procurando no dicionário.)

(091) D: Tá aqui, “order”. E “ver”?

(092) P: E ver?

(093) D: E ver, “the channel”.

(094) P: Ver é “saw”

(095) D: O quê?

(096) P: S-a-w.

(097) D: Como se escreve “só” mesmo?

(098) P: Alone.

(099) D: “ Só que estava”.

(100) P: “Estava”. “Estava” é “to be” né? Só que ele estava...

(101) D: Não tá aqui, tá vendo?

(102) P: “Só que estava desobedecendo à ordem e viu”. Só que estava.

(103) D: Passando do verbo passar.

(104) P: Já botou, já botou esse verbo.

(105) D: Cadê? Passando.

(106) P: Tem que colocar “i-n-g”, né?

- (107) D: E aquele que termina assim?
- (108) P: “E-d”, então essas palavras aqui. Olha aqui “tá passando”
- (109) D: Para, para, para...
- (110) P: “For”.
- (111) D: Muito avançado. Para uma faixa etária mais avançada. Não, um filme muito avançado.
- (112) P: Impróprio para a idade dele, né? Filme de terror.
- (113) D: Avançado, estou procurando avançado.
- (114) P: Para ele. Avançado para ele.
- (115) D: Ao ver o filme, Clark começa a ficar branco e gelado. (inaudível) Decorrer. Decorrer.
- (116) P: Pelo amor de Deus! Aqui, é isso aqui. Ó, ao decorrer do filme.
- (117) D: Ao decorrer do filme, Clark começa a ficar branco e gelado. Aqui. Você me ajuda, amiga.
- (118) P: Tô ajudando, tá, filha?
- (119) D: “Clark começa”. Ai, eu tô com preguiça.
- (120) P: Começa.
- (121) D: Passar mal.
- (122) P: Ó só, vê se tá certo.(inaudível) “Vai”. Aqui achei, “go”.
- (123) D: O quê?
- (124) P: “G-o”. “G-i-v-i-n-g”.
- (125) D: O quê?
- (126) P: “G-i-v-i-n-g”.
- (127) D: Pra que isso aqui, Patrícia?
- (128) P: E vai dando mais.
- (129) D: Mais?
- (130) P: Mais é “m-o-r-e”.
- (131) D: O quê?
- (132) P: M-o-r-e.
- (134) D: Medo é “fear”, né?

- (135) P: “Fear”, f-e-a-r. Aqui é “m”, “him”. “H-I-M”.(inaudível) Aí, deu mais medo nele. Agora boto pra acabar. De repente, ele ouviu barulho na porta.
- (136) D: “And”.
- (137) P: H-e-l-i-s-t-e-n. Ouve.
- (138) D: Barulho. Aqui, Patrícia. Barulho aqui. “Noise”. Na cozinha. K-i-t-c-h-e-n.
- (139) P: Na cozinha, na porta.
- (140) D: Como que é porta?
- (141) P: D-o-o-r.
- (142) D: Dois “os”?
- (143) P: É.
- (144) D: Na porta da cozinha.
- (145) P: E era seus pais. “What your parents”. Isso, “e eram seus pais chegando”.
(Procurando no dicionário.)
- (146) P: Chegando do restaurante.
- (147) D: Não. Só chegando. E ia dar uma bronca por ter desobedecido. Ia deixar três meses sem andar de bicicleta com os amigos na rua.
- (148) P: E levou uma bronca.
- (149) D: Bota aí.
- (150) P: E ele levou uma bronca.
(Cantando.)
(Procurando no dicionário.)
- (151) P: Aqui, bronca tá aqui. Bronca tá aqui. Que levou bronca?
- (152) D: Dos “parents”
- (153) P: Dos parentes?
- (154) D: Dos pais, né?
- (155) P: “Of”.
- (156) D: O quê?
- (157) P: O-f.
- (158) D: Um “f” só?
- (159) P: É. Ele levou uma bronca dos pais. E ficou...
- (160) D: E ficou? Ficou de castigo.

- (161) P: T-o s-t-a-y-e-d.
- (162) D: O que é isso?
- (163) P: Ficou de castigo.
(Procurando no dicionário.)
- (164) P: E ficou de castigo, criança. Ó, aqui ó.
- (165) D: Por desobedecer.
- (166) P: Aqui achei “por”, “for”.
- (167) D: “For”. “F-o-r”?
- (168) P: Desobedecer.
- (169) D: Desobey.
(Cantando)

Etapa 2:

- (001) D: Ó, aqui, o título. Tá diferente.
- (002) P: Ó, “Certain night”. Acertamos. “Quando”, acertamos.
D: Aí, “Clark’s” o nome que a gente deu pro nosso personagem, sendo que “Clark’s” a gente escreveu com apóstrofe “c” e ela botou com apóstrofe “s”.
- (003) P: Não. Isso aqui significa que é alguma coisa dele, os pais dele.
- (004) D: Ah, tá!
- (005) P: Aqui a gente botou “go out”, é “went out”.
- (006) D: Ah, acertamos também no canal 49.
- (007) P: Esse aqui, esse aqui “told”, “told” a gente botou o quê?
- (008) D: Até que dessa vez a gente teve mais pouco erro, né, do que na última vez?
- (009) P: Aqui “told” é falaram, né? O que a gente botou?
- (010) D: (Inaudível.)
- (011) P: “Porque passaria filme de terror” “passed”. Acertamos. Hum, aqui, ó, “passed”, passou, e agente botou o quê? Aqui, “passing”. Ó, aqui a gente botou “passed” e aqui “passing”. Aqui ela botou “passed” e aqui “passing”.
- (012) D: Houve uma troca.
- (013) P: Aqui acertamos.

(014) D: Agora aqui a gente já erramos, porque tinha que ter colocado o “ed”. Aqui essa palavra aqui, ela botou com “e”.

(015) P: “Então ele ouviu um barulho na porta da cozinha”.

(016) D: Erramos bastante coisas. Mas se Deus quiser a gente se supera.

(017) P: Acabou.

(018) D: Agora a gente vai pra sala dos professores entregar esse texto a Lili. Vamos lá.

Etapa 3:

(001) P: “Clark’s stubbornness”.

(002) D: “Clark’s” o quê? Me empresta a régua?

(003) P: Dá pra escrever assim. Vai.

(004) D: Tá bom. “Certain night when the parents...”

(005) P: Vai.

(006) D: Vai, nada. Você tem que fazer também.

(007) P: Então, minha filha, você tem que lembrar, tá? Só eu que tô lembrando. Vai.

(008) D: Ah é, “Clark’s” também. Eu pensei que fosse “parents”.

(009) P: Eu botei certo. Vai.

(010) D: (Inaudível.)

(011) P: Nós?

(012) D: Nos.

(013) P: Débora, você tá vendo isso aqui? Não é pra ficar falando bonitinho não, é ajudar.

(014) D: Só pra aparecer no gravador, né, Patrícia? Tá rindo porquê?

(015)P: Tô rindo de alguma coisa? Fala logo, Débora. Faz alguma coisa, me ajuda. Eu, hein?!

(Discussão.)

(016) P: Ela botou ouvido, não botou? Aqui.

(017) D: Onde?

(018) P: (Inaudível.)

(019) D: Não consigo lembrar de nada.

(Muito tempo em silêncio.)

(020) P: To aqui já. Ó, aqui!

(021) D: O que você vai fazer?

(022) P: Ai, Débora.

(023) D: Hum?

(024) P: “because to pass horror movie”

(025) D: Hum.

(026) P: “And go”. “Parents, parents”. “Parents and saw”.

(Silêncio)

(Cantando)

(027) D: Acabou?

(028) P: Acabei.

(029) D: Então vamos. Vamos lá comigo.

(030) P: Você ficou praticamente o tempo todo cantando.

(031) D: A vida é muito triste, e eu gosto de cantar.

Díade 3 — Tarefa 2

Etapa 1:

R: Roberta.

F: Fátima.

(001) R: Ele viu um filme de terror.

(002) F: Ele estava...

(003) R: Ele...

(004) F: “Ele” em inglês é aquele negócio. Acho que é aquele negócio assim.

(005) R: “Ele”? Deixa eu ver.

(006) F: Aqui é o “s”, o “e” e o “e”.

(007) R: Como que escreve “ele estava”?

(Procurando no dicionário.)

(008) F: Ele estava... Esperando?

(009) R: ELE ESTAVA.

(010) F: É aquele negócio que a professora falou. Tava no caderno. Tinha no caderno.

(011) R: COMO NO CADERNO? “Ele”, ai, o que que a gente vai botar agora?

(012) F: Já achou “ele” já? Não achou?! Ele estava vendo um filme de terror e se assustou.

(013) R: Só isso que a gente vai botar?

(014) F: Se assustou e foi correndo pra trás do sofá.

(015) R: “Ele”? Cadê a borracha? “Ele” é, “ele” é assim não é?

(016) F: É.

(017) R: “Ele estava”. Como que é estava?

(018) F: Estava? Ele estava vendo filme de terror.

(019) R: Estava aí?

(020) F: Isso aqui é, hein? Nunca vi isso.

(021) R: Tá, tá atrás.

(022) F: Ah, meu Deus! Ai, bota qual então?

(023) R: Aqui, ô! Aqui, não tá vendo não?

- (024) F: Cadê o “ele”? Cadê?
- (025) R: Aqui, ô, “ele”.
- (026) F: Isso é o quê?
- (027) R: ô, ôôô. Nossa que ódio! Agora a gente tá procurando “estava”. Vamos ver outra palavra: “ele queria”.
- (028) F: Ele queria ver o filme de terror? Não! Vai ficar estranho, né?
- (029) R: Calma aí, calma aí. Estava, estar. É estar. É estar, não é? Estar e estava é a mesma coisa.
- (030) F: É, é a mesma coisa. Estava estar, é tudo a mesma coisa.
- (031) R: Escreve aí.
- (032) F: Eu não, quem sou eu?! Escreve aí.
- (033) R: Ih, você não sabe fazer isso não? Ih, caraca, maluco, ohhh.
- (034) F: Ô, não fui em quem escreveu não, foi você que escreveu.
- (035) R: Ele estava vendo. Agora vendo.
- (Procurando no dicionário.)
- (036) F: Ó, ele estava vendo o filme.
- (037) R: ELE ESTAR.
- (038) F: Ele foi correndo pra trás do sofá. Porque o filme era.
- (040) R: Eu botei, ele tava assistindo. “Ele estava”. Não achei mesmo. Assistindo?
- (041) F: Deixa eu achar um pouquinho.
- (042) R: Ele estava assistindo. Ele estava. Agora a gente tá procurando vendo ou estava assistindo. Ele estava, ele estava... olhando o filme, né? Bota aí bota no “o”.
- (Procurando no dicionário.)
- (043) F: Vendo, ver.
- (044) R: Calma aí, calma aí.
- (045) F: Verão, verão, verde. Vendo aqui, vendo.
- (046) R: Verdo, verdo, não é vendo não.
- (047) F: Ah, pensei que era.
- (048) R: Ele estava ouvindo o filme.
- (049) F: Ouvindo?
- (050) R: Ouvindo.

(051) F: Vê ai, vê se você acha aí e bota.

(052) R: Aqui, ó, olhar. Ele estava olhar? Ele estava olhando. Bota ele, ele está olhar. Ela estava olhar o filme, né?

(053) F: E como é que é, cadê?

(054) R: Acho que é isso aqui, não é não? “Watch”. Acho que isso aqui né? Ah, bota isso aí.

(055) F: É, bota isso aí. Depois a gente pergunta pra professora.

(056) R: Ele estava olhar o filme. “O” é “o” né? “O” é “o”, não é?

(057) F: É.

(058) R: “O” é “o”. Ele estava olhar o filme. A, b, c, d e f.
(Procurando no dicionário.)

(059) F: Aqui, ó, filme, “film”.

(060) R: Filme.

(061) F: Não tem “e” aqui tá, é mudo, é mudo. “M” mudo.

(062) R: Ele estava olhar o filme e se assustou. Ele estava olhar o filme.

(063) F: Tá bom, já tô escutando.

(064) R: Ele estava a olhar o filme. Bota “a”, mas não é “a”. Eu acho que “o” é “e” não é não? “E” é “e” também. Ele estava a olhar o filme e gritou.

(065) F: E se assustou. Vê aí, caça ai, assustou.

(066) R: Caça aí, (risos). A gente tá procurando se assustou. Ele se assustou. Calma aí, Fátima.
(Procurando no dicionário)

(067) F: Achou o “s”, aqui o “s” aqui.

(068) R: Assustou, assustou.

(069) F: Se não achar, bota outra coisa.

(070) R: Ó, ele estava olhar o filme e...

(071) F: Se fosse português, se fosse português, rapidinho acabava.

(072) R: Assusta, e se assustar.

(073) F: Aqui, assustador.

(074) R: Que assustador Fátima? Só se botar, e ficou assustador. Não, ó, ele estava vendo o filme. Ele estava olhar o filme e...

(075) F: Então, bota isso.

(076) R: ... e assustar. Ele estava olhar o filme e assustador?

(077) F: É assustador o filme, né? Filme de terror é o quê?

(078) R: E, tem que botar olha só, ele estava olhar o filme, pode botar, que era assustador.

(079) F: É.

(080) R: Tem que procurar o “que” não é?

(081) F: Marca a página.

(Inaudível.)

(082) R: Aqui, ó, “startling”. É assustador. Agora cadê o “que”?

(083) F: Ta ali, não ta aqui não.

(084) R: Aqui, ó, ele estava olhar o filme que...

(Procurando no dicionário.)

(085) F: Rapidinho, rapidinho, deixa eu caçar.

(086) R: Aqui, aqui, aqui, é pron. Ó, ele estava olhar o filme que “pron”.

(087) F: Que assustou, que era assustador.

(088) R: Que era. Pode caçar o “era”.

(Procurando no dicionário.)

(089) F: Já passou, já. O “r” é depois do “q” meu Deus!

(090) R: Aqui Fernanda, “era”.

(091) F: Ah, tá!

(092) R: “Era que”, bota estar, não é não?

(093) F: Estava assustador? Que estava assustador? Então bota aí.

(094) R: Que estar assustador, né? É “to be” né?

(095) F: Não sei.

(096) R: Vou botar “to be”. Acho que é “to be”. É verbo “to be”, estar, “to be”. Oh, ele estava olhar o filme que era assustador.

(097) F: E agora? Que era assustador...

(097) R: Foi correndo pra trás do sofá.

(098) F: Que era tanto assustador.

(098) R: Que era tanto?! Não complica. Ó, ele estava olhar o filme que era assustador e foi para trás do sofá. Vou botar assim. Não complica não.

(Procurando no dicionário.)

(100) R: Foi, foi... é “ir” não é “ir”? Foi atrás. Não, Fátima, atrás, ATRÁS.

(101) F: Ah, tá!

(102) R: Foi atrás. Atrás é esse aqui, ó. Foi atrás do sofá. Ó, ele estava olhar o filme que era assustador e foi atrás do...

(Procurando no dicionário)

(103) F: Ah, escreve “do” mesmo aí, escreve coisa mesmo aí. Ai, escreve “do” normal mesmo aí. Escreve, maluco.

(104) R: Calma aí.

(105) F: Bota o “d” “o” aí mesmo.

(106) R: Tem que procurar sofá agora.

(Procurando no dicionário)

(107) F: Agora o “s”.

(108) R: Ó, ele estava olhar o filme muito assustador. Ih, já até esqueci.

(109) F: Foi correndo atrás...

(110) R: Ah é, foi correndo atrás do sofá.

(111) F: Esse aqui já achamos, já foi.

(112) R: Cadê o fui, como que escreve fui? E “v” não é? Bota “v” aí.

(113) F: Ah, não gosto de escrever não.

(114) R: Então porque você está na escola?

(115) F: Pra aprender.

(116) R: Aaaah, vai tomar banho.

(117) F: Aqui foi, aqui ó, foi.

(118) R: Cadê, cadê foi? Foi é “v” “b” não é? “V” “b”.

(119) F: Não sei.

(120) R: Foi atrás, bota lá “atrás”.

(121) F: Atrás do sofá?

(122) R: É. Aqui “settee” quer dizer o quê?

(123) F: Sofá.

(124) R: Foi atrás do sofá. Olha isso aqui, ó, “assustador e foi atrás do sofá”. Aqui já terminou. “Foi atrás do sofá porque era assustador”. Bota assim.

- (125) F: É como?
- (126) R: Porque, porque.
- (127) F: Bota “por” em inglês aí.
- (128) R: Cadê, como se escreve? Aqui oh, “put”. Bota “put”.
- (129) F: Bota, meu Deus.
- (130) R: Cadê o “que”?
- (131) F: É esse aqui que a gente quer, ó, é “pron”.
- (132) R: Então tá pronto, já botei o “pron” aqui né? A gente ia escrever o que mesmo?
- (133) F: Porque estava assustador. Não é isso aqui não...
- (134) R: “Porque estava”, “estava” é “to be” não é? É “to be”. Aqui, aqui. Assustador. Solettra aí. Ah não, tá aqui.
- (135) F: Acabou já?
- (136) R: Acabou.

Etapa 2:

- (001) R: Essa aqui tá com “ing”.
- (002) F: É faltou “ing”. “N-G”. Aí depois...
- (003) R: “O” tá errado. Aqui é o “a”.
- (004) F: É o “a”?
- (005) R: Tá certo.
- (006) F: Hum-hum.
- (007) R: Isso aqui...
- (008) F: Tá errado. Tá errado.
- (009) R: É errado.
- (010) F: Isso aqui tá certo, “startling”.
- (011) R: Esse aqui tá errado. “Behind”.
- (012) F: Tá errado também. Essa aqui ta certo “settee”.
- (013) R: Esse aqui tá errado. Esse aqui tá certo.
- (014) F: Esse aqui tá certo.
- (Acabaram subitamente)

Etapa 3:

(001) F: Ó, esse tá certo. Vai. Esse tá certo.

(002) R: Vai. “He” tá certo. A gente tem que tentar lembrar o que está escrito aí. “He” tá certo. “He is”.

(003) F: Isso mesmo.

(004) R: “Is”. Nesse momento, a gente não tá lembrando. A gente vai colocar “is”, né, Fátima? Porque a gente não tá lembrando.

(005) F: É.

(006) R: “Is watching”

(007) F: Não aqui é... esse aqui, ó. Lembra?

(008) R: Tem certeza?

(009) F: Tenho.

(010) R: “A film”. Filme tá certo?

(011) F: Certo.

(012) R: E “pron” tá certo?

(013) F: Não sei.

(014) R: Nesse momento, a gente não tá lembrando “pron to be”. Tá certo, Fátima?

(015) F: Não sei.

(016) R: “Startling”. Esse aqui tá certo também.

(017) F: Esse aqui tá certo.

(018) R: É. Esse aqui também tá certo. Esse não tá certo. Isso aqui estava vendo. Vendo não é “to be”. Não estar, estar, quero dizer, estar não é “to be”. Tá errado.

(019) F: Não lembro, não lembro. Vai escreve isso aí mesmo, vai.

(020) R: Não é “to be”. Estar vendo filme de terror.

(021) F: Pode ser mesmo. Eu não tô lembrando de coisa nenhuma.

(022) R: Acho que “tobe” junto, não é?

(023) F: É.

(024) R: Esse aí tá certo.

(025) F: Esse aí também tá certo. Só esse aqui que eu não sei.

(026) R: Nem eu. Tá certo, Fátima, “behind”? Tá certo, né?

- (027) F: Acho que tá.
- (028) R: E “do”, “do” também ta certo né?
- (029) F: “Do”.
- (030) R: “Settee, settee”. Anda logo Fátima. “Put” tá certo?
- (031) F: Não sei. Acho que não. Não tá errado.
- (032) R: “Put” tá certo ou tá errado? A gente não tá se lembrando agora. Então a gente vai botar o negócio, porque a gente não ta se lembrando, né, Fátima? “Pron to be”. Vê se tá certo, Fátima.
- (033) F: Tá certo.
- (034) R: Tá tudo certo, Fátima?
- (035) F: Não tá não.
- (036) R: O que tá errado então, Fátima?
- (037) F: Isso aqui, ó. Só esses dois aqui.
- (038) R: Não ta certo “pron to be” não, Fátima?
- (039) F: “To be” está.
- (040) R: O “to be” ta certo, só se não tiver o “pron”, né?
- (041) F: É.
- (042) R: O “pron” não tá não, né?
- (043) F: Acho que não.
- (044) R: Agora tá certo.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)