

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

## **GESTOS QUE MUITO DIZEM**

**A Comunicação Não-Verbal entre Professores e Alunos no  
Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês)**

VÂNIA MARIA DE ALBUQUERQUE RODRIGUES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Brasília/DF

Julho/2010

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

## **GESTOS QUE MUITO DIZEM**

**A Comunicação Não-Verbal entre Professores e Alunos no  
Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês)**

VÂNIA MARIA DE ALBUQUERQUE RODRIGUES

ORIENTADOR: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

BRASÍLIA/DF

Julho/2010

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

RODRIGUES, Vânia Maria de Albuquerque. **GESTOS QUE MUITO DIZEM: A Comunicação Não-Verbal entre Professores e Alunos no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês)**

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

### FICHA CATALOGRÁFICA

Rodrigues, Vânia Maria de Albuquerque  
GESTOS QUE MUITO DIZEM: A Comunicação Não-Verbal entre Professores e Alunos no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) / Vânia Maria de Albuquerque Rodrigues – Brasília, 2010.  
147f.

Dissertação de mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.  
Orientador: Augusto César Luitgards Moura Filho.  
1. Comunicação Não-verbal. 2. Cinésica. 3. Proxêmica. 4. Interação Professor-Aluno.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

## **GESTOS QUE MUITO DIZEM**

**A Comunicação Não-Verbal entre Professores e Alunos no Processo de  
Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês)**

VÂNIA MARIA DE ALBUQUERQUE RODRIGUES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA  
AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS  
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO  
DO GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA  
APLICADA.

APROVADO POR:

---

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, Universidade de Brasília  
(ORIENTADOR)

---

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição, Universidade de Brasília  
(EXAMINADORA INTERNA)

---

Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira, Universidade Federal de Goiás  
(EXAMINADORA EXTERNA)

---

Prof. Dr. Enrique Huelva Untembaümen, Universidade de Brasília  
(EXAMINADOR SUPLENTE)

BRASÍLIA/DF, 16 DE JULHO DE 2010.

À minha filha, Maria Luísa,  
por ser o combustível que me move todos os dias.

Ao meu esposo, Náder, por tantas  
alegrias e conquistas.

Aos meus pais, Gilberto e Walkíria,  
por serem o meu porto seguro.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo e de todos.

Aos meus pais, Gilberto e Walkíria, que sempre estiveram muito presentes em todos os momentos da minha vida e nunca mediram esforços para que eu tivesse uma educação de qualidade.

À minha filha, Maria Luísa, por sua paciência e por compreender minha constante ausência durante essa jornada. Seu carinho me alegra todos os dias.

Ao meu esposo, Náder, por seu apoio desde o início desta caminhada. Agradeço seu companheirismo e sua paciência nos momentos mais difíceis durante este trabalho.

À minha irmã, Sheila, pelas leituras e comentários.

Ao meu orientador Professor Augusto César Luitgards Moura Filho, pelas orientações, reflexões, ensinamentos e palavras de incentivo.

A todos os professores da Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, em especial aos professores José Carlos Paes de Almeida Filho, Maria Luiza Ortiz Alvarez, Gilberto Antunes Chauvet, Augusto César Luitgards Moura Filho, Percília Lopes Casemiro dos Santos e Mariney Pereira Conceição, pelas reflexões e conhecimentos transmitidos durante as disciplinas ministradas.

À amiga Marta de Azevedo Diniz e Denise Maria Guarino De Felice pelo incentivo para que eu me dedicasse a um programa de Mestrado.

Às colegas Denise e Kátia pela ajuda e pela torcida quando eu ainda era aluna em regime especial do programa de Pós-Graduação da UnB.

A todos os colegas da Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, em especial à Andreza, Elisa, ao Liberato, Hélio, Eduardo, Fernando, à Georgina, ao Fabrício e à Anie, pelos debates durante as aulas que tanto me fizeram crescer e cujas contribuições foram valiosas para a realização do estudo aqui relatado.

A todos os meus alunos que nesses vinte anos em sala de aula e às gratas surpresas que me trouxeram no árduo, edificante e nobre ofício de ensinar.

Às participantes desta pesquisa Maria, Cláudia e Selma, que abriram as portas de suas salas de aula, possibilitando a realização deste estudo.

Às Professoras da banca examinadora, Mariney Pereira Conceição e Eliane Carolina de Oliveira por aceitarem prontamente o meu convite e pelas valiosas sugestões de aprimoramento deste trabalho.

À secretária Eliane Simão, pela atenção sempre especial.



## RESUMO

O presente estudo objetiva investigar a comunicação não-verbal que acontece entre professores e alunos em salas de aula de Língua Estrangeira (inglês), assim como verificar a percepção dos participantes desta comunicação como elemento facilitador no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados foram questionários escritos, observações registradas em notas de campo, entrevistas semi-estruturadas, fotografias e gravações das aulas em áudio e vídeo. Os dados foram coletados em uma instituição particular de ensino de línguas (inglês). Três turmas compostas de alunos de níveis iniciantes no estudo da língua inglesa com idade entre oito e treze anos, fizeram parte deste estudo. Ao realçar a importância da comunicação não-verbal no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês), os resultados desta pesquisa parecem indicar que alunos e professores fazem uma boa leitura da comunicação não-verbal entre eles, pois os gestos, as expressões faciais, o contato visual e a postura são elementos facilitadores na interação professor-aluno. Por meio deste trabalho, espero contribuir para futuros estudos que envolvam esta interação, na qual a comunicação não-verbal entre esses atores sociais tenha papel de destaque.

**Palavras-chave:** comunicação não-verbal, cinésica, proxêmica, interação professor-aluno.

## ABSTRACT

The present study is aimed at the investigation of non-verbal communication that is held between teacher and learners in the English as a foreign language classroom. It also intends to examine teacher's and learners' perceptions as a facilitator in the teaching-learning process. The research has a qualitative and ethnographic approach. Written questionnaires, field observation notes, semi-structured interviews, photos and audio and video recordings of the classes were used to gather and to analyze data during the research. Data was collected in a private language institution and the goal was to investigate the learning process experienced by students in the beginner levels of English instruction. Three groups of beginning students ages eight to thirteen took part in this research. By highlighting the importance of the non-verbal communication in the teaching-learning process, the results of the present study seem to indicate that both teachers and students are aware of the non-verbal communication that goes on between them, for the gestures, facial expressions, eye contact and posture are important components which facilitate the teacher-student interaction. Through this research, I hope to contribute to further studies that involve teacher-learner interaction, in which non-verbal communication plays a significant role.

**Keywords:** non-verbal communication, kinesics, proxemics, teacher-student interaction.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Gestos e expressão corporal para solicitar a participação dos alunos .....	70
Fotografia 2 – Gestos e expressão corporal para solicitar a participação dos alunos .....	70
Fotografia 3 – Gestos e expressão corporal para solicitar a participação dos alunos.....	71
Fotografia 4 – Gestos e expressão corporal para solicitar a participação dos alunos.....	72
Fotografia 5 – Gestos e expressão corporal para solicitar a participação dos alunos.....	72
Fotografia 6 – Gestos e expressão corporal para solicitar a participação dos alunos.....	73
Fotografia 7 – Gestos e expressão corporal para solicitar a participação dos alunos.....	73
Fotografia 8 – Gestos e expressão corporal para solicitar que os alunos levantem a mão direita para participar.....	74
Fotografia 9 – Gestos e expressão corporal para solicitar participação.....	74
Fotografia 10 – Gestos e expressão corporal para solicitar que os alunos levantem a mão direita para participar.....	75
Fotografia 11 – Gestos e expressão corporal para solicitar participação.....	75
Fotografia 12 – Gestos explicativos.....	78
Fotografia 13 – Gestos para confirmar a compreensão dos alunos.....	79
Fotografia 14 – Postura dos alunos ao compreenderem o comando da professora.....	82
Fotografia 15 – Postura dos alunos ao compreenderem o comando da professora.....	82
Fotografia 16 – Gestos para expressar o significado do vocábulo <i>married</i> .....	87
Fotografia 17 – Gestos para expressar o significado do vocábulo <i>married</i> .....	87
Fotografia 18 – Gestos para expressar o significado do vocábulo <i>married</i> .....	87
Fotografia 19 – Gestos para expressar o significado do vocábulo <i>hands</i> .....	88
Fotografia 20 – Gestos para expressar o significado do vocábulo <i>nose</i> .....	88
Fotografia 21 – Gestos para expressar o significado do vocábulo <i>arms</i> .....	89

Fotografia 22 – Gestos para expressar o significado do vocábulo <i>body</i> .....	89
Fotografia 23 – Gestos para expressar o significado o vocabulário referente às partes do corpo.....	90
Fotografia 24 – Gestos para expressar o significado o vocabulário referente às partes do corpo.....	90
Fotografia 25 – Postura para manter o contato visual com os alunos enquanto escreve no quadro.....	92
Fotografia 26 – Postura para manter o contato visual com os alunos enquanto escreve no quadro.....	92
Fotografia 27 – Postura para manter o contato visual com os alunos enquanto escreve no quadro.....	93
Fotografia 28 – Aproximação física com ou sem contato físico (professoras e alunos).....	96
Fotografia 29 – Aproximação física com ou sem contato físico (professoras e alunos) .....	96
Fotografia 30 – Aproximação física com ou sem contato físico (professoras e alunos).....	97
Fotografia 31 – Aproximação física com ou em contato físico (professoras e alunos).....	97
Fotografia 32 – Aproximação física com ou em contato físico (alunos).....	98
Fotografia 33 – Aproximação física com ou em contato físico (alunos).....	98
Fotografia 34 – Aproximação física com ou em contato físico (alunos).....	99
Fotografia 35 – Aproximação física com ou em contato físico (alunos).....	99

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

<b>(+)</b>	<b>pausa breve</b>
<b>(++)</b>	<b>pausa média</b>
<b>(+++)</b>	<b>pausa longa</b>
<b>MAIÚSCULAS</b>	<b>entonação enfática</b>
<b>(( ))</b>	<b>comentários da transcritora</b>
<b>()</b>	<b>incompreensão de palavras ou segmentos</b>
<b>(...)</b>	<b>transcrição parcial ou de eliminação de trecho(s)</b>
<b>AAA</b>	<b>vários ou todos os alunos ao mesmo tempo</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
Motivação .....	16
Relevância do Tema .....	17
Objetivos e Perguntas de Pesquisa .....	17
Metodologia Adotada .....	18
Organização da Dissertação .....	18
<b>CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	19
1.1. O conceito de comunicação .....	19
1.1.1 A comunicação não-verbal e verbal .....	21
1.1.1.1 A cinésica .....	26
1.1.1.1.1 O contato visual .....	27
1.1.1.1.2 Os gestos .....	30
1.1.1.1.3 As expressões faciais .....	35
1.1.1.1.4 A postura .....	37
1.1.1.2 A paralinguagem .....	38
1.1.1.3 A proxêmica .....	40
1.2 A interação .....	42
1.2.1 A interação professor-aluno .....	44
1.3 Os aspectos culturais .....	47
Conclusão .....	48
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b> .....	50
2.1 Introdução .....	50
2.2 A pesquisa qualitativa .....	50
2.2.1 A etnografia .....	52
2.3 O contexto da pesquisa .....	55
2.4 Os participantes da pesquisa .....	56
2.5 As dificuldades encontradas .....	57
2.6 Os métodos e instrumentos para coleta de dados .....	58
2.6.1 A coleta de dados.....	58

2.6.1.1 As observações das aulas dos participantes registradas em notas de campo.....	59
2.6.1.2 O questionário semi-aberto .....	60
2.6.1.3 A entrevista semi-estruturada .....	61
2.6.1.4 A fotografia .....	63
2.6.1.5 A gravação em áudio e vídeo .....	65
Conclusão .....	66
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>67</b>
3.1 Introdução .....	67
3.2 A escolha da metodologia para a análise do corpus .....	68
3.3 A análise dos dados .....	69
3.3.1 Gestos e expressão corporal para solicitar a participação dos alunos .....	69
3.3.2 Percepção das docentes quanto aos gestos que elas utilizam durante as aulas.....	76
3.3.3 Percepção dos discentes quanto aos gestos utilizados pelas docentes durante as aulas.....	80
3.3.4 Gestos e expressão corporal para explicar significados de vocábulos .....	84
3.3.5 Postura para manter contato visual com os alunos e percepção das professoras quanto a compreensão dos alunos .....	90
3.3.6 Aproximação física com ou sem toque e/ou contato físico .....	95
Conclusão .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>101</b>
Retomando as Perguntas de Pesquisa .....	101
Contribuições do estudo para o processo de ensino-aprendizagem de LE.....	104
Sugestões para Novas Pesquisas .....	105
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE I – Autorização para realização da pesquisa .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE II – Termo de consentimento livre e esclarecido para as professoras participantes da pesquisa .....</b>	<b>103</b>

<b>APÊNDICE III</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e/ou responsáveis dos alunos participantes da pesquisa .....	114
<b>APÊNDICE IV</b> – Questionário escrito (professoras) .....	115
<b>APÊNDICE V</b> – Questionário escrito (alunos) .....	118
<b>APÊNDICE VI</b> – Roteiro de observação para registro após a observação das aulas (em nota de campo) .....	120
<b>APÊNDICE VII</b> – Transcrição da entrevista com a participante Maria .....	121
<b>APÊNDICE VIII</b> – Transcrição da entrevista com a participante Cláudia .....	124
<b>APÊNDICE IX</b> – Transcrição da entrevista com a participante Selma .....	129
<b>APÊNDICE X</b> – Transcrição das entrevistas com os participantes da turma A.....	132
<b>APÊNDICE XI</b> – Transcrição das entrevistas com os participantes da turma B ....	140
<b>APÊNDICE XII</b> – Transcrição das entrevistas com os participantes da turma C ...	147



## INTRODUÇÃO

*“Os professores de línguas precisam,  
entre outras coisa,  
produzir o seu ensino e  
buscar explicar porque procedem  
das maneiras como o fazem”.*

*Almeida Filho*

### 1.1 Motivação

A interação tem sido, há algum tempo, foco de várias pesquisas em diversas ciências, como a Psicologia, a Antropologia e a Linguística Aplicada. Assim, percebo que se torna essencial discutir a interação, que acontece também num ambiente de sala de aula de língua estrangeira (LE). Sendo professora e orientadora de professores pude constatar a pouca importância que, em geral, é dada à comunicação não-verbal que ocorre em situações de ensino-aprendizagem de uma nova língua. Minha motivação surgiu após ter tido a oportunidade de observar aulas de vários professores em um instituto de língua inglesa, no qual supervisiono a atuação dos mesmos nos diversos níveis em que ministram aulas. Assim, constatei que muitos desses docentes interagem constantemente com seus alunos de forma não-verbalizada. No entanto, intrigava-me saber como a linguagem corporal de professores e alunos influenciavam-se mutuamente e qual seria a relevância desta influência no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Diante desse questionamento, interessei-me por investigar a linguagem corporal do professor quando esse interage com seus alunos e como o conhecimento desse processo pode otimizar os esforços de professores e aprendizes na co-construção do conhecimento.

Lüdke & André (1986, p. 3) ratificam, a seguir, a minha escolha de fazer uma pesquisa que enriquecesse o meu conhecimento e respondesse a essa minha inquietação:

[...] a visão de mundo do pesquisador, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas, ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

## **1.2 Relevância do Tema**

Atualmente, podemos perceber que algumas profissões dão maior ênfase ao discurso não-verbal, como é o caso de atores e dançarinos, que procuram transmitir, através de seus gestos e de sua dança, mensagens, ideias e emoções. Podemos citar ainda os políticos, que se preocupam muito com seus gestos, expressões faciais, posturas e carisma para convencer o eleitor de que eles podem fazer o melhor para seus eventuais eleitores. Outros ainda, como os profissionais de recursos humanos das empresas, estão fazendo uso das teorias da comunicação não-verbal para analisar o comportamento dos candidatos que avaliam para, assim, poder escolher melhor os seus empregados.

O mesmo acontece em um ambiente de sala de aula de Língua Estrangeira, doravante LE, onde a interação do professor com o aluno será o passo inicial para o sucesso da aprendizagem. O professor de LE tem pela frente o desafio de ensinar uma língua nova e de apresentar todas as possibilidades comunicativas naquela língua.

Do ponto de vista teórico, o estudo que realizo identifica-se com aqueles produzidos por Richmond (2006); Pinto (2001); Santos (2004; 2007) e Walsh (2006), entre outros, pois verifica a pertinência daquelas pesquisas em um contexto diferenciado, com a possibilidade de propiciar avanços no conhecimento sobre o tema.

## **1.3 Objetivos e Perguntas de Pesquisa**

### **a) Objetivos Gerais**

Investigar a interação não-verbal em situações de ensino-aprendizagem na sala de aula de LE (inglês).

### **b) Objetivos Específicos**

Levantar as possibilidades de interação não-verbal em sala de aula entre professores e aprendizes.

Analisar a consciência de professores e alunos acerca dos processos interacionais não-verbais.

## **Perguntas de Pesquisa**

- 1) Qual a percepção de professores e aprendizes de língua(s) estrangeira(s) sobre a comunicação não-verbal em sala de aula?
- 2) Como a comunicação não-verbal pode facilitar ou inibir o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (inglês)?

### **1.4 Metodologia Adotada**

Esta é uma pesquisa qualitativa (André, 2008; Chizzotti, 2006; Denzin & Lincoln, 2006; Gass & Mackey, 2005) de cunho etnográfico (André, 2008; Cançado, 1994; Fetterman; 1998; Garcez, 1987; Lüdke & André, 1986). Para analisar os dados, recorri a André, 2008; Cançado, 1994; Gass & Mackey, 2005; Loizos, 2002; Lüdke & André, 1986; Moura Filho, 2000; Nunan, 1992 e Rosa & Arnoldi, 2006.

### **1.5 Organização da Dissertação**

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além das considerações finais. Na introdução, apresento brevemente o meu interesse por esta investigação, o contexto deste estudo, os objetivos gerais e específicos da pesquisa aqui relatada, a metodologia adotada e a organização desta dissertação. No capítulo I, fundamento as bases teóricas deste estudo. Em seguida, no capítulo II, esclareço sobre os conceitos de pesquisa qualitativa etnográfica que apoiaram minha escolha do método de coleta de dados em minha investigação. No capítulo III, apresento os dados, bem como a análise dos mesmos, considerando as bases teóricas abordadas no capítulo I.

Por fim, retomo as perguntas de pesquisa e apresento possíveis implicações para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

## CAPÍTULO I

### REFERENCIAL TEÓRICO

*“Não existem gestos universais.  
Que se saiba, não há expressão facial,  
nenhuma atitude ou posição do corpo que tenha  
o mesmo significado em todas as sociedades.”  
R.L. Birdwhistell*

#### 1.1 O Conceito de Comunicação

Para termos uma visão geral do que iremos discutir neste trabalho é importante que conceituemos o vocábulo *comunicação*.

Para Lyons (1987, p. 29), “existem certos conceitos que são mais relevantes para a investigação de todos os sistemas de comunicação”. O autor apresenta seis fatores importantes para que a comunicação aconteça. De acordo com ele (*loc. cit.*), a comunicação é iniciada por “um **signal** que deve ser transmitido de um **emissor** para um **receptor** (ou grupo de receptores) através de um **canal** de comunicação. O sinal terá uma forma e passará um **significado** (ou mensagem)”. E é essa ligação estabelecida entre a forma do sinal e o seu significado que Lyons (*loc. cit.*) chama de **código**. Esse código é a forma pela qual a mensagem é passada pelo emissor e interpretada pelo receptor. Ele pode ser verbal ou não-verbal, e é a partir da modalidade não-verbal que investigaremos a linguagem que o corpo humano produz. Esses sinais podem ser transmitidos por um emissor através de gestos, expressões faciais, movimentos da cabeça e do olhar, pela postura e entonação da voz, por exemplo.

Rector & Trinta (1999, p. 8) afirmam que “comunicar é manifestar uma presença na esfera da vida social. É estar-no-mundo-junto-com-outros”.

Acerca do ato de comunicar, Santos (2007, p. 18) ressalta que “seja qual for a definição adotada para comunicação, sabemos que, quando nos comunicamos, assim o fazemos com o objetivo principal de transmitir mensagens, que se constituem em unidades do processo comunicativo”.

Para Birdwhistell<sup>1</sup> (1970, p. 14), “[...] a comunicação é um sistema pelo qual o ser humano estabelece uma conexão lógica e previsível na vida”.

Refletindo sobre as palavras dos autores supracitados, acredito que a comunicação faça parte de um sistema em que os seres humanos estão inseridos e que viver sem ele seria como viver isolado em uma ilha deserta sem ter como trocar ideias, crenças, alegrias, preocupações ou qualquer outra manifestação inerente ao ser humano. Quando nos comunicamos, nos colocamos em uma esfera onde trocamos mensagens com ‘o outro’ e acreditamos que esta troca acrescente aos nossos pensamentos e inquietações ou contradiga-os, seja pelo simples fato de estarmos interagindo ou por nos sentirmos realmente parte do que acontece com esse ‘outro’.

Almeida Filho (2005, p. 82), sobre o adjetivo comunicativo, nos diz que: “é mais central no campo semântico desse termo a denotação do estabelecimento de relações com outras pessoas, quando se torna relevante o “como” se dizem as coisas e se constroem as ações e identidades”.

Na apresentação de um de seus trabalhos, Almeida Filho (2007, p. 8-9) ressalta que o atual conceito de “comunicação” se distancia daquele empregado na década de 70, pois, nos dias de hoje, esse conceito é utilizado “[...] mais como uma forma de interação social propositada, quando se dão demonstrações de apresentação pessoal, combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações”. Almeida Filho (*loc. cit.*) ensina que a comunicação não é mera codificação e decodificação de signos e sons. Há que se levar em conta o histórico de vida e as capacidades intrínsecas dos participantes do processo comunicativo, pois opiniões, sentimentos, e entendimentos dependem da experiência de vida de cada indivíduo.

O autor (*op. cit.*) constata, ainda, que para nos entendermos negociamos sentidos, ou seja, trocamos ideias. Ocorre que, ao aprender uma nova língua o falante, por não dominá-la completamente, procura usar vocábulos “seguros”, evitando, assim, incorrer em “erros” que acabem por não comunicar aquilo que ele pretendia. É a essa escolha de vocábulos que o aprendiz faz para se comunicar que o autor chama de “redução de incerteza”.

Almeida Filho (2007, p.9) acrescenta então que:

---

<sup>1</sup> Tradução minha.

A comunicação verbal não seria assim um simples processo linguístico – ela necessitaria de conhecimentos prévios (além das regras gramaticais e esqueletos perceptuais lexicais, no sentido de Widdowson, 1990), da percepção da situação de uso e outros conhecimentos disponíveis na mente e memória do locutor, que interagem no processo de maneira não-hierárquica.

Widdowson (em tradução de Almeida Filho, 2005, p. 105) defende a importância da comunicação não-verbal para o ensino de línguas, pois nas palavras do linguista:

[...] as capacidades comunicativas operam em tudo que é comunicativo no discurso com um todo. As habilidades linguísticas, por outro lado, podem operar restritamente naquilo que é verbalmente manifestado. [...] o ensino de línguas tem se concentrado tradicionalmente nas habilidades linguísticas e os aspectos não-verbais do discurso têm sido negligenciados com frequência.

Considerando essas afirmações, não posso deixar de refletir sobre questões como, por exemplo, o efeito que o sorriso de um professor ou a distância em que ele se posiciona em sala de aula pode provocar nos alunos. Esses são apenas alguns dos elementos não-verbais que podem favorecer ou dificultar, em graus variados, a participação dos discentes nas discussões em sala de aula. Como este estudo vislumbra a influência da comunicação não-verbal no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, acredito que a boa qualidade das interações entre professores e alunos precisa estar assegurada para que a aprendizagem aconteça.

Diante do exposto, a sala de aula parece ser um cenário ideal para investigar como a comunicação ocorre em um ambiente formal de aprendizagem. Assim, entendo que refletir sobre este construto e situá-lo em Linguística Aplicada, na área de ensino-aprendizagem, torna-se fundamental para compreendermos melhor as interações que ocorrem em um ambiente de sala de aula por meio dos agentes – professores e alunos – envolvidos neste processo.

### **1.1.1 A Comunicação não-verbal e verbal**

Richmond (2001, p. 66) aponta que nos últimos 20 anos houve um grande aumento no número de pesquisas que envolvem a comunicação não-verbal em um ambiente de sala de aula. Ainda de acordo com essa autora (*loc. cit.*), estudiosos e

pesquisadores da área acreditam que a comunicação não-verbal é tão importante quanto a verbal para um bom relacionamento entre professores e alunos. A autora Richmond (*loc. cit.*) já treinou mais de 50 mil professores, objetivando mostrá-los como tornar a comunicação em sala de aula mais eficaz.

A comunicação linguística se utiliza do concurso de gestos e de movimentos corporais, como os gestos faciais (o movimento das pálpebras, o piscar dos olhos, a sobrancelha arqueada etc.) e as posturas corporais que se unem para constituírem um ato de comunicação. Os “sinais” que emitimos no dia a dia durante uma interação transmitem mensagens às quais, muitas vezes, não damos a importância devida e que podem interferir no nosso relacionamento com outros indivíduos. Quando nos comunicamos verbalmente, toda gesticulação, seja essa facial ou corporal, tem um valor de mensagem. E é nesta observação do sistema de comunicação verbal que podemos perceber características não-verbais nos sinais e nas mensagens de natureza paralinguística.

O termo “comunicação não-verbal” vem sendo usado ao longo dos anos em contextos variados. Identifiquei-me com a afirmação de Pinto (2001, p. 26) quando ela define a expressão *não-verbal* como “qualquer forma de se transmitir uma mensagem que não seja vocal, ou seja, a produção de sons articulados, carregados de sentido, portanto audíveis, ou na sua forma escrita”. Essa linguagem não-verbal não faz uso de palavras. Argyle (1988) diferencia a comunicação não-verbal no que ele chama de *canais de comunicação* que as pessoas utilizam para expressarem emoções e personalidades. São eles: o contato físico, a proximidade, a orientação, a aparência, os movimentos da cabeça, as expressões faciais, os gestos, a postura, o movimento dos olhos e o contato visual.

Segundo Knapp & Hall (2006, p.10-11), alguns autores não utilizam o termo “não-verbal” por se tratar de um tema bastante abrangente e por estar em oposição ao componente verbal da comunicação humana. Assim sendo, esses autores preferem chamar a comunicação não-verbal de “comunicação ou interação face a face”. Kendon<sup>2</sup> (*apud* Knapp & Hall, 2006, p.11) aborda o tema da seguinte forma:

É comum observar-se que, quando uma pessoa fala, outros sistemas musculares além dos lábios, da língua e da mandíbula, geralmente são ativados... A gesticulação se organiza como parte de uma ação global pela qual também a fala se organiza... Gestos e fala se apresentam como dois

---

<sup>2</sup> Tradução minha.

modos separados de representação e se coordenam por ambos estarem sendo guiados a um mesmo objetivo final. Tal objetivo é o de produzir um padrão de ação que levará a uma representação do significado.

Knapp & Hall (2006, p. 24) sustentam que pesquisas realizadas dentro da área de estudo da comunicação não-verbal podem ser divididas nas seguintes categorias: a) o ambiente da comunicação, sendo esse físico e espacial; b) a aparência física do comunicador; c) o movimento e a posição do corpo, por contemplarem os gestos, a postura, o toque, as expressões faciais, o comportamento ocular e vocal.

Os autores (*ibidem*) também afirmam que a paralinguagem é responsável por estudar os sinais vocais não-verbais transmitidos pela fala. Pelo fato de os elementos não-verbais constituírem vasto campo de estudo, optei, para a presente dissertação, por não apontar os elementos que envolvem a aparência física dos participantes.

Concordo com as ideias de Knapp & Hall (*loc. cit.*) quando afirmam que a comunicação não-verbal não deve ser tratada como um fenômeno isolado, mas sim como parte integrante da comunicação como um todo. Os autores acrescentam (*loc. cit.*) ainda que a comunicação não-verbal tem um papel fundamental no sistema de comunicação devido à quantidade de informações repassadas em qualquer situação da vida cotidiana.

Rector & Trinta (1985) propõem uma classificação para a comunicação não-verbal, dividindo-a em: Paralinguagem, Cinésica e Proxêmica. Esses autores reforçam a ideia de que os elementos da comunicação não-verbal definem-se basicamente como partes integrantes da comunicação verbal, pois, nas palavras deles (1985, p. 50), elas “são elementos não-linguísticos que aparecem no diálogo”. Ao refletir sobre as palavras de Rector & Trinta, Santos (2007, p. 49) assevera que “os elementos não-verbais são tão integrados à atividade comunicativa que não se concebe um evento comunicativo sem a presença deles”. Concordo com as afirmativas dos autores mencionados acima, pois esse fenômeno torna-se bastante visível se pararmos para observar que, durante uma conversa entre dois interlocutores, ambos usam todo o corpo que, conscientemente ou não, auxilia e/ou reforça o que está sendo dito no ato da interação.

Fast (1999, p.10) chama de *cinesiologia* a linguagem do corpo não-verbalizada, e diz que esta deve obedecer a alguns padrões de comportamento da comunicação não-verbal. Ainda segundo o autor (*loc. cit.*), “para entender essa linguagem corporal



não-verbalizada, os especialistas em *cinesiologia* precisam levar em consideração diferenças culturais e ambientais”.

O estudo relatado nesta pesquisa também envolve o conceito de abordagem comunicativa<sup>3</sup> para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para a abordagem comunicativa, ensinar outra língua é propiciar o desenvolvimento da competência comunicativa<sup>4</sup> do aluno, além da competência linguística<sup>5</sup>, por meio de vivências e de situações de uso real nessa nova língua, construindo novos significados na interação com os outros. Nesse sentido, Almeida Filho (2005, p. 80) afirma que “a abordagem<sup>6</sup> comunicativa mantém uma relação estreita com o conceito de competência comunicativa”. Para Brown (2000a, p. 262), quando falamos de competência comunicativa, um dos aspectos que precisa ser observado é o da comunicação não-verbal. O autor (*loc. cit.*) ressalta ainda que “durante uma conversa comunicamos tanta informação não-verbal que o aspecto verbal desta se torna, frequentemente, insignificante”. Concordo com a assertiva de Brown, pois, voltando ao ambiente de sala de aula de língua estrangeira (LE), neste estudo, busco identificar os aspectos não-verbais mais relevantes que, de alguma forma, auxiliam a comunicação verbal dos participantes.

Widdowson (2005, p. 104-105) nos diz que o componente verbal em um discurso falado pode ser tratado isoladamente como forma, mas que este é apenas uma parte de um cenário comunicativo. Em seguida, o autor (*loc. cit.*) afirma que “a comunicação da modalidade falada não é realizada pelo falar, o qual por definição é

---

<sup>3</sup> De acordo com o glossário da Sociedade de Linguística Aplicada, doravante “*sala*”, a abordagem comunicativa propõe que a experiência de aprender não seja marcada pelos critérios sistêmicos da língua e, sim, por comunicação compreensível organizada em torno de temas e tópicos, conteúdos de outras disciplinas, projetos e tarefas que valorizem continuamente a produção de sentido entre os participantes da pequena comunidade de uma sala de aula como aspirantes ao uso situado da nova língua. A unidade básica do idioma que requer atenção é o ato comunicativo. Disponível em: <http://glossario.sala.org.br/>. Acesso em 30 de junho de 2010.

<sup>4</sup> Ainda de acordo com o glossário de LA da *sala*, competência comunicativa é a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (materna, segunda ou estrangeira). Disponível em: <http://glossario.sala.org.br/>. Acesso em 30 de junho de 2010.

<sup>5</sup> O glossário de LA da *sala* aponta dois tipos de competência linguística: a competência linguística-comunicativa do aprendiz e a competência linguística-comunicativa do professor. O foco deste estudo é a competência linguística-comunicativa do aprendiz e, de acordo com o glossário, esta significa a capacidade de interação do aprendente numa (nova) língua sob a influência de certas atitudes e materializada por um conjunto de habilidades que colaboram para o uso real correto e adequado da língua. Disponível em: <http://glossario.sala.org.br/>. Acesso em 30 de junho de 2010.

<sup>6</sup> Segundo Almeida Filho (2007, p.13), posso entender por “abordagem” como “uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza de uma linguagem humana, de uma LE em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua”.

puramente verbal, mas pelo dizer que emprega recursos paralinguísticos tais como o gesto, a expressão facial e assim por diante, que são veiculados por meio visual”.

Com o intuito de reforçar a influência que docentes e discentes têm uns sobre os outros e que a comunicação não-verbal tem um papel fundamental nesse processo de interação entre professores e alunos, exponho aqui as reflexões de Rúdio, citado por Pinto (2001, p.15):

[...] existe outro ensinamento, muito mais profundo e eficaz, que ele (o professor) comunica, quer queira ou não: a lição de si mesmo como pessoa humana. Isso significa que, quando vai dar aula, mais do que a notícia de sua matéria, ele está inevitavelmente se anunciando aos seus alunos, quer deseje ou não, pelo seu modo de ser, de falar e de agir. Trata-se de uma lição subjacente às suas próprias intenções, mas que se encontra embutida na entonação da voz, na sua maneira de gesticular, no modo como trata os alunos, na forma de encarar as suas obrigações profissionais, nos comentários que faz sobre o mundo e as pessoas, nas opiniões sobre valores como felicidade, casamento, Deus, amor, religião, etc. Parece-me que é justamente aqui, e não simplesmente quando ele ensina, que o professor se torna educador, de maneira mais profunda e fundamental.

Acredito que as palavras de Rúdio traduzem claramente a percepção daqueles que entram em uma sala de aula. Ao analisar as palavras do autor, podemos perceber que o professor se mostra muito mais como uma pessoa humana por meio de sua linguagem corporal e de suas crenças do que aquele responsável apenas por transmitir conhecimento a seus alunos.

Prabhu<sup>7</sup> (em tradução de Almeida Filho, 2001, p.7) apresenta uma ideia similar a de Rúdio quando ele afirma que, ao conduzir uma aula, o professor “lida com pessoas calorosas ou distantes de maneira a proteger ou projetar ao máximo, e a minimamente ofender ou diminuir a própria auto-imagem de um professor”. E quanto aos alunos, Prabhu (*loc. cit.*) defende a ideia de que eles “percebem no professor uma pessoa amigável ou hostil, solícito ou agressivo, tolerante ou vingativo, e assim por diante, tanto com relação a eles próprios quanto aos colegas de classe.” Por fim, Prabhu (*loc. cit.*) conclui afirmando:

Uma aula é, assim, uma arena de interações humanas — não as interações pedagógicas desejadas ou criadas como parte da estratégia de ensino (que pode ou não ocorrer como esperada), mas as mais elementares e inevitáveis interações que ocorrem simplesmente porque seres humanos, com toda sua complexidade, entram em contato entre si .

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.let.unb.br/jcpaes/traducoes.html>. Acesso em 23 de junho de 2010.

Como podemos perceber, se acreditamos na prática de uma abordagem que se preocupa com o aluno como “sujeito e agente” no processo de aprendizagem de uma língua, a comunicação não-verbal não pode deixar de ser um elemento de interesse daqueles que ensinam. Os sinais e as mensagens que emitimos quando nos comunicamos verbalmente acabam sendo apontados por alguns autores como forma de comunicação presente em uma interação, seja ela entre o professor e o aluno, ou ainda, entre dois alunos.

A seguir, apresento os conceitos envolvidos nessa análise não-verbal entre professores e alunos.

#### 1.1.1.1 A Cinésica

A *cinésica*<sup>8</sup> ou o estudo do movimento do corpo, data dos anos 40 e teve o antropólogo americano Ray Birdwhistell como um dos seus estudiosos. Para Birdwhistell (1970, *passim*), a cinésica se preocupa com as constantes mudanças no movimento do corpo que ocorrem durante as interações e que são bastante significativas para a comunicação.

Birdwhistell (1970) concluiu que grande parte da comunicação entre as pessoas acontece em um nível abaixo da consciência. Segundo ele, aqui citado por Davis (1979, p.38), “apenas 35% do significado social de uma conversa corresponde às palavras pronunciadas, os outros 65% seriam correspondentes aos canais de comunicação não-verbal”. Birdwhistell acredita que o número de sinais informativos que emitimos durante a comunicação com outra pessoa varia de 2.500 a 5.000, podendo chegar até 10.000 “bits” por segundo (Birdwhistell, 1970, p.3).

Birdwhistell (*ibidem*, p. 20) afirma que:

A comunicação não é um processo formado de um conjunto de expressões individuais em uma sequência ação-reação. É um sistema de interação com uma estrutura independente do comportamento dos seus participantes. Um ser humano não inventa seu sistema de comunicação... ele já existe há gerações. O homem deve aprendê-lo a fim de tornar-se membro de sua sociedade.

---

<sup>8</sup> Cinésica do inglês *kinesics*, do grego *kinesis*, “movimento” (Rector & Trinta, 1985, p. 49).

Outro estudioso da cinésica da década de 50, Albert Mehrabian, citado por Pease & Pease (2005, p. 17), em curiosa análise sobre a linguagem corporal chegou a afirmar que, em quase toda comunicação interpessoal, cerca de 7% da mensagem é verbal (somente palavras), 38% é vocal (incluindo tom de voz, inflexão e outros sons) e 55% é não-verbal. Acredito que as conclusões de Mehrabian muito influenciaram os estudos daqueles que buscaram investigar o comportamento e a linguagem corporal do ser humano.

De acordo com Richard & Platt (1985, p. 262), o termo cinésica está relacionado com aspectos paralinguísticos tais como o movimento dos olhos (ou da cabeça) e com os gestos corporais que dão significado ao que o locutor está dizendo.

Crystal (2010, 426) acredita que a cinésica integra o campo de estudo da comunicação não-verbal e pode ser dividida em vários componentes, a saber: a expressão facial, o contato visual, os gestos e a postura.

Santos (2007, p.24) afirma entender a cinésica como “o próprio gesto entendido como um movimento que ocorre simultaneamente no tempo e no espaço, uma vez que qualquer ser humano tem que estar geograficamente num lugar, vivendo durante um tempo da história”.

Rector & Trinta (1999, p. 49) relatam que os gestos estão inseridos no grupo dos elementos não-verbais denominados cinésica. Os autores (*loc. cit.*) acrescentam que a cinésica tem como objetivo “a descrição das posições e da movimentação do corpo humano, na comunicação interpessoal”.

Brown (2000a, p. 262) nos diz que “toda cultura e língua usa a linguagem do corpo, ou cinésica, de forma única, mas claramente interpretável”. Assim sendo, podemos dizer que a cinésica integra o campo dos movimentos corporais.

Considerando a argumentação de Birdwhistell (1970), Brown (2000a), Crystal (2010), Mehrabian (1950), Santos (2007) e Rector & Trinta (1999), posso entender que a cinésica se propõe a estudar toda manifestação não-verbalizada pelo ser humano.

#### **1.1.1.1.1 O Contato Visual**

O contato visual que mantemos com outra pessoa transmite uma série de mensagens e comportamentos e dependerá da frequência, do tempo e do contexto em que ocorre. Partilho da opinião de Pinto (2001, p. 62) quando ela afirma que, durante uma interação social, olhar (ou não) diretamente nos olhos do outro estabelece o contato e o poder de manutenção da interação.

Weil & Tompakow (1986, p.47) afirmam que “a região ocular é de imensa importância expressiva; revela, como todos sabem, a atitude da mente”. Eles também listam uma série de movimentos da sobrancelha e dos olhos que refletem o estado do indivíduo, como, por exemplo, sobrancelhas abaixadas (concentração, reflexão e seriedade) ou os olhos brilhantes (entusiasmo e alegria).

Fast (1999, p.92) considera os olhos a parte mais importante do corpo e acredita que eles são capazes de emitir as nuances mais sutis. O autor também dá grande importância ao “controle por meio do olhar”, referindo-se ao tempo que nos é permitido olhar outra pessoa na nossa sociedade. Podemos olhar fixamente e por um longo tempo uma obra de arte ou um animal no zoológico, mas não devemos olhar fixamente para um ser humano, a não ser que queiramos iniciar ou manter um tipo de contato mais íntimo.

O autor (*op.cit*) prossegue afirmando que a comunicação que fazemos com outros indivíduos por meio do olhar não é um elemento novo para os estudiosos da área, pois, desde a pré-história, o olhar é associado a fortes emoções. Assim, podemos dizer que o significado do olhar é universal. No entanto, na maioria das vezes, não estamos conscientes de como olhamos o outro indivíduo ou de como somos olhados pelo nosso próximo. Um exemplo clássico em nossa cultura é que demonstramos honestidade a outra pessoa quando olhamos diretamente nos olhos dela.

Para Knapp & Hall (2006, p. 338), é comum associarmos o movimento dos olhos a uma série de expressões humanas. Além disso, de acordo com estes autores (*loc. cit.*), nossa sociedade estabeleceu várias normas para a forma como olhamos para os outros. Uma dessas normas estabelece que não devemos olhar fixamente para as pessoas em público. A assertiva desses autores nos remete a ideia de que cada cultura possui regras de comportamento e que a região ocular também segue essas regras. Knapp & Hall (*ibidem*) também apontam que a fascinação pela região ocular levou os estudos que apontam quase todas as características relacionadas diretamente aos olhos (o tamanho, a cor e a posição) ou

a região que os envolve, como, por exemplo, os cílios, as sobrancelhas e as rugas que aparecem com a idade avançada. Os autores (*ibidem*) fazem uma distinção entre as expressões que captamos com o olhar chamado “olhar fixo mútuo”.

As afirmações de Knapp & Hall (2006) estão de acordo com o exposto por Davis (1979, p. 68-69) quando a autora aponta que pesquisas realizadas com macacos relacionam à ameaça que o olhar fixo pode representar para esses mamíferos. De acordo com relatos descritos nesses estudos, os gorilas quase não reagem quando um pesquisador se aproximava deles olhando para baixo, de forma tímida e sem encará-los diretamente, ou ainda, quando ele permanecia de olhos fechados, mesmo quando estava de cabeça erguida. Entretanto, quando o pesquisador olhava-os diretamente com expressão fixa, geralmente os animais apresentavam um comportamento agitado, mostrando os dentes e balançando a cabeça ameaçadoramente. Davis (*loc. cit.*) aponta ainda que um olhar fixo tem-se revelado como um aspecto ameaçador ao longo da história da humanidade, em muitas civilizações onde o chamado “mau-olhado” é considerado o olhar que causa danos àqueles que o recebe. Dada à relevância desta parte do corpo, Davis (*ibidem*) afirma que o comportamento ocular pode ser crucial nas etapas iniciais de uma interação entre aqueles que ainda não se conhecem, pois uma vez iniciada, a conversa fluirá acompanhada por reações não-verbais, em que o comportamento ocular desempenhará papel preponderante.

Kendon (*apud* Knapp & Hall, *ibidem*, p. 341-352) identificou quatro funções para o chamado “olhar mútuo fixo”. São elas:

- a) reguladoras do fluxo da interação, cuja função como o próprio nome já diz, tem como objetivo manter o fluxo de uma conversa;
- b) monitorar o *feedback*<sup>9</sup>, pois são utilizados para verificarem a reação do outro interlocutor, demonstrando assim se ele está acompanhando o discurso;
- c) refletir atitude cognitiva, por meio da mudança de direção do olhar, o locutor pode perceber se a outra pessoa está pensando em algo que já ocorreu ou se está tentando visualizar outro evento;

---

<sup>9</sup> *feedback* = palavra da língua inglesa muito utilizada pelos brasileiros; a tradução literal desta palavra é retroalimentação.

d) expressar emoções, a variação nos movimentos dos olhos ajudam a revelar emoções pelas quais o interlocutor já vivenciou;

e) comunicar a natureza da relação interpessoal, indicado pela natureza do relacionamento entre duas pessoas.

Pelo exposto, não poderia deixar de refletir sobre a relevância desse componente não-linguístico para o processo de ensino-aprendizagem de língua. Em um ambiente de sala de aula, esse é um dos aspectos que merece cuidadosa observação por parte dos docentes, pois são várias as situações em que os professores podem fazer a leitura da compreensão dos seus alunos por meio de um simples olhar.

#### **1.1.1.1.2 Os Gestos**

Para Kendon (2004, p. 1), um dos precursores na pesquisa dos gestos, o ser humano quando está na presença de outro, transmite, conscientemente ou não, informações sobre sua intenção, interesse, sentimento e ideia por meio de ações visíveis do corpo. O autor (*loc. cit.*) acrescenta que a forma como as pessoas se posicionam uma diante das outras proporciona informações relevantes sobre quão engajadas elas estão e sobre a natureza de suas intenções e atitudes. Kendon (*ibidem*, p. 8) apontou ainda que, inicialmente, o vocábulo ‘gesto’ também se referia à postura ou ao modo pelo qual alguém conduzia o corpo. Contudo, o significado do termo evoluiu para se referir ao modo de ação adotado e ao seu expressivo significado.

Geralmente, o gesto não é usado para se referir àquelas expressões corporais visíveis que representam pensamentos ou sentimentos que cremos irrefletidos ou que são considerados como algo sobre o qual alguém não tem controle.

Por outro lado, ainda pelo exposto por Kendon (*loc. cit.*), não nos referimos dessa maneira à gargalhada, ao sorriso ou ao choro. O termo “gesto” também não é

empregado para nos referirmos aos movimentos que as pessoas fazem quando, por exemplo, estão nervosas.

Além disso, o autor (*ibidem*, p.3) reforça a ideia de que existem muitas ações nossas que se prestam apenas para que interagjamos com os outros, ações que, mais uma vez, apesar de revelarem opiniões e sentimentos, geralmente não são consideradas gestos, pois são encaradas como necessárias, por motivos práticos, e não para informar alguma coisa. Assim, apesar da distância que uma pessoa coloca entre si e seu interlocutor durante uma interação poder indicar sua opinião quanto a esse último, ou seu entendimento quanto ao tipo de interação que está acontecendo entre ele, os movimentos feitos para orientar o espaço que cada um ocupa, na maioria das vezes, não são considerados como gestos.

Os gestos são considerados um dos aspectos mais importantes na comunicação não-verbal. Os gestos são todos e quaisquer movimentos que fazemos com as mãos, os braços, os músculos da face e da cabeça. Os gestos podem ter várias funções. De acordo Knapp & Hall<sup>10</sup> (*ibidem*, p. 225-226), eles podem:

[...] substituir a fala (durante um diálogo ou quando não há nenhuma conversa), regular o fluxo e o ritmo da interação, manter a atenção, dar ênfase ou clareza ao discurso, ajudar a caracterizar e guardar na memória o conteúdo do discurso, agir como indicadores do discurso que está por vir e ajudar os falantes a compreender e formular o discurso.

Ainda de acordo com esses autores (*ibidem*, p. 8), existem diferentes tipos de gestos (e variações desses tipos), mas os mais estudados são chamados de *gestos independentes* e *gestos relacionados*. Os gestos independentes não estão ligados à fala, pois contêm significados independentes e são facilmente compreendidos. É importante ressaltar que a interpretação desses gestos varia de cultura para cultura. Um gesto bastante comum entre os norte-americanos é aquele em que as pontas do polegar e do indicador tocam-se, significando tudo bem (“A-OK”). Entretanto, no Brasil esse mesmo gesto tem um significado bem diferente, pois ao fazê-lo, uma pessoa pode ofender a outra. Ainda de acordo com Knapp & Hall (*op. cit.*), os gestos independentes têm uma tradução verbal direta ou uma definição no dicionário, geralmente constituída de uma palavra ou oração.

Citando o pensamento de Davis (*ibidem*, p.85) sobre a variação da linguagem corporal em diferentes culturas, a gesticulação dos italianos, por exemplo, pois eles

---

<sup>10</sup> Tradução minha.



utilizam gestos mais amplos, abertos, tendendo à expansividade, delineando formas, desenhando-as, buscando a simetria e usando as duas mãos. Davis (*loc. cit.*) também faz uma distinção sobre a gestualidade dos judeus ao afirmar que estes, quando gesticulam, diferentemente dos italianos, conservam as mãos bem perto do peito e do rosto e o antebraço junto às laterais do corpo, de forma que o movimento começa no cotovelo.

Segundo Santos (*ibidem*, p. 25), os gestos independentes (*emblemas ou gestos autônomos*) geralmente são produzidos com as mãos, havendo, no entanto, situações em que o franzir o nariz pode significar enjôo, sensação de mau odor, entre outros sintomas.

Para Knapp & Hall (2006), os gestos relacionados (à fala) são aqueles que estão diretamente ligados ao que verbalizamos, pois acompanham um discurso. Esses gestos são geralmente usados por uma pessoa para ilustrar o que está sendo dito verbalmente ou acompanham o discurso. Santos (*loc. cit.*) também chama esses gestos de *ilustradores*.

Estudiosos como Efron (1941,1972); Ekman (1977); Kendon (1989); McNeill (1992, 2000); Streeck & Knapp<sup>11</sup> (1992) (*apud* Knapp & Hall, 2006, p.236) tentaram classificar os tipos de gestos relacionados à fala, mas apenas quatro foram considerados mais comuns. São eles<sup>12</sup>:

- 1) **Gestos relativos ao referencial do falante** (ou gestos ligados ao referente) – concreto ou abstrato. Esses gestos são ligados diretamente ao que o falante diz, pois têm como função mostrar a ideia que está sendo transmitida. Relacionado a esses gestos estão o ato de apontar, de desenhar no ar (para frente ou para trás) o que está sendo verbalizado.
  
- 2) **Gestos que indicam a relação do falante com o referencial**. A função desses gestos é a de transmitir a impressão ou o sentimento do emissor em relação àquele com quem está falando. Exemplos desses gestos são aqueles relacionados as palmas das mãos, pois a posição das palmas voltadas para

---

<sup>11</sup> Tradução minha.

<sup>12</sup> Ordem conforme apresentação no livro: *Nonverbal Communication in Human Interaction* (Knapp e Hall, 2006).

cima, para baixo, para fora e voltada para o orador podem transmitir diferentes mensagens ao referente.

- 3) **Gestos que funcionam como pontuação visual para o discurso do falante (ou gestos de pontuação).** Esses gestos são utilizados para acentuar ou enfatizar uma palavra ou uma unidade maior de expressão, pois dão sequência ao discurso ou reforçam uma ideia. Os gestos de pontuação são comprovados por meio de movimentos do corpo, dos olhos e das sobrancelhas.
- 4) **Gestos que auxiliam na regulação e na organização de uma conversa entre duas pessoas (ou gestos interativos).** Esses gestos ajudam a manter o fluxo da interação. Podemos citar aqui o balançar da cabeça para cima e para baixo sugerindo afirmação ou compreensão do que está sendo dito pelo interlocutor.

Quanto aos *gestos interativos*, Santos (*ibidem*, p.27) acrescenta que a função deles é de identificar aquele que está interagindo com o orador, regulando e dando organização ao diálogo, mas também têm a possibilidade de indicar o envolvimento dos interagentes na presença de outras pessoas.

Similarmente aos tipos de gestos apontados pelos autores supracitados, Santos (*ibidem*, p. 24-25) lista cinco categorias básicas de gestos (e não apenas quatro), a saber <sup>13</sup>:

- 1) Os gestos *emblemas* (gestos como fazer uma figa), que fazem parte da cultura brasileira e são aprendidos pelos seus usuários;
- 2) Os *ilustradores*, que são aqueles aprendidos por imitação tendo como finalidade principal acentuar ou enfatizar a palavra ou a frase como se fizesse um desenho;

---

<sup>13</sup> Ordem conforme apresentação no livro: Os Elementos Verbais e Não-verbais no Discurso de Sala de Aula (Santos, 2007)

- 3) Os *reguladores*, que têm como objetivo regular e manter a comunicação entre dois ou mais interlocutores;
- 4) As *manifestações afetivas*, que se justificam pelo fato de configurações faciais indicarem estados afetivos e, finalmente;
- 5) Os *adaptadores*, que são aqueles decorrentes de nossa adaptação durante um estágio da nossa vida, como, por exemplo, roer as unhas, significando insegurança.
- 6) Os *objetuais* são os últimos gestos apontados por Santos (*ibidem*, p. 25), pois, de acordo com esta autora, eles são assim chamados por fazermos uso de objetos, ao invés do nosso corpo.

Kendon (*ibidem*, p.3) relatou que a microanálise da conduta na interação face a face (também tendo como subsídio a tecnologia de gravações audiovisuais) nos mostrou que a ação visível do corpo, incluindo os gestos, é de importância crucial nos processos de interação e comunicação.

Kendon (*ibidem*, p.4) ressalta que os movimentos corporais observados estão tão intimamente ligados à fala que não podemos desconsiderá-los caso queiramos ter uma compreensão total sobre como a expressão vocal se torna inteligível para os participantes de uma interação (face a face). Um estudo conciso sobre a conduta comunicativa em uma interação também demonstrou que os gestos são associados à fala e usados a todo momento nas nossas conversas, ora sendo concomitantes à fala, ora se alternando a ela.

Kendon<sup>14</sup> (*ibidem*, p.11) relatou a seguinte experiência: pediu a algumas pessoas que observassem os movimentos de outros seres humanos e os relatassem. Pelo que foi observado, pudemos inferir a seguinte classificação<sup>15</sup>:

- 1) Movimentos vistos como intencionais, conscientes, ditados pela intenção de se dizer algo ou de se comunicar. Esses seriam os movimentos considerados,

---

<sup>14</sup> Tradução minha.

<sup>15</sup> Ordem conforme apresentação no livro: *Gesture: visible action as utterance* (Kendon, 2004).

nas palavras de um observador (*loc. cit.*), “parte daquilo que o homem estava tentando dizer”.

- 2) Movimentos vistos como tendo o propósito de se manter ou mudar determinada orientação ou posição do corpo. Tais movimentos acontecem no corpo inteiro, por exemplo, quando um homem caminha para frente para ocupar uma nova posição no espaço. Aí também se incluíram os movimentos da cabeça e dos olhos.
- 3) Movimentos que envolvem o manuseio de objetos e vestuários. Também estes foram considerados intencionais, porém não foram ditados por nenhum tipo de intenção comunicativa. Nesta categoria estão aqueles executados para segurar um machado, mudar o machado de mãos e se ajeitar o casaco.
- 4) Movimentos tidos como nervosos ou eventuais. Tais movimentos foram mencionados por último, somente depois de o entrevistador ter insistido para que os observadores falassem sobre todos os movimentos que viram. Quase sempre vistos como movimentos sem importância, apesar de alguns observadores os terem apontado como um meio de se detectar o estado de ânimo ou o estado emocional do observado, não foram considerados movimentos intencionais.

No que toca a presente pesquisa, conforme os construtos apontados acima, os gestos dos participantes estarão em evidência ao longo do estudo e, principalmente, quando farei a análise dessa linguagem corporal dos interagentes.

#### **1.1.1.1.3 As Expressões Faciais**

O naturalista britânico Charles Darwin iniciou sua pesquisa sobre as expressões faciais em 1872 e, em sua obra *The Expression of Emotions in Man and Animals*, Darwin (1872) comparou várias expressões faciais de mamíferos, inclusive do homem. O pesquisador foi um dos primeiros estudiosos a reconhecer que a expressão facial é o instrumento mais poderoso para o ser humano comunicar suas

emoções, intenções e opiniões para uma pessoa. Além de informarem sobre o estado real de uma pessoa, as expressões faciais também informam sobre estados cognitivos, tais como interesse, tédio, confusão e estresse, e ainda sobre os sinais marcadores de uma conversa nos informando sobre ênfase do discurso e sintaxe.

Esse campo de estudos sobre as expressões faciais aberto por Darwin foi retomado pelo psicólogo norte-americano Paul Ekman que iniciou seus estudos sobre as expressões faciais em 1953. A motivação foi porque as respostas de seus pacientes não o convenceram ao avaliar o que acontecia em uma terapia de grupo. Foi assim, então, que Ekman despertou para o estudo da comunicação não-verbal. Ekman tinha como objetivo encontrar um método fiel para decodificar as expressões faciais. Ao se associar a outros dois psicólogos, Wallace Friesen e Silvan Tomkins, Ekman conseguiu traçar uma espécie de Atlas do rosto humano, o que ele chamou de FAST<sup>16</sup>. Esse Atlas tem como objetivo catalogar as expressões faciais a partir de três áreas, a saber: testa e sobrancelha; os olhos; e o restante do rosto: nariz, bochechas, boca e queixo (Davis, 1979, p. 59-61). Vários registros fotográficos foram catalogados nesse Atlas com o objetivo de “traduzir” as mais diferentes manifestações faciais. Por meio desse estudo de Ekman, também ficou registrado que mais de mil expressões faciais são possíveis do ponto de vista anatômico e dos músculos do rosto. Ekman, citado por Davis (*loc. cit.*), acredita que seu estudo comparado em várias culturas possa mostrar que existem gestos universais. Em oposição ao que este estudioso acredita, Birdwhistell (1970, *passim*) argumenta que certas expressões faciais quando estudadas sob o aspecto anatômico são similares em várias culturas; entretanto, o que muda é o significado que elas têm para os diferentes povos. As contribuições de Ekman e Birdwhistell são, certamente, de grande valia para todos os profissionais que lidam diretamente com o ser humano numa interação face a face como acontece com professores, psicólogos, advogados, médicos, entre outros.

Utilizamos o nosso rosto para expressarmos as emoções e o que queremos transmitir. De acordo com Weil & Tompakow (1986, *passim*), o rosto pode expressar ternura, contentamento, receio e desinteresse, entre outros. Crystal<sup>17</sup> (2010, p. 426) também compartilha da assertiva de Weil & Tompakow e afirma que a face expressa uma série de emoções, tais como, o medo, a felicidade, a tristeza, a raiva, a

---

<sup>16</sup> FAST – acrônimo para *Facial Affect Scoring Technique*.

<sup>17</sup> Tradução minha.

surpresa e o interesse. Crystal (*loc. cit.*) acrescenta, ainda, que essas emoções variam nas mais diferentes culturas. Assim, podemos dizer que o rosto é um canal privilegiado de comunicação, pois é pela observação das expressões faciais que captamos o que o outro diz durante uma interação. A leitura das expressões faciais serve de termômetro entre, por exemplo, dois interlocutores, pois pode ajudá-los a decifrar se vão ou não dar continuidade a uma interação. São também pelas expressões faciais que o indivíduo deixa transparecer características de sua personalidade. Em um ambiente de sala de aula, o professor pode perceber se os alunos estão entendendo o conteúdo estudado (ou não) pela simples observação de suas expressões faciais, o que beneficia os alunos mais tímidos e/ou calados.

Concordo com a assertiva de Pinto (2001, p. 59) quando ela afirma que “o gesto e a expressão facial enquanto manifestações inconsistentes podem ser reveladores mais autênticos do que a própria linguagem articulada”.

De acordo com o exposto, posso entender que as expressões faciais são também de grande importância para aqueles que buscam esclarecimentos na linguagem corporal dos discentes.

Em seguida, discorro sobre o último elemento não-verbal que também faz parte do estudo da cinésica: a postura.

#### **1.1.1.1.4 A Postura**

A postura indica o modo pelo qual nos movimentamos, ainda que quase nunca nos demos conta dela, embora seja muito importante no processo de comunicação. A postura é um dos elementos não-verbais mais fáceis de perceber. Quando estamos em uma sala cheia de pessoas, por exemplo, se uma delas apruma o corpo, rapidamente, e, como se por coincidência, outros integrantes do espaço farão o mesmo. Também podemos observar facilmente, ao chegar em um local onde pessoas estão discutindo diferentes pontos de vista, quem está do lado de quem, pois, ao analisarmos o posicionamento das pessoas em questão, percebemos certa congruência entre elas.

Em um de seus trabalhos sobre a cinésica, Birdwhistell, citado por Knapp & Hall (2006), tentou mostrar que o gesto é usado para enviar cada mensagem. Um dos fatos relatados por ele é que todo norte-americano mexe a cabeça várias vezes

durante uma conversa. Ele filmou várias conversas entre duas pessoas e, quando essas imagens foram reproduzidas para que ele pudesse estudar os elementos da postura, percebeu um movimento da cabeça quando uma resposta era esperada. Este movimento da cabeça, no final de uma frase, era um sinal para que a outra pessoa começasse a falar. Ao analisar esses gestos que acompanham a comunicação verbal, Birdwhistell (*apud* Knapp & Hall, 2006, p.244) descobriu que certos movimentos são inseparáveis da fala do locutor e a esses movimentos ele chamou de “marcadores da cinésica<sup>18</sup>”. Tais marcadores acompanham a linguagem oral durante uma interação e operam em níveis diferentes.

Knapp & Hall (*op. cit.*) sugerem outros marcadores como o piscar de olhos no início e ao final de uma palavra, ou ainda, o movimento da cabeça, das mãos e dos cílios ao final de uma afirmativa ou pergunta.

Para outro estudioso da cinésica, Scheflen, citado por Fast (1999), está equivocada a ideia de que os movimentos da cabeça, das mãos e das pálpebras correspondam aos movimentos de postura de uma pessoa. À sequência desses movimentos ele chama de “posição”, o que considera um conceito mais parecido com a ideia de postura. Ainda de acordo com Scheflen (*apud* Fast, 1999), uma posição consiste em uma “mudança postural grosseira envolvendo pelo menos metade do corpo”. Ele observou que podemos nos manter em uma mesma posição por quase 5 minutos.

Scheflen acredita ainda que mudanças de posição que ocorrem durante uma interação fazem parte do que ele chama de “apresentação”. Durante uma “apresentação”, duas pessoas podem atender ao telefone, ir ao banheiro ou comer alguma coisa, possibilitando que estas terminem inclusive em um lugar diferente daquele que estavam inicialmente. Uma “apresentação” pode ser interrompida ou até mesmo encerrada de acordo com o movimento que uma das pessoas faz. Scheflen (*apud* Fast, 1999) acredita que:

A função da postura na comunicação é marcar essas unidades, pontos, posições e apresentações. Posições diferentes relacionam-se a diferentes estados emocionais, e muitas vezes esses estados podem ser retomados, a pessoa reassume a posição original em que eles ocorreram.

---

<sup>18</sup> Tradução minha para *kinesics markers*.

A seguir, faço uma breve explanação do conceito paralinguagem e seus elementos paralinguísticos que envolvem este estudo.

### 1.1.1.2 A Paralinguagem

Para Knapp & Hall (*ibidem*, p. 370 - 399), a paralinguagem se ocupa dos comportamentos vocais que estão ligados a características vocais. O tom de voz, por exemplo, pode expressar a atitude do locutor pelo que ele está dizendo ou ainda o gênero do mesmo, pois o timbre mais alto e mais grave parece estar geralmente associado ao sexo masculino. Ainda de acordo com estes autores, (*loc. cit.*) as características apresentadas pelo estudo da paralinguagem incluem diferentes elementos paralinguísticos causados pelas emissões vocais tais como o bocejo, o choro, o riso, a tosse, o grito, entre outros, pois estes podem facilmente transmitir informações sobre o estado do locutor. É importante ressaltar que essas características que envolvem a paralinguagem auxiliam no fluxo do discurso. Ainda de acordo com Knapp & Hall (*ibidem*, p. 375), um outro elemento paralinguístico são as “deixas vocais”, ou ainda, vocalizações, tais como “hummm” e “uh-huh” como comportamentos vocais que também fazem parte do estudo da paralinguagem. Ainda de acordo com esses autores (*ibidem*, p. 393), outros aspectos importantes no estudo da paralinguagem são as pausas, o costume de hesitarmos e o silêncio que ocorrem durante uma interação espontânea. Os autores (*ibidem*, p. 399) concluem afirmando que há muito que se dizer de uma pessoa apenas pela maneira como ela fala e que nossa reação a um outro indivíduo é, de alguma forma, influenciada por essas “deixas vocais”<sup>19</sup> que ele emite durante uma interação.

Para Santos (2007, p. 20) a paralinguagem também faz parte do que a autora chama de “elementos não-verbais” que ocorrem durante uma interação, e que esses elementos são responsáveis pela maior parte das mensagens enviadas e recebidas. A autora (*loc. cit.*) prossegue afirmando que a paralinguagem “é representada por sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que, no entanto, não fazem parte do sistema sonoro da língua usada”.

---

<sup>19</sup> Tradução minha para *vocal cues*.



Rector & Trinta (1985) definem a paralinguagem como pura comunicação, não só por se ajustar à expressão linguística, mas também pela expressão corporal, que transmite um significado ao estado afetivo.

Ao analisar as assertivas dos autores mencionados acima, podemos perceber que esses elementos presente no estudo da paralinguagem acabam por acrescentar ainda mais à comunicação não-verbal que ocorre entre dois interagentes.

Embora considere esse conceito relevante para a comunicação não-verbal, para este estudo, não pretendo relatar minuciosamente os elementos paralinguísticos citados acima.

No próximo tópico, discorro sobre os estudos que envolvem a proxêmica.

### 1.1.1.3 A Proxêmica

O antropólogo norte-americano Edward T. Hall foi um dos pioneiros no estudo do espaço humano para a comunicação. Foi ele também quem deu o nome proxêmica à ciência do corpo no espaço, ou ainda, o estudo do uso e da percepção do espaço social e pessoal. Segundo ele, existe uma “dimensão oculta” cultural que envolve o nosso corpo. Weil & Tompakow (1986, p. 222) definem este espaço pessoal e social como “a territorialidade que regula a densidade das espécies de seres vivos – ou seja, a distância ideal entre seus componentes individuais, para as diversas manifestações da vida em comum”. O uso que fazemos dessa dimensão, ou espaço, nos permite nos relacionarmos com outras pessoas, sentindo-as como mais próximas ou distantes. Hall, citado por Fast (1999, p. 22), também diz que todo homem sente a necessidade de ter seu próprio espaço. Assim, durante seus estudos, Hall (*apud* Fast, 1999, p. 22-25) dividiu essas necessidades em quatro diferentes zonas, onde mantemos contato com os outros, a saber: a distância íntima, a distância pessoal, a distância social e a distância pública, a seguir explicitadas.

⇒ *A distância íntima* (de 15 a 50 cm) - é a distância que reservamos a um número pequeno de pessoas, essa distância permite um contato direto, corpo a corpo, e nos permite sentir as características da outra pessoa, como a temperatura corporal, o odor, a respiração e etc. Em nossa cultura ocidental, uma situação de proximidade íntima entre duas mulheres ainda é aceitável. No entanto, em uma cultura árabe,

essa aproximação é aceitável entre os homens. Em muitos lugares no Mediterrâneo e na Arábia, os homens andam de mãos dadas.

⇒ *A distância pessoal* (de 46 cm a 1,20 metros) – essa é a distância de relacionamento entre amigos mais íntimos e casais, pois permite conversar à vontade. Podemos imaginar essa distância dentro de uma pequena esfera protetora, e ela é de mais ou menos a distância do comprimento do braço. A essa distância não podemos tocar facilmente em uma pessoa, mas ela também não é tão grande que não nos permita conversar.

⇒ *A distância social* (de 1,20 a 3,60 metros) - essa distância é considerada como o limite do poder sobre o outro, ninguém se toca; essa é a distância recomendada e que é útil para se manter contatos de negócios impessoais. É a distância que mantemos de um cliente, que assumimos durante uma transação de negócios. Em escritórios ou consultórios, por exemplo, faz-se necessário manter essa distância social entre a recepcionista e o visitante.

⇒ *A distância pública* (de 3,60 a 9 metros) - serve para quando não queremos nos envolver pessoalmente, fica um pouco fora do círculo de referência do indivíduo. Na verdade essa distância está muito relacionada à interação de uma pessoa com outra, e não com a medida. É a distância que um professor deve ter do seu aluno em sala de aula, ou de um chefe durante uma reunião com seus operários.

Uma distância acima de 9 metros é a mantida por um candidato durante um comício ou por um ator de seus fãs, até mesmo por questões de segurança.

De acordo com Pease & Pease (*ibidem*, p. 128), essas distâncias “tendem a diminuir quando se trata da distância entre duas mulheres e a aumentar quando a distância é entre dois homens”.

Em seus estudos, Hall (*apud* Brown, 2000a, p. 264) afirma também que os norte-americanos sentem que seu espaço físico pessoal foi violado quando uma pessoa estranha fica a menos de 40 cm de distância dela, a não ser que essa pessoa se encontre em lugares mais restritos como dentro de um elevador ou metrô. Por outro lado, Hall (*loc. cit.*) acrescenta que essa mesma distância não incomodaria duas pessoas latino-americanas. Um aspecto curioso apontado por Hall é o fato de

as pessoas não perceberem claramente quando seu 'espaço' foi invadido, pois a reação imediata é uma sensação de desconforto ou ansiedade.

Acredito que os trabalhos de Pease & Pease e Hall estejam diretamente associados ao ambiente em que os interlocutores interagem, pois como o estudo relatado nesta dissertação tem como cenário o ambiente de sala de aula, vale ressaltar que essas distâncias variam fortemente de acordo com a idade e o gênero dos alunos, além do grau de afetividade que eles demonstram ter com os professores e entre eles.

As distâncias escolhidas pelas pessoas dependem das relações "interindividuais", dos sentimentos e das atividades das pessoas envolvidas na situação. Vemos assim a necessidade de estarmos atentos a essas situações no contexto de formação, pois a forma como utilizamos o nosso espaço e o dos outros pode transmitir diferentes significados e o modo de relação que pretendemos estabelecer.

Brown (2000a, p. 264) define a proxêmica como "a proximidade física entre duas pessoas". E acrescenta que essa proximidade varia muito entre as diferentes culturas. Ainda de acordo com Brown (2000a, p.185), a *distância social* "se refere à proximidade cognitiva e afetiva de duas culturas que entram em contato com o indivíduo".

Entretanto, nenhum estudo comprovou ao certo qual a distância ideal para nos posicionarmos uns em relação aos outros em situações de interação, pois mesmo os estudos de Hall foram realizados apenas com estadunidenses, e sabemos que esta distância varia de acordo com a cultura dos interagentes. Concordo com Pinto (2001, p. 36) quando ela afirma que também devemos levar em conta outras características que envolvem os interagentes, como o gênero, a idade, a nacionalidade, a bagagem cultural, o assunto discutido, o ambiente, as características físicas e, principalmente, o grau de intimidade entre os interlocutores. O que podemos afirmar com clareza é que, ao percebermos que uma pessoa estranha se posiciona muito próxima de nós, nos afastamos naturalmente, pois a sensação de que nosso espaço não deve ser invadido, parece inerente ao ser humano.

Após ter discorrido sobre os conceitos que envolvem a comunicação não-verbal, abordo, na seção seguinte, o tema interação.

## 1.2 A Interação

Segundo o glossário eletrônico<sup>20</sup> da Sociedade de Linguística Aplicada (*sala*), o termo “interação” refere-se a uma “troca linguajeira construída entre os falantes/escreventes e ouvintes/leitores de uma determinada língua ou línguas. Essa troca é basicamente comunicacional e nela estão inseridos, entre outros, os acessos à cultura produzida por ela e nela contida”. No decorrer deste estudo pretendo também apontar a relevância do aspecto cultural quando da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para Brown (2000b, p. 48), na era do ensino comunicativo de línguas, a interação é, de fato, o coração da comunicação; é o que a comunicação é efetivamente. Ainda de acordo com Brown (*ibidem*, p. 165), a interação é a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas que resulta num efeito recíproco. As teorias de competência comunicativa enfatizam a importância da interação, uma vez que a língua é utilizada pelos seres humanos em contextos diversos para negociar sentido, ou simplesmente para passar uma ideia de uma pessoa para outra pessoa.

Autores como Kumpulainen & Wray<sup>21</sup> (2002, p.3) defendem que, as modernas perspectivas sobre aprendizagem e suas implicações pedagógicas, que incluem atividades centradas nos alunos e modelos de trabalho baseados na colaboração, estão mudando os moldes tradicionais de interação em muitas salas de aula, e têm afetado as regras estabelecidas entre alunos e professores nos seus respectivos papéis de comunicadores e aprendizes. Esses estudiosos (*loc. cit.*) prosseguem afirmando que, nas situações de aprendizagem referidas acima, os alunos têm mais oportunidades de participar, observar e refletir sobre o processo de aprender, além de exercitar maneiras socialmente compartilhadas de saber e pensar. Em ambientes assim, as interações entre os alunos se expandem e podem ser consideradas como janelas para os processos de construção de significado e conhecimento. Entretanto, o simples fato de participarem de interações sociais não levará os alunos necessariamente a experiências de aprendizagem de significado. Kumpulainen & Wray concluem que, conseqüentemente, é preciso estar muito atento para os

---

<sup>20</sup> Disponível em <http://glossario.sala.org.br>. Acesso em 21 de junho de 2010.

<sup>21</sup> Tradução minha.

modelos e conteúdos existentes nas interações entre alunos, e observar como esses modelos e conteúdos os ajudam ou os desafiam em seu aprendizado. Além disso, deve-se dar maior atenção ao contexto no qual a interação social está inserida e sobre como ele pode influenciar nas práticas de aprendizagem em sala de aula ou para elas contribuir.

A seguir, teço algumas considerações sobre a interação em sala de aula de língua.

### 1.2.1 A Interação na sala de aula de Língua

Ao analisarmos as teorias de aquisição de segunda língua, verificamos que os modelos cognitivos e o da Hipótese do Insumo de Krashen<sup>22</sup> (1982) focalizam o aprendiz. De acordo com Krashen (1982), a aquisição<sup>23</sup> de uma segunda língua ocorre quando o aprendiz compreende estruturas “um pouco mais além” do nível de competência do aluno, ou seja, ele precisa avançar de  $i$  para  $i + 1$ , onde  $i$  representa o insumo conhecido e  $+1$  o insumo desconhecido. Nessa perspectiva, o aprendiz pode se beneficiar do contexto, do seu *background knowledge* (ou conhecimento de mundo) e de informações extralinguísticas para compreender melhor a linguagem que é dirigida a ele.

No entanto, as perspectivas sócio-construtivistas relacionadas com os mais recentes estudos de aquisição de primeira e segunda língua enfatizam a natureza dinâmica da influência entre os aprendizes e seus colegas, seus professores, e outras pessoas com aos quais eles interagem.

Almeida Filho (2007, p. 15), ressalta a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua quando nos diz que “Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende”.

---

<sup>22</sup> Tradução de Almeida Filho disponível em: <http://www.let.unb.br/jcpaes/traducao1.html>.

<sup>23</sup> O linguista aplicado Stephen Krashen (1982) defende a teoria de que a língua estrangeira pode ser adquirida ou aprendida. Para Krashen, *aquisição* inclui uma aprendizagem implícita, a aprendizagem informal e a aprendizagem natural. Em linguagem não-técnica, adquirir é “captar” uma língua. Enquanto que a *aprendizagem*, em termos não-técnicos significa “saber sobre” uma língua, conhecidos por muitos como “gramática” ou “regras”. Ainda de acordo com Krashen (1982), alguns sinônimos a *aprendizagem* poderia ser conhecimento formal de uma língua ou aprendizagem explícita.

Prabhu discute a importância da interação na sala de aula de línguas, por ser por meio dela que acontece o processo de ensinar e aprender línguas. Segundo Prabhu<sup>24</sup> (*ibidem*, p. 8):

[...] as interações constituem uma importante dimensão da aula, e, embora possa ser ingênuo e improdutivo tentar prescrever meios de controlá-las, seria também igualmente inocente não se dar conta de que elas operam com força nas salas de aulas e exercem forte influência em tudo o que está previsto para o âmbito de um currículo ou método.

As relevantes palavras de Prabhu demonstram a importância das interações na sala de aula, pois confirmam que tudo que se faz durante as aulas ocorre por meio de interações e que essas, por sua vez, influenciam a escolha dos métodos.

Os estudos de Moita Lopes (1996) sobre o processo de interação entre professor e aluno na sala de aula de LE com base na tradição de estudos em LA que reconhece que (1996, p. 95) “só a análise dos processos que caracterizam a relação interacional entre o aluno e o professor na sala de aula pode apontar direções para a compreensão destes processos”.

O conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática da sala de aula. Entretanto, quando o professor é possuidor do conhecimento e sua função é de transmiti-lo, de acordo com Bruner, citado por Moita Lopes (1996, p. 97) “o professor tem a função central de construir andaimes (*scaffolding*<sup>25</sup>) para o aluno aprender, de modo que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre o mesmo”.

A pesquisa de Moita Lopes mostrou a concepção de que a compreensão do fato social envolve a compreensão dos significados que os participantes dele constroem ao constituí-lo; no caso em questão, a construção do conhecimento em uma aula de leitura em LE.

Edwards & Mercer (*apud* Moita Lopes, 1996, p. 98-99) tentaram analisar o desenvolvimento comum em sala de aula fazendo uma distinção entre dois tipos de conhecimento educacional: conhecimento ritualístico ou processual e conhecimento de princípio. O conhecimento ritualístico ou processual é relativo ao desenvolvimento de uma tarefa na prática. Já o que Edwards & Mercer (*loc. cit.*) chamam de conhecimento de princípio está relacionado à compreensão subjacente

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.let.unb.br/jcpaes/traducoes.html>. Acesso em 21 de junho de 2010.

<sup>25</sup> *Scaffold*, ou andaime, é a possibilidade de promover a cooperação entre professores e alunos com vistas a ampliar o processo cognitivo dos estudantes por meio de estratégias. (Moura Filho, 2000, p. 79)

ao conhecimento ritualístico, ou seja, ter consciência e metac consciência de que a ativação do sistema formal tem uma função determinada em sua compreensão. Assim, no desenvolvimento do conhecimento comum em sala de aula, o aluno pode ter sucesso ao dar a resposta certa, isto é, ao adquirir conhecimento ritualístico, mas fracassar na aquisição de uma competência baseada em princípios. E é esta competência que o professor tem como objetivo último, posto que libertará o aluno da necessidade de andaimes e possibilitará a passagem da competência ao aluno por parte do professor ou a autonomia do aprendiz.

Moita Lopes concluiu que a resposta correta do aluno pode dar a impressão de que o andaime levou ao conhecimento de princípio, mas, de fato, não passou de conhecimento ritualístico. É necessário que o professor tenha uma compreensão clara sobre os dois tipos de conhecimento que devem ser considerados no processo educacional.

Tsui (1997, p. 183-192) também reflete sobre o aspecto interacional em sala de aula em trabalho que discorre sobre a importância da conscientização da interação verbal e não-verbal que ocorre em um ambiente de sala de aula. A autora dimensiona esta interação no nível da linguagem utilizada por professores e alunos, entre professores e alunos, entre os próprios alunos e como os resultados dessas interações criam oportunidades para o processo de ensino-aprendizagem. Tsui (*op. cit.*) chama esses fatores de “observáveis” durante uma interação. Entretanto, ela também aponta fatores chamados “não-observáveis” durante uma interação como o conhecimento sócio-cultural de alunos e professores, seu estado psicológico, suas crenças sobre ensino-aprendizagem e, por fim, o contexto da interação.

Para Walsh (p. 27-28), a sala de aula interativa é aquela em que os aprendizes estão envolvidos em atividades baseadas em tarefas que, certamente, ajudam os alunos a se tornarem mais independentes e responsáveis pela aprendizagem. Entretanto, Walsh (*loc. cit.*) chama a atenção para os problemas causados por atividades não supervisionadas pelo professor, pois essa supervisão é fundamental para que os discentes não acabem por desconsiderar a seriedade do trabalho, o que pode levá-los à pouca produção ou até mesmo à utilização da língua materna. Assim, Walsh (*loc. cit.*) acrescenta que o papel do professor durante as interações que ocorrem entre os alunos deve ser o de ouvir cuidadosamente e “alimentar” o uso da língua quando for necessário.

A sociolinguística interacional também investiga a interação professor-aluno por meio de informações não-verbais. Em seu trabalho sobre estudos realizados com o discurso bilíngue em sala de aula, Martin-Jones (1997, p. 251) nos fala da sociolinguística interacional desenvolvida por John Gumperz (*apud* Martin-Jones, 1997), cujos estudos foram direcionados para o que Gumperz chama de “deixas contextuais”<sup>26</sup>. Citando Gumperz, Martin-Jones (1997, p. 251) se refere a essas informações contextualizadas como:

Deixas contextuais são quaisquer escolhas verbais ou não-verbais em um encontro comunicativo que os interlocutores reconhecem como marcas, ou seja, escolhas que partem de um padrão de comunicação predeterminado ou pré-estabelecido. [...] Essas chamadas deixas contextuais também operam níveis prosódicos, paralinguísticos, cinésicos e gestuais.

No que concerne à sala de aula de língua estrangeira, acredito que se trata de um espaço em que o objetivo é o de se aprender uma língua, o qual o professor e o aluno podem, por meio da interação, trocar experiências que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Na linha dos conceitos mencionados acima, ao analisarmos a interação que ocorre em um ambiente formal de aprendizagem de LE, podemos dizer que é forte a presença da linguagem não-verbal entre professores e alunos.

A próxima seção apresenta alguns dos aspectos culturais que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira.

## 1.5 Aspectos culturais

Conforme mencionado em vários trechos deste estudo, o aspecto cultural é um traço marcante quando nos referimos à aprendizagem de uma nova língua e assim não devemos nos esquecer que a gestualidade faz parte da manifestação cultural de um povo.

Ao abordar o tema ‘cultura’, Brown<sup>27</sup> (2000a, p. 176-177) afirma que:

Cultura é um modo de vida. É o contexto onde nós existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros. É o que une um grupo de

---

<sup>26</sup> Tradução minha para *contextualization cues*.

<sup>27</sup> Tradução minha.



peessoas. Cultura é nosso continente, nossa identidade coletiva e também pode ser definida como ideias, costumes, habilidades, artes e ferramentas que caracterizam um dado grupo de pessoas num dado período de tempo.

Brown prossegue ressaltando que nenhuma sociedade existe sem sua cultura, pois precisamos dela para preencher certas necessidades biológicas e psicológicas inerentes aos seres humanos. Analisando as palavras de Brown, acredito que utilizamos nossa cultura para aprendermos sempre mais, no caso deste estudo, a nova língua, pois tendemos a utilizar aquilo que sabemos como ponto de partida para expandir nossos limites. E uma das formas de expandi-los é a de nos tornarmos capazes de nos expressar em uma nova língua. Percebo que muitos dos gestos da nossa própria cultura são utilizados para ajudar a compreensão de alunos de nível iniciante, pois este fato é percebido claramente quando as professoras-participantes utilizam gestos conhecidos dos brasileiros para repassar um determinado significado na língua alvo. Apesar de a gestualidade do ser humano ser específica em cada sociedade, muitos dos gestos que conhecemos são “universais”, muito embora tenham significados diferentes para diferentes povos. Entretanto, entendo que a utilização dos gestos comuns à cultura brasileira servirá como uma espécie de ponte para a compreensão da língua inglesa nesse primeiro contato dos alunos com a língua. Para reforçar este pensamento, recorro às palavras de Almeida Filho (2005, p. 13) quando ele afirma que “para aprender uma língua, os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar”. O autor (*loc. cit.*) prossegue asseverando que essa “cultura (abordagens) de aprender<sup>28</sup>” desenvolve-se com o tempo em “forma de tradições”. Essas tradições revelam maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.

Por tudo que foi abordado, entendo que quando se aprende uma língua se descortina para nós um universo inteiramente novo, pois não se pode separar a língua da cultura onde ela se desenvolve. Cada língua tem uma simbologia que lhe é própria e que faz parte da sua história, que se manifesta na sua arte e que está presente nos seus valores. Portanto, aprender uma língua é adquirir a competência de interagir em um ambiente e com um povo muito diferente daquele onde nascemos.

---

<sup>28</sup> Para Almeida Filho (2007, p. 13), a “abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como normais”.

## **Conclusão**

No presente capítulo, apresentei a fundamentação teórica que envolve o estudo da comunicação não-verbal e os elementos não-verbais que dela advêm como a cinésica e a proxêmica, que norteiam os comportamentos dos interagentes no processo comunicativo. Procurei discorrer também sobre alguns aspectos culturais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Apresento, no próximo capítulo, a metodologia empregada na pesquisa aqui relatada.

Apresento, a seguir, a abordagem metodológica utilizada na realização deste estudo.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA

*“Nothing in nature is isolated;  
Nothing is without connection to the whole.”*  
GOETHE

#### 2.1 Introdução

No presente capítulo, apresento os princípios metodológicos que regem a pesquisa, descrevo o contexto desta, os participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos para a análise desses.

Para Chizzotti (2006, p. 19), a pesquisa em ciências sociais vem crescendo muito, pois as mesmas, nas palavras do autor, “se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade”. O autor acrescenta ainda que este processo chamado pesquisa “genericamente pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, transformá-las em proveito da humanidade”. Dentro da pesquisa em educação, na visão de Lüdke & André (1986, p. 2), a pesquisa deve se aproximar “da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho”.

#### 2.2 A pesquisa qualitativa

Em se tratando de LE, a linguagem corporal do professor pode ajudar o aluno a “traduzir” a mensagem enviada, familiarizando-o com o novo idioma. Neste contexto, a presente pesquisa apresenta a sala de aula como ambiente natural de fonte de dados para que o pesquisador possa inferir algumas conclusões após a análise e a interpretação desses dados. A metodologia de pesquisa qualitativa torna-se a mais apropriada para este estudo por apoiar-se principalmente na interpretação

dos significados contidos em um determinado contexto, neste caso, a sala de aula. Segundo Chizzotti (2006, p. 28):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Ainda de acordo com o autor (2006, p. 29-30), a pesquisa qualitativa vem ganhando cada vez mais espaço entre pesquisadores já familiarizados com pesquisas convencionais para que esses possam orientar novos pesquisadores que recorrem a ela, pois esta permite a produção de textos e resultados inovadores.

De acordo com André (*ibidem*, p. 17), a abordagem qualitativa “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Esta abordagem focaliza o estudo do fenômeno em seu contexto social, e leva em consideração todos os componentes envolvidos na situação e suas inter-relações.

Para André (*ibidem*, p.22) foi a partir da década de 80 que a abordagem qualitativa popularizou-se entre os pesquisadores da área de educação, inclusive entre os brasileiros. Ainda de acordo com esta autora (*loc. cit.*), há uma extensa literatura disponível sobre a pesquisa qualitativa. Entretanto, a autora acredita que o conceito de pesquisa qualitativa deveria ser mais discutido, pois para alguns pesquisadores como Martins & Bicudo (*apud* André, 2008, p. 23) a “pesquisa qualitativa” está relacionada à pesquisa fenomenológica. André (*op. cit.*, pp.23-24) prossegue apontando vários conceitos aplicados a pesquisa qualitativa e, por fim, sugere que os termos qualitativo e quantitativo deveriam ser diferenciados como “técnicas de coleta de dados ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada”.

Gass & Mackey (2005, p.162) afirmam que a pesquisa qualitativa vem sendo cada vez mais reconhecida por sua importância e utilidade no campo de ensino-aprendizagem de segunda língua. Ainda de acordo com os estudos dessas autoras (*Loc. cit.*), o termo qualitativo se aplica à pesquisa baseada em dados descritivos, sem levar em conta procedimentos estatísticos.

Para Denzin & Lincoln (2006, p. 17), a investigação qualitativa é por si só um vasto campo de investigação, pois atravessa disciplinas, campos e temas.

Entretanto, Denzin & Lincoln (*loc. cit.*) preferiram dar uma definição ao menos inicial para a pesquisa qualitativa:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Considerando as elucidações de André, Gass & Mackey, Denzin, Lincoln e Chizzotti acerca da investigação qualitativa, considere mais adequada à adoção da perspectiva qualitativa como abordagem metodológica da pesquisa que aqui proponho.

### **2.2.1 A etnografia**

Nos últimos anos tenho presenciado o crescente interesse pela pesquisa dentro da sala de aula, pois, no que concerne ao ensino-aprendizagem de LE, o pesquisador passou a se preocupar mais com o processo da aprendizagem do que com o produto final da mesma. Minha pesquisa é qualitativa do tipo etnográfico, pois este modelo de pesquisa vem sendo cada vez mais utilizado na área da Educação.

Ao traçar um histórico da pesquisa etnográfica na educação, André (1998, p. 36) relata que antes do início dos anos 70, a pesquisa em sala de aula seguia basicamente modelos de observação que tinham por objetivo registrar comportamentos de professores e alunos durante uma interação e, por isso, ficou conhecida como “análises de interação”. Ainda de acordo com André (*ibidem*, 36-37), várias publicações sustentaram esse tipo de investigação. Entretanto, no final dos anos 70, pesquisadores passaram a se preocupar com o estudo da sala de aula e com a avaliação curricular.

Para reforçar a importância dos estudos etnográficos em benefício dos docentes, Ferreira (*apud* Moura Filho, 2000, p. 11) afirma que esses estudos “podem ajudar professores e professoras a tornarem-se mais conscientes do processo de

ensino-aprendizagem e, assim, viabilizar uma aproximação entre a pesquisa e as práticas pedagógicas desses professores e professoras”.

Cançado (1994, p. 56) defende que a “verdadeira interação do contexto social do ensino que é a “real” sala de aula”. A respeito da etnografia no ensino-aprendizagem de LE, Cançado (1994, p.67) defende de forma entusiasmada a pesquisa etnográfica da seguinte forma:

[...] a pesquisa etnográfica, além de ser uma fonte de informações para a pesquisa em didática de segunda língua, pode também ser utilizada de uma maneira proveitosa como uma automonitoração de professores de 2ª língua, ou mesmo de língua materna. Muitos autores sugerem essa ideia, existindo uma extensa bibliografia a respeito da automonitoração de professores [...].

De acordo com Nunan (2005), na pesquisa etnográfica, o pesquisador é guiado pelos acontecimentos observados em sala de aula e constrói, a partir daí, a sua interpretação sobre esses eventos vivenciados na sala de aula, levando em consideração a intersubjetividade dos dados advindos de subjetividades diferentes.

André (*ibidem*, p. 27) define a etnografia da seguinte forma:

Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Ao discorrer sobre os métodos de investigação, André (*ibidem*, p.29) assevera que o que norteia a pesquisa etnográfica é o processo. André (*loc. cit.*) defende que o pesquisador está preocupado com aquilo “que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”.

A mesma opinião tem Lopes (2000), que acredita que por meio da análise do processo interacional entre o professor e o aluno como geradores da construção do conhecimento é que podemos apontar direções para a compreensão desses processos.

Segundo Fetterman (1998, p. 34-35), na pesquisa etnográfica o pesquisador tem como condições básicas o contato próximo, permanente e duradouro com os participantes da pesquisa, a observação participante, um distanciamento profissional; e os participantes da pesquisa têm uma participação dinâmica, ativa e modificadora. Ainda de acordo com Fetterman (*ibidem*, p. 27), em etnografia pode-

se fazer uma micro ou macroanálise. Em uma macroanálise, o pesquisador pode abranger uma comunidade ou um sistema social específico, uma escola, por exemplo.

Uma microanálise etnográfica envolve um estudo de uma unidade social ou de uma atividade identificável num grupo social. Fetterman (*ibidem*, p. 28) defende que a proxêmica, ou proximidade física (Brown, 2000a, p. 264), e a cinésica, ou linguagem corporal (Birdwhistell, 1970), são áreas que fazem parte da microanálise etnográfica.

Segundo André (2008, p. 28), a pesquisa de cunho etnográfico utiliza técnicas típicas da etnografia como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Analisando o que diz Erickson (*apud* André, 2008, p. 119) sobre tendências atuais no trabalho etnográfico, André (*loc. cit.*) aponta a microetnografia como um campo que tem trazido resultados muito positivos para a área de Educação:

É uma forma muito eficaz de investigar as interações de sala de aula, os métodos de ensino, as práticas de avaliação, o trabalho docente em geral. É muito útil também para a formação do professor, seja por poder apresentar situações e procedimentos didáticos que podem ser imitados, seja por possibilitar análise e reflexão crítica sobre o próprio trabalho.

Garcez (1987, p. 187) reforça o fato de a microetnografia ter um papel fundamental nos estudos que examinam comportamentos não-verbais ou interações face a face. Ainda de acordo com este autor (*op.cit.*), a micro etnografia, também conhecida como micro análise etnográfica interacional<sup>29</sup>, tem o propósito de descrever como a interação ocorre social e culturalmente em ambientes específicos.

Watson-Gegeo (1997) se refere à etnografia escolar para se estudar, entre outros, o comportamento, a interação e o discurso em ambientes formais e semi-formais. Nas palavras da autora (1997, p. 135):

A etnografia da sala de aula se refere à aplicação da linguística etnográfica e social ou à análise do discurso em ambientes educacionais formais ou semi-formais tais como sala de aula, programas de educação para adultos e creches.

---

<sup>29</sup> Tradução minha para *ethnographic microanalysis of interaction*.

Ainda de acordo com esta autora (1997, p.136):

A etnografia escolar envolve observação intensiva e detalhada de uma sala de aula durante um período (por exemplo, de um semestre ou um ano) e gravações em áudio e/ou vídeo de uma grande amostra das atividades escolares. A complementação desse material pode ser feita com entrevistas realizadas com alunos e professores.

Nesta pesquisa de cunho etnográfico, e por se tratar do estudo da linguagem corporal, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram notas de campo e gravações em áudio e vídeo, entrevistas gravadas em áudio e questionários semi-abertos.

De acordo com Lüdke & André (1986), a observação é o principal instrumento de investigação, pois “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”.

### **2.3 O Contexto da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma Instituição particular de ensino da língua inglesa. Trata-se de um Centro Binacional de Brasília, que tem como objetivo o intercâmbio cultural e o ensino da língua inglesa, e oferece cursos de inglês para alunos a partir dos quatro anos de idade até a fase adulta; cursos especiais para alunos que já alcançaram um nível avançado de proficiência da língua inglesa, além de disponibilizar outros serviços tais como bibliotecas, orientação para estudos no exterior e exames de proficiência na referida língua, cujos resultados servem para ingresso em universidades estrangeiras. Oferece ainda seminários anuais para professores da área, concertos e exposições de obras de arte.

A referida instituição, em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América, oferece aos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal bolsas de estudo para um curso anual de aperfeiçoamento da língua inglesa.

Em termos de espaço físico, o Centro Binacional conta com uma matriz e cinco filiais no Distrito Federal. Além de ministrar aulas nessas filiais (e matriz), seu corpo docente, por meio de convênios, ensina em escolas particulares de Brasília, dentro ou fora da carga horária estabelecida por essas escolas.



Para que a pesquisa fosse realizada nesse Centro Binacional, seguindo princípios éticos, preparei um pedido de autorização formal (APÊNDICE I) entregue à Diretora da referida instituição para que fosse concedida a permissão para este estudo.

## 2.4 Os Participantes da Pesquisa

Três turmas de níveis iniciantes de proficiência da língua inglesa foram selecionadas para participarem deste estudo. A primeira, doravante turma A, e segunda turma que chamaremos de turma B, é formada por alunos na faixa etária entre 11 e 14 anos e são alunos do curso denominado pela instituição de *Teens*<sup>30</sup>. A terceira turma, doravante turma C, é composta por alunos entre 08 e 10 anos e, para esta faixa etária, o curso é denominado de Elementar. A carga horária total semestral do curso *Teens* e Elementar é de 64 horas. Os alunos-participantes das três turmas têm duas aulas semanais de 100 minutos de duração cada. Cada turma pode ter, no máximo, 18 alunos.

É importante ressaltar que a escolha por turmas de níveis iniciantes foi proposital, pois acredito que a linguagem corporal dos professores tende, de forma consciente e até mesmo automatizada, a ser mais acentuada quando esses ensinam níveis iniciantes.

As professoras das turmas supracitadas são docentes que ministram aulas há bastante tempo nessa instituição de ensino particular de língua inglesa. Um dos motivos pelos quais essas professoras foram escolhidas como participantes dessa pesquisa é o fato de que utilizam muito a gestualidade quando da sua interação tanto com colegas de trabalho em situações informais, quanto nos corredores ou na sala dos professores quanto em sala de aula. Outros aspectos levados em consideração quando da escolha das participantes foram: o tempo que elas ministram aulas de inglês; o tempo que elas trabalham na instituição onde a pesquisa foi realizada; o nível de proficiência na língua; assim como sua capacidade de ensinar para os mais variados níveis do curso. Por fim, é importante ressaltar que optei por observar as aulas de colegas com as quais mantenho um bom relacionamento profissional, pois assim teria a oportunidade de explorar a fundo

---

<sup>30</sup> Nomenclatura utilizada pelo Centro Binacional para o curso proposto para adolescentes de 11 a 14 anos.

cada item da pesquisa, uma vez que as professoras estavam à vontade para falar livremente sobre os questionamentos feitos durante as entrevistas.

Ao convidar as professoras para participar da pesquisa, as mesmas foram informadas sobre qual seria o procedimento durante as várias etapas da pesquisa de campo (autorização dos pais por escrito, assim como a autorização da direção da instituição e das professoras, entrevistas, filmagens, fotografias e questionários semi-abertos para as professoras e para os alunos). O passo seguinte foi o da assinatura de um termo de consentimento (APÊNDICE II) por parte das participantes autorizando que eu utilizasse as informações obtidas durante o estudo relatado nesta dissertação.

## **2.5 As dificuldades encontradas**

Acredito ser importante relatar um pouco dos percalços com que um pesquisador pode se defrontar ao desenvolver seu estudo.

Inicialmente, eu tinha a intenção de que a pesquisa fosse realizada com cinco turmas. No entanto, apesar de as cinco participantes docentes selecionadas para este estudo estarem de pleno acordo com a execução da pesquisa com seus grupos de nível iniciante, o mesmo não aconteceu com os pais dos alunos participantes. Embora a pesquisadora tivesse, por meio de um termo de consentimento (APÊNDICE III), deixado claro que as identidades dos participantes seriam totalmente preservadas, nem todos os pais concordaram em deixar seus filhos serem filmados ou entrevistados por meio de gravações de áudio. A não autorização da maioria dos pais para que a pesquisa fosse realizada chamou mais atenção em duas turmas, em particular, e esta comunicação foi feita à pesquisadora pelas professoras dessas turmas.

Por razões éticas, procurei centralizar o estudo em três turmas onde as autorizações dos responsáveis foram dadas em sua maioria, ou em sua totalidade. Mesmo assim, a identidade dos alunos-participantes foi protegida pelo uso de pseudônimos.

A seleção de fotografias que integram esta dissertação teve como critérios o registro dos episódios relevantes à esta pesquisa e a observância de critérios que não expusessem os alunos e as professoras a situações desfavoráveis.

## 2.6 Os métodos e instrumentos de coleta de dados

Fetterman (*Ibidem*, p. 63) afirma que todo instrumento de pesquisa pode facilitar a missão do etnógrafo por esse captar detalhes enriquecedores e até mesmo sabores da experiência vivenciada por ele, ajudando-o na organização e na análise dos dados. A coleta de dados aconteceu em momentos distintos, conforme descrevo a seguir.

### 2.6.1 A coleta de dados

Após ter em mãos as devidas autorizações para que eu pudesse iniciar a minha pesquisa, o primeiro passo foi agendar com as docentes os dias e os horários para começar a observar as aulas, bem como filmar e fotografar as professoras e os alunos durante as mesmas. Observei cem minutos de aula de cada professora em dias diferentes, seguindo um roteiro (APÊNDICE VI) que preparei com itens direcionados ao meu estudo. A primeira observação foi a da turma A, da professora Cláudia. Devo dizer que, devido à minha inexperiência como pesquisadora neste primeiro momento, optei por filmar a turma a fazer o registro fotográfico da mesma. Por isso utilizei poucas fotos desta docente quando da análise de dados (Capítulo 3). Entretanto, acredito que esse fato não seja suficiente para eu desconsiderar o uso de fotografias na turma da professora Cláudia, pois outros dados foram coletados e acrescentados na observação dessa turma. As outras duas colegas, bem como seus alunos, foram bastante fotografados.

O segundo passo foi o da aplicação dos questionários entre os participantes. As professoras tiveram mais tempo para preenchê-los (APÊNDICE IV), pois foi dada a opção de se levar o questionário para casa. Já os discentes responderam o mesmo (APÊNDICE V) em sala de aula, em um dia diferente daquele em que as observações das aulas ocorreram.

Como a coleta de dados aconteceu ao final do semestre letivo, tive a preocupação de entrevistar os alunos antes do término do mesmo. Mais uma vez, combinei com as professoras uma data específica para poder entrevistar os discentes, evitando, assim, que esses perdessem aula. Nas turmas A e B, os alunos

foram entrevistados quando da avaliação oral da escola, o que não atrapalhou o andamento da aula. Na turma dos alunos cuja faixa etária variava entre 08 e 10 anos, a professora e eu escolhemos o dia em que os alunos fizeram a avaliação escrita e, logo após a mesma, tiveram uma comemoração de encerramento do semestre. Assim sendo, as datas foram escolhidas antecipadamente a fim de que os alunos não se ausentassem durante explicações e/ou conteúdo a ser ministrado. Vale acrescentar que as entrevistas aconteceram em uma sala ao lado daquela em que os alunos tinham aula e, um por um, cada discente foi convidado a responder as perguntas propostas por mim. Os alunos-participantes foram entrevistados nos dias 23, 24 e 25 de novembro de 2009 e essas entrevistas foram gravadas em áudio. Os discentes foram orientados sobre esse procedimento.

A última etapa da pesquisa de campo foi a da entrevista com as professoras-participantes. Para realizá-las, acertamos o dia e o horário mais conveniente para as discentes para que essa ocorresse. As entrevistas gravadas com as docentes ocorreram nos dias 10 e 17 de novembro de 2009.

A seguir, me proponho a fazer uma apresentação individualizada dos métodos e instrumentos que utilizei.

#### **2.6.1.1 As observações das aulas dos participantes registradas em notas de campo**

De acordo com Lopes (2000), as observações em sala de aula são de extrema importância para a pesquisa de orientação etnográfica, pois a interação que ocorre no contexto da aprendizagem possibilita a tomada de consciência do pesquisador quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo André (*ibidem*, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o observador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada”.

Diante do exposto acima, houve a necessidade de uma pesquisa de campo. Assim, foi feito contato com professoras do nível iniciante de língua inglesa para que eu pudesse assistir a algumas de suas aulas e observar o comportamento dos alunos, assim como o das professoras quanto à comunicação não-verbal que ocorre durante as aulas.

Desde o início, as professoras estavam cientes do meu objetivo, que era o de identificar a comunicação não-verbal entre elas e os alunos; no entanto, os alunos só souberam sobre a pesquisa pelas autorizações dadas pelos pais para que eu pudesse filmá-los, tirar suas fotos e entrevistá-los. Ressalto que o uso de fotografias como instrumento para coleta de dados teve destaque ao longo deste estudo devido à escolha da pesquisadora por registrar momentos singulares, em que as docentes utilizavam gestos e diferentes expressões faciais durante as aulas.

As notas de campo eram feitas no decorrer das aulas, onde segui roteiro de observação (APÊNDICE VI) para registrar aspectos que considerei relevantes ao longo das minhas observações. Essas anotações faziam referência aos diversos aspectos da comunicação não-verbal supracitados no Capítulo 2. Fetterman (*ibidem*, p. 114) afirma, a propósito delas, que:

As notas de campo são os tijolos e a argamassa de um edifício etnográfico. Essas notas consistem, basicamente, de dados provenientes de entrevistas e de observações diárias. Elas formam um estágio inicial de análise durante a coleta de dados e contém os dados básicos necessários para análises posteriores mais elaboradas. Muitas orientações e técnicas de elaboração de notas de campo estão disponíveis para os etnógrafos, mas a regra mais importante, no entanto, é que se registrem as informações.

A análise das notas de campo foi especialmente útil para a confirmação da percepção dos participantes deste estudo quanto à comunicação não-verbal que ocorre entre eles. Este instrumento também foi de grande valia para que, mais tarde, eu pudesse utilizá-lo para a triangulação dos dados.

### **2.6.1.2 O questionário semi-aberto**

Fetterman (*ibidem*, p. 54) considera o questionário qualitativamente diferente da entrevista devido à distância entre o pesquisador e àquele que o responde. Em uma entrevista, ainda segundo o autor (*loc. cit.*), possibilita que haja uma interação entre as duas pessoas envolvidas nesse processo, o que certamente não acontece quando o participante responde um questionário. No entanto, Fetterman (*loc. cit.*) também defende o uso do questionário pelo etnógrafo pelo fato de este instrumento ser o produto de seu conhecimento sobre aquilo que está pesquisando; e acrescenta, ainda, que o questionário possibilita ao pesquisador adaptá-lo a um

tópico específico, assim como um conjunto de preocupações que queira investigar. Fetterman (*loc. cit.*) também argumenta que o pesquisador, quando da preparação do questionário, deve se preocupar com a relevância das perguntas para determinada cultura ou subcultura do respondente. Ao preparar um questionário para um estudo realizado por este autor, Fetterman (*loc. cit.*) procurou utilizar termos, expressões e conteúdos comuns àquela cultura a qual realizava sua pesquisa.

Nunan (2005, p. 143) categoriza os itens dos questionários como abertos e fechados. Nos questionários abertos, os participantes podem decidir o quê e o como responder; já nos questionários fechados, as possíveis respostas já são delimitadas pelo pesquisador.

Na pesquisa relatada, o questionário semi-aberto que preparei para as professoras-participantes busca utilizar mais perguntas abertas com o intuito de propiciar às docentes mais oportunidades de registrarem suas opiniões e experiências de vida. O mesmo não ocorreu com os alunos-participantes, pois devido ao fato de serem mais jovens, procurei adicionar perguntas fechadas em alguns momentos, bem como itens que possibilitassem obter informações com justificativas para aqueles alunos que quisessem opinar mais sobre determinados aspectos do questionário.

### **2.6.1.3 A entrevista semi-estruturada**

De acordo com Nunan (*ibidem*, p.149), a entrevista vem sendo um instrumento de coleta de dados cada vez mais utilizado nas pesquisas em Linguística Aplicada. Nunan (*loc.cit.*) acrescenta que este instrumento tem sido muito utilizado por pesquisadores que estudam a aquisição de segunda língua.

Para André (*ibidem*, p. 28), “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. A autora (*loc. cit.*) acrescenta ainda que as entrevistas contextualizam fenômenos que foram observados, esclarecem suas vinculações e completam informações coletadas por meio de outras fontes utilizadas para coleta de dados.

As entrevistas feitas durante a pesquisa representam mais um componente importante da pesquisa etnográfica. Segundo Lüdke & André (*ibidem*, p. 9), “[...] a

entrevista, permite maior aproveitamento das informações obtidas [...] e também pode criar condições para o pesquisador aprofundar qualquer dado que não tenha sido suficientemente colhido por meio de outras técnicas de coleta “de alcance mais superficial, como o questionário”.

Foram feitas transcrições de trechos que serviram de material para a análise da presente pesquisa, pois esta justificativa está em consonância com o exposto por Cançado (1994, p.57):

[...] ao final da coleta o que se tem é uma grande quantidade de registros. Existe aí a necessidade de cortes e vieses que será dirigida pelo foco da pesquisa em questão, e também pela habilidade do pesquisador, que traz como características uma bagagem de intuições e experiências que foram acumuladas ao longo de sua trajetória, principalmente quando se trata da sala de aula, um lugar com o qual estamos tão habituados e familiarizados desde o começo de nossas vidas.

A escolha pela entrevista semi-estruturada se deve ao fato de esta possibilitar uma maior expressão por parte dos participantes, pois podem discorrer e verbalizar seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o tema exposto. Para citar Rosa & Arnoldi (2006, p. 31):

O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

Esta mesma opinião é compartilhada por Dowsett, citado por Nunan (2005), que acredita que existem duas grandes vantagens na entrevista semi-estruturada: o fato de esta possibilitar que o entrevistado tenha maior flexibilidade para se expressar e que esta possibilita ao entrevistador maior acesso a vida do entrevistado.

Para Gass & Mackey (2005, p.173), existem vários tipos de entrevistas para coleta de dados na pesquisa qualitativa. Entretanto, a entrevista semi-estruturada parece ser menos rígida, pois permite que o entrevistador utilize uma lista de perguntas para guiá-lo, ao mesmo tempo em que o possibilita certa liberdade para sondar e divagar sobre o assunto com o objetivo de obter maiores informações.

No caso das três professoras participantes desta pesquisa, todas demonstraram boa receptividade a mim, e se mostraram disponíveis para colaborar com este estudo. Durante as entrevistas, manteve-se um clima agradável e cooperativo, de forma que as entrevistadas pudessem se expressar livremente sobre meus questionamentos.

As transcrições das entrevistas das professoras participantes podem ser vistas nos APÊNDICES VII, VIII E IX.

#### **3.6.1.4 A fotografia**

A escolha por este instrumento para coleta de dados foi devido ao fato de perceber que por meio de fotografias eu poderia captar momentos singulares tanto da expressividade estampada no rosto dos participantes, como também nos movimentos rápidos, assim como os suaves orquestrados pelos mesmos.

Para Bogdan & Biklen (1998, p. 141), “a fotografia está intimamente ligada à pesquisa qualitativa e pode ser utilizada de várias formas”. Em pesquisas educacionais de caráter qualitativo, ainda de acordo com esses autores, (*ibidem*, p.143) “as fotografias podem ser divididas em duas categorias: aquelas tiradas por outra pessoa que não o pesquisador e as que são produzidas pelo próprio pesquisador”. Neste estudo, as fotografias foram tiradas pela pesquisadora.

Loizos (2002, p. 137-138) compartilha da mesma opinião de Bogdan & Biklen no que se refere ao uso de fotografias como métodos na pesquisa qualitativa. O autor (*loc. cit.*) também revela certa preocupação com o uso de fotos e vídeos para este tipo de pesquisa, pois acredita que o pesquisador pode não estar familiarizado com o emprego desses materiais visuais. Assim sendo, o autor (*loc. cit.*) sugere três razões pelas quais ele se dedicou a realização de um artigo intitulado *Vídeo, Filme e Fotografias Como Documentos de Pesquisa*. São elas:

- 1) A imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais.



- 2) Ela pode empregar, como dados primários, informação visual que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números [...].
- 3) [...] o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, de pendem de elementos visuais.

Fetterman (*ibidem*, p. 66) também reconhece a relevância das fotografias no estudo etnográfico, pois, segundo o autor, elas podem auxiliar naquilo que não ficou registrado na memória do pesquisador. Em seguida, o autor (*loc. cit.*) acrescenta que as “fotografias permitem ao etnógrafo interpretar eventos retroativamente, oferecendo uma rara segunda chance”.

Identifiquei-me com a afirmação de Guran, citada por Moura Filho (2000, p. 37), e também compartilhada por Fetterman sobre o uso de fotografias em um estudo etnográfico:

A fotografia é uma extensão da nossa capacidade de olhar, e se constitui em uma técnica de representação que, pelo seu rigor e particularismo, se expressa através de uma linguagem própria e inconfundível. Sendo a participação do autor (fotógrafo) balizada por uma técnica completamente vinculada às especificidades de uma determinada realidade, a foto resultante pode traduzir com bastante rigor a evidência dessa realidade [...] Concretamente, ao possibilitar a apreensão extremamente rápida de uma situação, a fotografia permite inventariar cenários, eventos e circunstâncias com muito mais precisão e abrangência do que a memória ou mesmo apontamentos escritos. E, ao fixar o imprevisto e o inusitado, abre novas perspectivas de absorção e compreensão de um fato.

Rector & Trinta (*ibidem*, p. 57) reforçam a importância do uso de fotografias para uma análise mais focalizada das expressões faciais. De acordo com esses autores, por meio de fotografias pode-se “tomar como base a presença e ausência de contato na decomposição fotográfica, isto é, levar-se em conta as diversas mudanças que ocorrem na posição dos membros do corpo, do começo ao fim do movimento”.

Devido à inovação tecnológica, com máquinas fotográficas digitais que propiciam o registro automático e quase preciso de momentos sequenciados, neste estudo foram tiradas dezenas de fotos durante a observação das aulas. O critério

utilizado para a escolha das mesmas **não**<sup>31</sup> foi aleatório, pois selecionei aquelas fotografias que mais registravam a linguagem corporal dos participantes, em destaque para o uso de gestos e expressões faciais relevantes para a pesquisa.

### 3.6.1.5 A gravação em áudio e em vídeo

Além das entrevistas, durante a pesquisa realizei gravações em áudio e em vídeo das aulas observadas, as quais foram transcritas posteriormente. Entretanto, incluí neste estudo somente os excertos que julguei relevante. Identifiquei-me com a afirmação de Almeida Filho (2007, p. 23):

A gravação em áudio ou vídeo de uma sequência de aulas típicas registra de forma duradoura o processo de ensinar em construção e por isso permite, na revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo.

Garcez (1997, p. 193) compartilha da mesma opinião de Almeida Filho, pois de acordo com este autor (*loc. cit.*):

Apesar dos avanços tecnológicos terem facilitado enormemente a captação e o manuseio de interações gravadas em vídeo, os benefícios da pesquisa microetnográfica só podem ser apreendidos na sua totalidade pela cuidadosa e contínua revisitação dessas gravações. Isso é feito por repetidas vezes, num longo processo de revisão do evento, pela identificação das partes que o constituem e pelos aspectos de organização nele contidos, além de se focar nas ações dos indivíduos para, finalmente, se comparar eventos do fenômeno de interesse com o corpo da pesquisa.

André (*ibidem*, p. 119) refere-se ao uso de vídeo como fonte primária da microetnografia ou microanálise. A autora faz uma distinção entre essas abordagens da etnografia geral, pois nas palavras da autora (*loc. cit.*) “o foco principal não é mais o *que* está acontecendo naquele momento, mas o *como* está acontecendo”.

Loizos (*ibidem*, p. 149) afirma que não há limites para a amplitude de ações e narrações humanas que podem ser captadas pelas imagens e sons em um filme de vídeo. Ao discorrer sobre o assunto, o autor (*loc. cit.*) assevera que “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações

---

<sup>31</sup> Grifo meu.

humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”.

## **Conclusão**

Neste capítulo, procurei descrever a metodologia que norteou este estudo, incluindo o tipo de pesquisa, o contexto onde ela foi realizada, os seus participantes, os instrumentos utilizados para coleta de dados, como também as orientações para analisar os dados coletados.

A seguir, apresento a análise dos dados e suas interpretações.

## CAPÍTULO III

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*“Tell me and I forget;  
Teach me and I remember;  
Involve me and I learn.”  
Benjamin Franklin*

#### 3.1 Introdução

Nos capítulos anteriores explicitarei os embasamentos teóricos e metodológicos que norteiam o estudo relatado nesta dissertação. Neste capítulo, proponho, primeiramente, apresentar o método que será utilizado para a análise de dados deste trabalho. Em seguida, apresento as categorias de análise de dados que emergiram durante a constituição do *corpus* desta pesquisa. Retomando o que afirmei no capítulo 3, utilizei cinco instrumentos para a coleta de dados, sendo eles: fotografias, observações das aulas baseadas em um roteiro registrados em notas de campo, filmagens, questionários semi-estruturados e entrevistas semi-estruturadas.

Como não tenho a intenção de descrever as aulas na sua totalidade, apresentarei um breve resumo da sequência das mesmas. Finalmente, concluo a análise triangulando todos os dados com vistas a examinar a importância da comunicação não-verbal como elemento facilitador para a aprendizagem de línguas (inglês).

Nesta introdução, retomo, de forma sucinta, o perfil dos participantes. Foram selecionadas três turmas para a aplicação dos questionários, para a gravação de filmagens, para os registros fotográficos e para a realização de entrevistas. As professoras foram convidadas a participar deste estudo devido à variação gestual que elas utilizam ao se expressarem durante interações fora do ambiente de sala de aula.

### 3.2 Escolha da metodologia para a análise do corpus

Fetterman (*ibidem*, p. 92) afirma que a análise do corpus é uma das características mais envolventes da etnografia. Para Fetterman (*loc. cit.*), a análise começa a partir do momento em que o pesquisador seleciona sobre o que vai estudar e termina após a redação da última palavra do relatório ou da etnografia. Ainda para este autor (*loc. cit.*), a etnografia envolve vários níveis de análise, alguns mais simples e informais; outros requerem uma sofisticação estatística.

Fetterman (*ibidem*, p. 92-110) sugere algumas categorias para a análise de dados; entretanto, para este estudo, a triangulação<sup>32</sup> pareceu-me a mais apropriada. O autor (*ibidem*, p. 93) afirma:

A triangulação é a base da pesquisa etnográfica. Ela é o coração que valida a etnografia, pois testa uma fonte de informação contra outra, descarta possíveis alternativas e comprova uma hipótese. Em geral, o etnógrafo compara diferentes fontes de informação para testar a qualidade da informação (e do informante), compreender melhor o drama social dos participantes e colocar toda situação dentro da mesma perspectiva.

Denzin, citado por Moura Filho (*ibidem*, p. 47), enumerou quatro tipos básicos de triangulação, a saber:

- 1) triangulação de dados, que compreende o uso de dados de várias origens em um único estudo;
- 2) triangulação de investigadores(as), que é o uso, em uma pesquisa, de vários pesquisadores(as) ou avaliadores(as);
- 3) triangulação de teorias, que se refere ao uso de múltiplas perspectivas para interpretar um único conjunto de dados;
- 4) triangulação metodológica, que é o uso de múltiplos métodos para estudar um único problema.

Para este estudo utilizei a triangulação de dados, pois fiz uso de cinco instrumentos com o objetivo de dar mais significado e suporte teórico a esta pesquisa.

---

<sup>32</sup> Dentre os métodos citados por Fetterman (1998), utilizei a “triangulação” para esta pesquisa. Este nome foi cunhado, em 1965, por Webb *et al.* (apud Miles & Huberman, p. 234).

### 3.3 Análise dos dados

Nesta seção, analiso os dados coletados à luz dos procedimentos apontados no Capítulo 2. Também inicio esta seção retomando o que já foi mencionado na introdução deste Capítulo, bem como no Capítulo 2 desta dissertação quando reafirmo que não tenho como objetivo transcrever todo o conteúdo das filmagens, mas sim mostrar excertos, quando necessários para validar outros dados.

No Capítulo 2 utilizei diversos instrumentos para a coleta de dados, sendo eles: observações das aulas dos participantes registradas em notas de campo, questionário semi-aberto, entrevista semi-estruturada, fotografias e gravações em áudio e vídeo.

No entanto, para compor a presente análise, selecionei cinco categorias da comunicação não-verbal observadas durante as aulas das três participantes, pois essas categorias foram recorrentes nos três contextos analisados; daí elas terem sido mais relevantes para este estudo. Os discentes mostraram ter percepção da linguagem corporal das docentes, então acrescentei mais uma categoria (3.3.3), com a qual também faço uma triangulação por meio dos instrumentos utilizados na coleta de dados.

#### 3.3.1 Gestos e expressão corporal para solicitar a participação dos alunos

As três professoras utilizaram os mesmos gestos e expressões faciais para solicitar a participação dos alunos.

Na sequência de fotografias (1 a 7), pude comprovar que as professoras gesticulam para solicitar a participação dos alunos durante a atividade. Esses gestos são chamados de *gestos de interação*. De acordo com Knapp & Hall (2006, p. 239), esses gestos só ocorrem na presença de outras pessoas, pois sua função principal é a de incluir o interagente no diálogo e isso geralmente é feito por meio de gestos que apontem na direção do interlocutor. Ainda segundo esses autores (*loc. cit.*), durante uma conversa, esse tipo de gesto pode constituir de 10% a 20% dos gestos observados. Pelo exposto por Santos (*ibidem*, p. 24), esses gestos seriam chamados de *gestos reguladores*.



Fotografia 01



Fotografia 02



Fotografia 03

Conforme pude perceber nas fotos 01 e 03, além de posicionar a palma da mão direita para cima e apontá-la em direção aos alunos para solicitar participação dos mesmos, a professora-participante também reforça essa solicitação por meio da expressão facial, pois faz “bico” enquanto sorri para os alunos. O excerto das observações de notas de campo do dia 18 de novembro também comprova esse reforço, conforme transcrevo a seguir:

*Selma: What is it?*

*AAA: Arms.*

*Selma: No.*

*AAA: Legs.*

*Selma: No.*

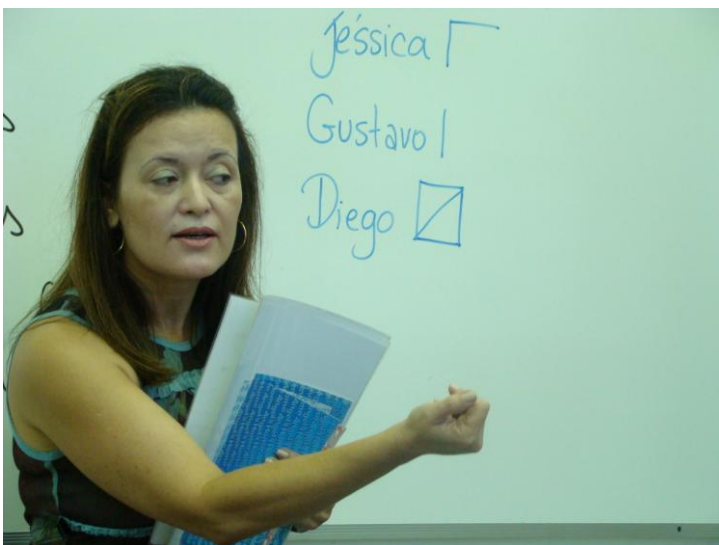
*AAA: Eyes.*

*Selma: YES. ((quando os alunos acertam a resposta, a professora sorri para eles com o intuito de reforçar o vocabulário que esta sendo estudado))*





Fotografia 04



Fotografia 05



Fotografia 06



Fotografia 07

Além dos gestos interativos observados nas fotografias 05 e 07, posso acrescentar que outro gesto também foi apontado nas mesmas fotografias, os *gestos de pontuação*, pois deram ênfase ao que está sendo falado pelos alunos. Conforme afirmação de Santos (*ibidem*, p. 26), “os gestos de pontuação agem para pontuar de maneira visual o discurso do falante”. Acrescento, ainda, a expressiva demonstração facial da docente na fotografia 07 ao solicitar que seus alunos participem.

O excerto das observações de notas de campo dos dias 16 e 17 de novembro também mostram o movimento que as professoras fazem para solicitar a participação dos alunos, conforme transcrevo a seguir:

*Selma pede para os alunos adivinharem qual figura ela mostrará. Todos os alunos começam a falar de uma só vez, então Selma pede para os alunos levantarem a mão para participar. Ao solicitar que os alunos levantem a mão, Selma levanta a mão direita, com os dedos apontados para cima; sua postura é ereta e firme. Os alunos repetem o movimento, pois querem tentar adivinhar qual figura a professora está segurando e mostrará em seguida. Aí, então, Selma começa a chamá-los pelos nomes. (16/11, 8h40)*



Fotografia 08



Fotografia 09

Maria repete o mesmo gesto ao pedir que os alunos aguardem e levantem a mão direita para ser oferecidos para participar. Segue a transcrição da filmagem do dia 17 de novembro:

*AAA: Me. Me.*

*Maria: Raise your hand and wait just a minute. (++) People, where's number 5?*



Fotografia 10



Fotografia 11

Conforme pude apontar nesta categoria observada quando da análise dos instrumentos foi o fato de, ao solicitar a participação dos alunos, as professoras tendem a manter a palma da mão direita, na maioria das vezes, voltada para cima.

O gesto de levantar a mão direita para pedir que os alunos se organizem para participar também esteve bastante presente. Outra curiosa observação acerca da participação dos alunos foi perceber que eles parecem responder mais prontamente as solicitações feitas por meio de gestos, do que quando as professoras verbalizam esse pedido ao dizerem, por exemplo, *raise your hand*<sup>33</sup>.

### 3.3.2 Percepção das docentes quanto aos gestos que elas utilizam durante as aulas

As três professoras foram unânimes em afirmar que têm a percepção do uso de gestos em sala de aula para facilitar as interações com seus alunos. Nos excertos das entrevistas das três professoras isso fica comprovado. Vejamos a seguir:

Maria:

*“Claro que nós usamos gestos e e ((\*repetição indicando que a professora procura refazer o seu discurso))... expressões faciais, body language<sup>34</sup> que eles conhecem ah na nossa cultura visto que em outras culturas eles podem ter interpretações ambíguas ou diferentes. E as escolhas das atividades e de próprios gestos são feitos de acordo com a idade dos alunos para que eles nos aceitem, porque se formos trabalhar atividades ou gestos como se fizéssemos com adultos, nós poderíamos não ser aceitos pela turma”. (Entrevista, 10/12/09)*

Selma:

*“É eu uso muitos gestos em sala de aula e (+++) às vezes a gente nem percebe, já há tanto tempo que a gente usa, eu acho assim tão natural, né? A gente não percebe, mas a gente usa toda hora. Por exemplo, principalmente com as turmas de Elementar<sup>35</sup> quando a gente pede para abrir o livro, eu tenho o costume de pegar o livro e abro o livro na frente deles para que eles percebam que é à hora de abrir o livro, na hora de fechar o livro, mostro, aponto o número da página, né? Quando a gente estuda os tempos verbais, eu gesticulo muito com as mãos, por exemplo, a mão pra trás é o passado, o presente é a mão aqui e agora ((a participante demonstra os gestos enquanto ela explica as ações)), o futuro, a mão vai lá na frente. E gestos também para explicar alguma atividade “nadar”, “correr”,*

<sup>33</sup> *raise your hand* = levante a mão; expressão aqui utilizada pela professora para solicitar que os alunos peçam para participar de forma organizada, ou seja, que levantem a mão se quiserem participar.

<sup>34</sup> *body language* = linguagem corporal

<sup>35</sup> Elementar = nome do curso oferecido pelo Centro Binacional para alunos de 8 a 10 anos.

*hurry up*<sup>36</sup> ((a professora estala os dedos para mostrar rapidez)), fazer gestos com as mãos, com o rosto, com a face para explicar vocabulário, de sentimento, de ações, a gente usa o tempo todo e a gente nem percebe o tanto que a gente usa. É (+++) indicação de *pair work*<sup>37</sup> muitas vezes a gente junta os dedos para indicar que é em pares. Formar grupos no chão, a gente usa muito a mão para indicar esse grupo de cá, esse grupo aqui.”  
(Entrevista, 17/12/09)

Claudia:

“Eu não sei se eu percebo tudo, mas eu acho que eu percebo bastante do que eu faço; mas a maioria dos meus gestos já são bastante automáticos. Então é, por exemplo, quando eu quero dizer, tô falando, tô falando, tô fazendo uma pergunta sobre o aluno, “o quê que você fez esse final de semana?” Esse que passou, né? Ou nas férias. Aí ele começa a falar tudo no presente, aí eu (( a professora estala os dedos duas vezes e aponta pra trás)) aponto pra trás, né, esse gesto que eu tô querendo dizer assim “oh, eu tô falando do passado”.

[...] Então eu não preciso nem interrompê-lo, eu já faço o gesto e ele já, já começa a consertar e percebe que tá falando, tá faltando. Por exemplo, se eu quiser saber sobre o futuro, por exemplo, “o que você pretende fazer nas férias que vem?”, ou “o que você pretende fazer no futuro?” “Ou estudar, o quê você quer ser?” Então a pessoa começa a falar no presente, a tendência é falar no presente, aí eu (( a professora aponta pra frente)) aponta pra frente, então já sabe que é futuro; então, esses gestos, às vezes, a gente só dá um gesto simples, os outros alunos não estão nem percebendo, quem está falando já se corrige, né? Então, eu sinto que eu faço isso bastante, né?”

(Entrevista, 17/12/09)

No que se refere à mesma categoria, as respostas dos questionários semi-estruturados preenchidos pelas docentes também justificam essas afirmativas, conforme constatei nas transcrições das respostas dos itens 12 e 13.

Maria:

“Sim. Utilizo gestos comuns no nosso dia a dia e na nossa cultura, com os quais eles (os alunos) estão acostumados. Você pode se movimentar rapidamente para explicar *fast*<sup>38</sup>, por exemplo.”  
(Questionário)

Selma:

---

<sup>36</sup> *hurry up* =

<sup>37</sup> *pair work* = atividade realizada em pares

<sup>38</sup> *fast* = rápido

*“Sim. Uso gestos para, por exemplo, indicar ações como “ouvir”, “repetir”, “abrir a página”; gestos para indicar passado, presente, futuro etc”. (Questionário)*

Cláudia:

*“Sim. Os gestos estão relacionados com ideias/mensagens universais e ajudam o aluno a relacionar a nova linguagem com a mensagem que ela contém sem que seja necessário falar a língua materna. Por exemplo, quando aponto para trás (nas minhas costas) estou pedindo que o aluno fale do passado, ou estou relacionando a nova estrutura, ao tempo passado. Quando aponto para o chão, estou me referindo ao presente e, quando aponto para frente, refiro-me ao futuro. Gestos que imitam ações, também uso muito (nadar, jogar, comer,...); a cabeça movendo para cima e para baixo significa *yes*<sup>39</sup>, para os lados *no*<sup>40</sup>; dois dedos juntos significa *pair wok*<sup>41</sup>; indicador para cima = *up*<sup>42</sup>.”*  
(Questionário)

De acordo com os depoimentos dados pelas professoras, concordo com a assertiva de Santos (*ibidem*, p.30) quanto aos elementos verbais e não-verbais não constituírem uma dualidade, mas uma unidade. Nas palavras da autora (*loc. cit.*), “nós defendemos o princípio da unidade linguístico-gestual para os elementos verbais e não-verbais”.

Na fotografia 12, posso perceber como a professora gesticula com as mãos para explicar aos alunos que, para brincar de bingo, eles vão utilizar as figuras que não estão coloridas.

---

<sup>39</sup> *yes* = sim

<sup>40</sup> *no* = não

<sup>41</sup> *pair work* = atividade realizadas em pares

<sup>42</sup> *up* = para cima



Fotografia 12

O excerto da transcrição da gravação em vídeo da aula do dia 18 de novembro também sugere os *gestos relativos ao referencial do falante*.

**Selma:** *Now, let's use the part of the pictures you didn't color. Do you understand?*

**AAA:** *Yes.*

**Selma:** *Not colored.*

Em seguida, na fotografia 13, a professora mostra o polegar direito apontado para cima para confirmar se os alunos entenderam o comando. Este registro fotográfico mostra a utilização de um *gesto emblemático* por ser um gesto que faz parte da nossa cultura e é facilmente interpretado pelos alunos, pois quando queremos confirmar um fato, utilizamos o polegar apontando para cima.





Fotografia 13

Os excertos das transcrições das filmagens, do questionário e das entrevistas e os registros fotográficos sugerem que as professoras percebem que elas utilizam uma variedade de gestos para facilitar a comunicação com seus alunos. Os gestos comuns à língua materna e, conseqüentemente, de fácil compreensão para os discentes, também indicam que as docentes fazem uso dessa gesticulação consciente e propositada quando das explicações e/ou comandos.

### 3.3.3 Percepção dos discentes quanto aos gestos utilizados pelas docentes durante as aulas

Em momentos distintos, a maioria dos alunos-participantes mostrou também ter essa percepção da linguagem corporal das professoras.

Iniciarei esta análise pelos registros das respostas documentadas na entrevista, indicados a seguir:

**Marcos:** Tipo, ela vai dar um exemplo da palavra, uma ideia, aí ela faz um movimento, um gesto pra explicar.  
(Entrevista, 23/11/09, 2º aluno da turma A)

**Matheus:** Quando ela está explicando os verbos, ela gesticula pra falar o que quer dizer os verbos. Ou vocabulário.  
(Entrevista, 23/11/09, 3º aluno da turma A)

**Fátima:** Uhum, no começo eu não entendia o que era “correr”, aí ela começou a correr na sala para eu entender. Aí eu entendi. [...]

**Fátima:** Ah e eu também não sabia o que era ride a bike. Aí ela pegou e fez como se estivesse andando numa bicicleta. ((risos))  
(Entrevista, 23/11/09, 1ª aluna da turma A)

**Vânia:** E quando vocês não entendem, pra ela não usar português, o que você percebe que ela faz?

**Amélia:** Ah, ela faz uns gestos, uns movimentos, por exemplo, se é running, ela começa a correr na sala, essas coisas. Aí dá pra você entender.

**Vânia:** Você se lembrou do running, tem algum outro exemplo que você se lembre de gestos que ela tenha feito?

**Amélia:** Ah, tem vários, os verbos como walking, ela começa a andar, tem sing, aí ela começa a cantar.”  
(Entrevista, 23/11/09, 8ª aluna da turma A)

**Vânia:** Quando você acha mais fácil pra entender as explicações da professora? Quando ela fala? Quando ela escreve no quadro ou quando ela usa figuras?

**Lúcia:** Quando ela usa figuras, mas mesmo assim de vez em quando as figuras não são muito boas não, aí a gente pergunta pra ela e ela faz um desenho no quadro ou faz uma encenação.

**Vânia:** E você se lembra de alguma encenação que ela tenha feito?

**Lúcia:** (++) Ela também brincou, ela ficou pulando pra mostrar pra gente, correndo, fica subindo nos móveis, fica encima da cadeira pra explicar pra gente e pra gente vê como se fala em inglês. Essas coisas assim. (Entrevista, 24/11/09, 4ª aluna da turma B)

**Vânia:** E você percebe quando a professora usa algum gesto para explicar alguma coisa? Quando ela usa alguma mímica pra explicar alguma coisa?

**Jorge:** Aham, tipo assim, ela não fala a palavra e ela só faz os gestos.

**Vânia:** Então você percebe quando ela faz isso?

**Jorge:** Aham.

**Vânia:** Então você acha que é preciso ela falar português em sala de aula?

**Jorge:** Não. (Entrevista, 25/11/09, 2º aluno da turma C)

Tomadas em seu todo, as manifestações registradas acima sinalizam claramente a percepção dos alunos quanto a linguagem corporal das professoras quando da explicação de vocábulos e/ou estruturas verbais. Uma revelação não planejada por mim, mas que acabei constatando nas declarações dos alunos durante as entrevistas foi a revelação dos alunos ao afirmarem que não há necessidade da docente utilizar a língua materna para explicar o conteúdo. Escolhi três excertos para corroborarem com a minha constatação:

**Vânia:** *O que você faz quando você não entende alguma coisa que a professora fala?*

**Wilma:** *Eu pergunto pra ela o que ela falou.*

**Vânia:** *E isso acontece muito ou você acha fácil entender o que a professora diz?*

**Wilma:** *Não, não acontece muito não. Eu entendo na maioria das vezes.*

**Vânia:** *Então não precisa falar português em sala de aula?*

**Wilma:** *Não.*

*(Entrevista, 25/11/2009, 1ª aluna da turma C)*

**Vânia:** *Então a professora não precisa usar português?*

**Fátima:** *Não.*

*(Entrevista, 23/11/2009, 1ª aluna da turma A)*

**Alba:** *Eu tento ficar lendo um monte de vezes pra poder entender o que ela falou ou o que eu to lendo, mas se eu não entender, eu pergunto depois.*

**Vânia:** *E você acha necessário ela usar português na sala de aula?*

**Alba:** *Bem, só se o aluno não entender mesmo, mas se ela tentar explicar em inglês de diversas maneiras, eu acho que o aluno entende sim.*

*(Entrevista, 23/11/2009, 5ª aluna da turma A)*

O excerto das observações registradas em notas de campo do dia 16 de novembro registrado a seguir também retrata de forma singular essa percepção dos alunos quanto à comunicação não-verbal utilizada pela professora Cláudia:

*Um dos alunos é convidado para dar a resposta durante uma atividade em que eles revisavam o tempo verbal no presente simples. Ao falar a resposta, a professora Cláudia “estica” o ouvido para mostrar que não está ouvindo o que o aluno diz. O aluno, então, quase que instantaneamente, repete a frase utilizando um tom de voz bem mais alto do que aquele utilizado inicialmente.*

Outro exemplo também foi anotado nas notas de campo do dia 18 de novembro, pois este ressalta a compreensão dos alunos no que se refere aos gestos indicados pela professora Selma, da turma C:

*Ainda durante a correção das tarefas de casa, Selma pede aos alunos que mostrem aos colegas seus “monstrinhos” desenhados nos livros. Após o comando em inglês, ela sinaliza para eles que levantem seus livros ao levantar os braços. Neste momento, a professora não fala nada, só faz o movimento com os braços. Os alunos, então, levantam seus livros e sorriem.*

Essa resposta dos alunos também foi flagrada pelas lentes fotográficas, conforme veremos nas fotografias 14 e 15, a seguir:



Fotografia 14



Fotografia 15

Na fotografia 15, fica visível a alegria do aluno ao mostrar sua produção para os colegas de sala de aula.

O questionário semi-aberto reforçou esta análise, pois a grande maioria dos alunos respondeu “sim” quando questionados sobre a percepção deles do uso de gestos pelas docentes. Transcrevo a seguir algumas dessas respostas:

*8) Se você respondeu que “sim” (na pergunta anterior), dê um ou mais exemplos de gestos que a professora usa em sala.*

*Hoje ela “correu” para explicar o queria dizer “running”. (Marcos, 2º aluno da turma A)*

*Ontem ela explicou o que era “kind friends” pra gente chegando perto e meio que abraçando um colega. (Flora, 2ª aluna da turma B)*

Como pude comprovar nas análises registradas acima, os alunos demonstraram ter uma clara percepção da comunicação não-verbal das professoras como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A seguir, passo a descrever outra categoria bastante presente na análise de dados.

### **3.3.4 Gestos e expressão corporal para explicar significados de vocábulos**

Um outro gesto muito identificado neste estudo foi o gesto *referente ao falante* para explicar ou reforçar vocabulário.

Com a professora Selma, pude comprovar que os gestos podem auxiliar na compreensão de um novo vocabulário. Vejamos o excerto a seguir:

*É (+) sim porque quando eu aprendi, eu sempre gostei muito da aquisição de vocabulário, até hoje eu acho super interessante adquirir vocabulário depois que se aprende a palavra, vê aquela palavra no texto e aquilo reforça pra mim. Então quando (++) e eu gostava muito quando os professores faziam gestos em sala de aula, desenhavam, e a gente intuía, descobria aquele vocabulário sem usar a língua materna. Então eu gosto muito disso, de trabalhar com gestos, trabalhar com desenhos pra passar o vocabulário para os meus alunos.  
(Entrevista realizada no dia 17 de dezembro)*

A professora Maria também é da mesma opinião, segundo a transcrição da entrevista do dia 10 de dezembro de 2009:

*[...] o uso de gestos é super importante porque a comunicação não é feita somente verbalmente. Os alunos são capazes de se comunicar mesmo que não se expressem oralmente; então, através de de gestos ou de comandos ou de uma simples atitude é possível fazer com que os alunos entendam muita coisa; entendam, por exemplo, vocabulário não só através de palavras.  
(Entrevista realizada no dia 10 de dezembro)*

Nas notas de campo do dia 16 de novembro, turma A da professora Cláudia, pude constatar que os próprios alunos fazem uso da linguagem corporal para explicar o vocábulo *road*<sup>43</sup>. Segue o excerto:

**Fabiano:** *T, What's "road"?*

**Carlos:** *Road..., by car to São Paulo.* ((o segundo aluno gesticula com as mãos na tentativa de mostrar, primeiramente, o volante de um carro e, em seguida, com as mãos paralelas uma da outra, ele gesticula rapidamente para cima e para baixo na tentativa de descrever, em linha reta, uma estrada)).

**Fabiano:** *Ah, yes.*

O mesmo foi observado nas notas de campo no dia 18 de novembro, turma C da professora Selma, quando os alunos questionaram a professora quando ela propôs uma atividade chamada *hang man*<sup>44</sup>, pois eles não entenderam o significado das palavras *hang man*, de acordo com o excerto a seguir:

**Gustavo:** *Teacher, I don't understand hang man. What is?*

**Selma:** *We played that last week, remember?* ((primeiramente a professora leva as mãos ao pescoço e começa a apertá-lo como se estivesse se enforcando. Em seguida, a professora desenha no quadro. Os alunos parecem achar engraçada a professora "se enforcando")) *The game hang man.*

Nos itens 7) e 8) do questionário, os alunos também confirmaram que as professoras utilizam gestos para explicar palavras que eles não entendem na língua alvo, o que vamos verificar a seguir:

**Rogério:** *Sim. Quando ela explicou pra mim o que era stand up<sup>45</sup> e sit down<sup>46</sup>. (Questionário, 4º aluno da turma C)*

Durante as entrevistas, os alunos também declararam que as professoras usam gestos para explicar vocabulário. Para confirmar tal afirmação, pedi que eles citassem exemplos dessa percepção, conforme transcrito nos excertos a seguir:

**Márcia:** *Por exemplo, nos amigos, a palavra kind<sup>47</sup>, kind friends<sup>48</sup>, aí ela mostrou o que é, não com ela em si, mas aluno com aluno como*

<sup>43</sup> *road* = estrada

<sup>44</sup> *hang man* = atividade conhecida no Brasil como "forca"

<sup>45</sup> *stand up* = levantar

<sup>46</sup> *sit down* = sentar

<sup>47</sup> *kind* = gentil

<sup>48</sup> *kind friends* = amigos gentis

fazer isso, como é ser kind. E ela faz isso com outras palavras também. [...] Outra palavra: museum<sup>49</sup>. Ela (+) sempre faz algum tipo de gesto pra explicar pra gente. Sempre ela traz alguma coisa do cotidiano pra explicar pra gente.”

(Entrevista, 23/11/09, 2ª aluna da turma B)

**Dora:** (+++) Uma vez ela falou quiet<sup>50</sup>, e eu não entendi muito bem assim, aí ela fez o gesto.

(Entrevista, 23/11/09, 4ª aluna da turma B)

**Vânia:** Você tem algum exemplo de gestos que ela fez? Por exemplo, quando ela fez isso, eu entendi ( )

**Marta:** Teve uma vez que ela estava ensinando inside<sup>51</sup> e outside<sup>52</sup>, aí ela foi pra fora da sala, aí ela voltou, aí ela foi pra fora de novo, aí ela ficou lá fora gritando outside. ((risos)) Foi engraçado.

(Entrevista, 23/11/09, 6ª aluna da turma A)

**Vânia:** Então você percebe quando ela faz gestos?

**Lúcia:** Uhum.

**Vânia:** Qual o gesto que você se lembra que ela tenha feito recentemente?

**Lúcia:** Foi quando a gente estava aprendendo cleaning<sup>53</sup> que ela foi e fingiu que estava limpando lá pra gente entender. E outros verbos também.

(Entrevista, 24/11/09, 4ª aluna da turma B)

**Vânia:** Então você percebe quando a professora usa os gestos?

**Cecília:** Sim.

**Vânia:** Você tem algum exemplo que você se lembra que a professora tenha feito ultimamente.

**Cecília:** Lembro, é (+) eu não sabia o que era ride<sup>54</sup>, aí ela mostrou pra mim, ela fez os gestos. Quando a gente não lembrava, lembrava também o nome de uma fruta, ela desenhava no quadro, aí a gente entendia o que que era.

**Vânia:** Então isso facilita a sua aprendizagem?

**Cecília:** Facilita.

(Entrevista, 24/11/09, 5ª aluna da turma B)

A confirmação dessa categoria também foi verificada nas fotografias 16, 17 e 18, quando a professora utiliza *gestos relacionados à fala*, pois ao mostrar e apontar para a aliança, a professora faz uma associação para explicar o significado da palavra *married*<sup>55</sup> na língua inglesa. Essa atitude indica claramente a associação do elemento não-verbal ao verbal e é acompanhado pelo contato visual direto. Pode

<sup>49</sup> *museum* = museu

<sup>50</sup> *quiet* = silêncio

<sup>51</sup> *inside* = dentro

<sup>52</sup> *outside* = fora

<sup>53</sup> *cleaning* = limpando

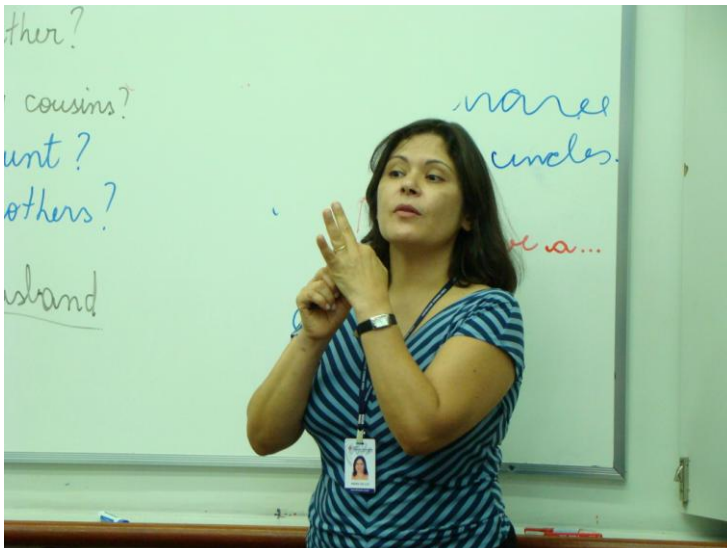
<sup>54</sup> *ride* = andar

<sup>55</sup> *married* = casada

comprovar ainda que esses gestos são bastante coordenados à fala da professora. O olhar, o movimento da cabeça e os movimentos das mãos acompanham o enunciado da fala, atuando, como mencionado no capítulo 2, marcadores da cinésica.

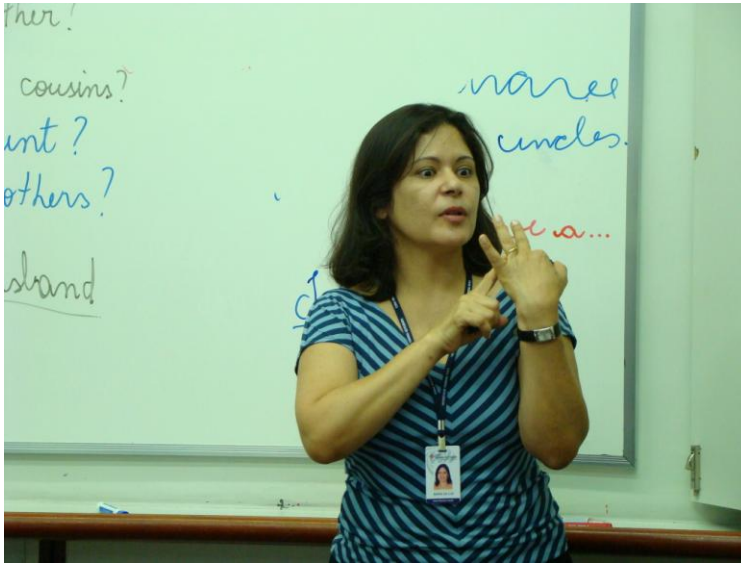


Fotografia 16



Fotografia 17





Fotografia 18

Ainda sobre a fotografia 18, fica clara a expressividade facial da professora, pois ela mantém os olhos bem abertos e as sobrancelhas arqueadas ao repetir a palavra aprendida.

Nas observações registradas na nota de campo do dia 18 de novembro, a professora Selma aponta para as partes do corpo para apresentar este vocabulário. As fotografias 19, 20, 21 e 22 mostram a professora ensinando as palavras *hands*<sup>56</sup>, *nose*<sup>57</sup>, *arms*<sup>58</sup> e *body*<sup>59</sup>.



Fotografia 19

---

<sup>56</sup> *Hands* = mãos

<sup>57</sup> *nose* = nariz

<sup>58</sup> *arms* = braços

<sup>59</sup> *body* = corpo



Fotografia 20



Fotografia 21



Fotografia 22

Ainda de acordo com os registros das observações de notas de campo do dia 18 de novembro, após apresentar o vocabulário, a docente convida os alunos a se levantarem e a repetirem, assim como a tocarem as partes do corpo de que ela fala. Segue o registro nas fotografias 23 e 24.



Fotografia 23



Fotografia 24

Nos registros indicados acima, as professoras utilizam bastante gestos e movimentos para explicarem o vocabulário. O mesmo também é percebido pelos

alunos. Nas fotografias 23 e 24, a professora utiliza a repetição de gestos e toques para que os alunos reforcem o novo vocabulário.

### 3.3.5 Postura para manter contato visual com os alunos e percepção das professoras quanto a compreensão dos alunos

Outro aspecto importante apontado neste estudo foi o posicionamento das professoras-participantes em sala de aula, pois este auxilia o monitoramento da aprendizagem dos alunos. Os excertos das entrevistas a seguir reforçam a afirmativa supracitada.

**Vânia:** *Como é que você percebe mesmo quando eles dizem “entendi professora, entendi”, como é que você percebe quando o aluno está realmente ali só corpo presente, mas não está engajado. Ele sinaliza alguma coisa?*

**Selma:** *Você percebe que na hora que você pede ao aluno para fazer a atividade propriamente dita se ele não sabe fazer. Então quando vai até a carteira do aluno e você vê que ele está engajado, fazendo as atividades, você percebe que ali ele entendeu, ele adquiriu o que estava sendo proposto e quando ele está perdido é porque, você avalia ali, então ele não entendeu nada, é hora de voltar de reforçar aquele ponto para que depois ele possa produzir. Quando você monitora de perto, na própria atividade, você percebe quando o aluno está engajado, está fazendo a atividade, é quando ele realmente entendeu.  
(Entrevista 17/12/2009)*

Os alunos também concordam que as professoras percebem quando eles não entendem o conteúdo explicado, pois, segundo alguns relataram durante as entrevistas, as docentes pedem, por exemplo, para os alunos explicarem o que é para fazer.

Os excertos das entrevistas realizadas com Flora da turma B e Marta da turma A, comprovam esta afirmativa.

**Vânia:** *Você acha que a professora percebe quando você ou os seus colegas não estão entendendo alguma coisa?*

**Flora:** *Percebe, porque ela começa a perguntar se a gente tem dúvidas, ou pede pra explicar.  
(Entrevista, 24/11/09, 2ª aluna da turma B)*

**Marta:** É, eu pergunto, né? Ela sempre tá procurando resolver e tal, mas ela sempre responde.

**Vânia:** E as dúvidas dos seus colegas? Você acha que eles conseguem tirar a dúvida com a professora?

**Marta:** Consegue, todo mundo consegue conversar bem assim. Ela também passa olhando pra vê se a gente tem dúvida.

(Entrevista, 23/11/09, 6ª aluna da turma A)

Nas fotografias 25, 26 e 27, as professoras procuram manter o contato visual com seus alunos enquanto escrevem no quadro. Neste caso, percebo que há um monitoramento das atitudes dos alunos e da compreensão do conteúdo que está sendo repassado.



Fotografia 25



Fotografia 26



Fotografia 27

Isso também aparece nas observações em notas de campo do dia 16 de novembro durante a aula da professora Cláudia, como pude constatar com a transcrição do excerto a seguir:

*A professora da turma A iniciou a aula com a correção dos exercícios mandados pela professora casa, para que os alunos pudessem reforçar a estrutura gramatical there was/there were; entretanto, antes do início da correção, a participante pediu que os alunos falassem a estrutura corretamente na forma interrogativa, afirmativa e negativa. À medida em que os alunos ditavam as estruturas, a professora as escrevia no quadro branco da sala de aula. Quando surgiu uma dúvida quanto à forma correta do verbo “see” no passado, a professora se dirigiu ao quadro e escreveu a forma correta - “saw”. Ao mesmo tempo em que Cláudia escrevia a palavra no quadro, ela se virava para os alunos para ter certeza de que eles estavam atentos à correção.*

No dia 17 de novembro, o mesmo foi observado com a professora Maria. Segue o excerto retirado das observações de notas de campo registrado naquele dia.

*Ao escrever no quadro, a professora procura manter contato visual com os alunos na maior parte do tempo, girando o corpo levemente para os alunos para mostrar que estava atenta às contribuições dos mesmos. Os alunos foram então convidados a escrever as respostas das tarefas de casa quando da correção das mesmas. Nesse momento, a professora se mostrava bastante acolhedora, parabenizando os alunos pela produção no quadro. Quando um aluno errava alguma resposta, a professora imediatamente confortava-o dizendo “It’s ok. We can correct it here”.*

Os itens 10 e 11 do questionário semi-aberto respondido pelas professoras-participantes também refletem a leitura que elas fazem da compreensão de seus alunos. Analisemos os excertos transcritos das respostas desse questionário.

Maria:

10) Você acredita que só quando da aplicação dos instrumentos de avaliação utilizados pela instituição (provas escritas e orais, exercícios e participação oral) é suficiente para avaliar os alunos? Caso você acredite que não, quais outras formas que você utiliza para avaliar o aprendizado dos seus alunos ao longo do semestre (ou durante as aulas)?

*Observando o “output” deles. Quando o aluno produz espontaneamente aquilo que foi apresentado a ele anteriormente e também quando ele interage com os colegas.*

11) Quanto às dúvidas levantadas pelos alunos durante as aulas, como você interpreta o que eles entenderam (ou não) das explicações?

*De acordo com o “feedback” deles. Geralmente a expressão facial nos diz se o aluno está entendendo a matéria ou não.*

Selma:

10) Você acredita que só quando da aplicação dos instrumentos de avaliação utilizados pela instituição (provas escritas e orais, exercícios e participação oral) é suficiente para avaliar os alunos? Caso você acredite que não, quais outras formas que você utiliza para avaliar o aprendizado dos seus alunos ao longo do semestre (ou durante as aulas)?

*Não acredito que apenas testes formais avaliam os alunos. As avaliações pode se dar no dia a dia, em conversas informais, em atividades em pares, grupos, etc. Assim, percebo mais que eles estão aprendendo.*

11) Quanto às dúvidas levantadas pelos alunos durante as aulas, como você interpreta o que eles entenderam (ou não) das explicações?

*Sinto que eles entenderam quando eles interagem nas atividades, envolvendo-se, fazendo as tarefas estabelecidas.*

Os dados apresentados sinalizaram que as participantes percebem quando seus alunos mostram ter alguma dificuldade no decorrer das aulas, pois esta percepção evidencia o fato de monitorarem os alunos constantemente, seja por estarem sempre próximas as carteiras, ou ainda, por questionamentos direcionados aos discentes. Apesar de esta categoria da comunicação não-verbal ter sido analisada sob o ponto de vista das docentes, alguns relatos dos alunos também foram apontados como valiosa contribuição.

### **3.3.6 Aproximação física com ou sem toque e/ou contato físico**

Finalmente, foi observado que a aproximação física entre as professoras e os alunos, bem como entre os próprios alunos, tornou-se um outro fator que mereceu minha atenção quando da análise dos dados, pois o estudo da proxêmica foi considerado mais um elemento facilitador da interação entre docentes e discentes.

Segundo Santos (*ibidem*, p.27-28), a distância registrada nas fotografias 28-31 parece ser a ideal para um ambiente de sala de aula, pois possibilita que as professoras fiquem mais próximas dos alunos para que esses possam tirar dúvidas; para que ela acompanhe a compreensão dos alunos sobre o tópico discutido ou até



mesmo para convidá-los a participar caso estejam alheios às explicações dadas pela professora.

Os alunos participantes das turmas também percebem esta aproximação das professoras e utilizam essa oportunidade para tirarem dúvidas de acordo com a transcrição do excerto:

**Vânia:** *Você sempre se sente à vontade pra tirar as dúvidas com a sua professora?*

**Vanessa:** *Sim.*

**Vânia:** *Você faz isso antes da aula, durante a aula ou depois?*

**Vanessa:** *Durante a aula eu pergunto pra ela ou eu chamo ela na minha carteira.*

*(Entrevista, 24/11/09, 4ª aluna da turma B)*

**Vânia:** *E quando ela vem na sua carteira para explicar você e os seus colegas ou quando ela circula na sala de aula, você acha bom?*

**Amanda:** *Gosto porque fica mais fácil perguntar pra ela.*

**Vânia:** *Você sempre se sente à vontade para tirar suas dúvidas com a professora?*

**Amanda:** *Sim.*

**Vânia:** *E quando você faz isso? Durante as aulas, antes ou depois?*

**Amanda:** *É, às vezes, por exemplo, quando ela pede para escrever no quadro ( ) eu chamo ela na minha carteira e pergunto. Aí depois eu respondo. (Entrevista, 24/11/09, 7ª aluna da turma A)*

Pude comprovar, ainda, na sequência das fotografias 28 e 29 que os participantes interagem bem perto uns dos outros, o que me leva a concluir que há um grau de respeito e confiança entre os interlocutores. As professoras, ao se aproximarem dos alunos, inclinam a cabeça para baixo em direção ao livro didático dos alunos, apontando para este ou corrigindo a produção dos alunos. A distância entre os interagentes é chamada *distância pessoal*, pois esta parece ser a mais indicada para o ambiente comunicativo de sala de aula.



Fotografia 28



Fotografia 29

Nas fotografias 30 e 31, enquanto os alunos estão resolvendo exercícios no livro, a professora Maria circula pela sala. Há momentos em que ela para na frente dos alunos apenas para acompanhar ou fazer uma leitura da produção dos alunos. Em outros momentos ela interrompe os alunos, curva-se bem próximo a eles e pede que eles chequem as respostas escritas, pois ao apontar para o livro com o dedo indicador, ela indica que há algo de errado em um determinado item. Nas fotografias a seguir, são as alunas que param de escrever e mostram para a professora o que haviam escrito. Elas aguardam um *feedback*<sup>60</sup> da professora que, imediatamente, explica o que há de errado.

---

<sup>60</sup> *Feedback* – a tradução desta palavra é retroalimentação.



Fotografia 30



Fotografia 31

Nas fotografias 32, 33, 34 e 35, também foi possível registrar a aproximação física entre os alunos, pois durante uma atividade que envolvia dois grupos, cada grupo formou um círculo com o intuito de negociar respostas às perguntas feitas pela professora sem que o outro grupo ouvisse sobre o que eles estavam discutindo.



Fotografia 32



Fotografia 33



Fotografia 34



Fotografia 35

Pelos registros das quatro fotografias (32-35), conforme mencionei no início desta análise, pude registrar que a proxêmica está bastante presente nas interações entre os próprios alunos, pois ao analisar as fotografias, percebo que os interagentes além de permitirem a *distância íntima* entre eles, também permitem o toque dos colegas. Este fato, conforme exposto no capítulo 2, ocorreu mais entre as meninas do que entre os meninos. Na verdade, os meninos não tocam e nem se deixam ser tocados pelas meninas, pois eles mantêm os braços para baixo. Ainda

de acordo com os registros fotográficos, as meninas, por serem a maioria, interagem mais, enquanto que os meninos reagem de forma mais passiva.

O excerto das observações de notas de campo do dia 17 de novembro também aponta o domínio das meninas nas interações com os participantes do grupo. Analisem o texto a seguir:

*Às 15h, a professora Maria propõe uma atividade em que ela mostrará um verbo auxiliar e os alunos terão 20 segundos para decidirem com o grupo uma frase para um dos participantes do grupo escrever no quadro. Em seguida, os alunos formam dois grupos e, em pé, ficam em dois círculos em frente ao quadro. Percebo claramente que os meninos se posicionam mais para trás, enquanto que as meninas lideram e interagem mais dentro do grupo. O mesmo acontece quando é a vez dos meninos irem ao quadro, pois as meninas são as que falam a resposta, antes que eles possam escrevê-la no quadro.*

## **Conclusão**

Neste capítulo, apresentei o método utilizado para a análise deste estudo e, em seguida, discorri sobre as categorias selecionadas para serem analisadas nesta dissertação. Diversos excertos das transcrições das observações em notas de campo, das entrevistas semi-estruturadas, das repostas ao questionário semi-aberto e das filmagens foram registrados ao longo dessa análise, bem como os registros fotográficos da linguagem gestual, da expressão facial e do comportamento corporal que corroboraram os outros instrumentos utilizados. Passo agora as conclusões e considerações finais do estudo, retomando as perguntas de pesquisa e discorrendo sobre as contribuições e sugestões para novas pesquisas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Falamos com os órgãos vocais,  
mas conversamos com o corpo inteiro.”  
D. Abercrombie*

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira seção, retomo as perguntas de pesquisa expostas na introdução deste trabalho baseadas na análise de dados, apresentando agora os pontos principais que respondem a cada uma delas. Na seção seguinte, apresento as contribuições que o presente estudo pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês). Finalizo esta dissertação tecendo as considerações finais e apresentando sugestões para futuros estudos na área.

### **Retomando as perguntas de pesquisa**

Conforme exposto no capítulo introdutório, este estudo teve como objetivo investigar e analisar a percepção de professores e aprendizes no que concerne as mensagens não-verbais trocadas entre eles. Paralelamente, procurei mostrar como a comunicação não-verbal entre esses agentes atua como elemento facilitador (ou inibidor) da compreensão da LE (inglês) no processo de ensino-aprendizagem.

Para alcançar tais objetivos, o perfil da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico atendeu perfeitamente às necessidades deste estudo, pois procedimentos da etnografia para a coleta de dados, tais como, observações registradas em notas de campo, entrevistas, questionários, fotografias e gravações em áudio e vídeo, foram imprescindíveis para esta análise. Além do mais, a pesquisa qualitativa busca fazer uma descrição das características inerentes aos participantes envolvidos, sem se preocupar com formulação de hipóteses ou com dados quantificáveis que justifiquem os objetivos da pesquisa, o que reforça a opção desta metodologia.

Retomo, agora, as perguntas de pesquisa que propus para este estudo, apresentando os pontos principais que respondem a cada uma delas.

1) *Qual a percepção de professores e aprendizes de língua(s) estrangeira(s) sobre a comunicação não-verbal em sala de aula?*

Conforme relatei no primeiro capítulo desta dissertação, o que suscitou o interesse por este estudo surgiu da minha constatação da pouca ênfase dada à troca não-verbalizada de mensagens que ocorre frequentemente entre os agentes no cenário de sala de aula de LE (inglês). Entretanto, com os excertos supracitados constatei que muitos participantes têm clara percepção desse fato devido à observação que fazem das professoras ao se dirigirem a elas com seus questionamentos. Pude identificar também que o significado de um termo ou vocábulo da língua-alvo pode ser facilmente expresso por meio de gestos e expressões faciais comuns à cultura da língua materna, como, por exemplo, apontado na fotografia 13. Esta constatação ocorreu em vários momentos durante as filmagens e na análise dos registros fotográficos.

Os resultados deste estudo também mostraram não só a percepção dos participantes quanto à comunicação não-verbal utilizada entre eles, como também a semelhança desses gestos tanto por parte das professoras como por parte dos alunos que, em alguns momentos, copiam os gestos das docentes no intuito de se fazerem entender. Esta estratégia reforça a percepção deles quanto à linguagem não-verbal emitida pelas professoras, pois, ao repeti-las, eles mostram sintonia acerca do que não é verbalizado. Não tenho a intenção de afirmar que a gestualidade utilizada pelas participantes são idênticas em situações semelhantes, pois cada docente tem um jeito próprio de se movimentar. Entretanto, como já relatei, há uma consistência nos gestos e nas expressões, facilmente reconhecidas por elas e seus alunos.

Ao ouvir os relatos dos alunos enquanto os questionava durante as entrevistas, me surpreendi ao constatar uma congruência nas respostas deles no que tange à não necessidade do uso da língua materna por parte das professoras para melhor compreensão da língua alvo. Assim, apesar de não ter a intenção de explorar a não necessidade do uso da língua materna para compreensão da língua inglesa nesta pesquisa, não poderia deixar de relatar tal constatação.

A seguir, discorro sobre os aspectos que envolvem a segunda pergunta proposta nesta dissertação.



2) *Como a comunicação não-verbal pode facilitar ou inibir o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (inglês)?*

Ao longo da pesquisa procurei analisar os gestos mais utilizados pelas participantes e como esses facilitavam ou inibiam a compreensão dos alunos na língua alvo. Entretanto, devido à experiência de cada professora e sua marcante expressão corporal durante interações não formais, conforme já citado no terceiro capítulo, não me surpreendi ao constatar que os dados coletados mostraram, em sua maioria, aspectos da comunicação não-verbal que facilitavam a aprendizagem dos discentes quando da análise dos vários movimentos observados.

O foco deste estudo foram alunos de nível iniciante na aprendizagem da língua inglesa, por isso as três participantes pareciam dar bastante destaque à linguagem corporal à medida que as aulas progrediam, ora gesticulando com as mãos, ora fazendo mímicas, ora apontando, ora reforçando com o olhar o pedido para que os alunos participassem. Em alguns momentos, o ato de apontar substituía a fala, bastando-se a si mesmo.

Muitos são os gestos e expressões faciais que podem auxiliar na compreensão da nova língua. Como este estudo trata da língua inglesa, os mais recorrentes foram aqueles *relativos ao referencial do falante* (ou ilustradores), pois em várias situações esses gestos acompanharam a fala das professoras com a finalidade de caracterizar o conteúdo do discurso. Este fato também ficou evidenciado quando as professoras participantes solicitavam alguma coisa dos alunos, por exemplo, ao levantarem a mão direita para pedir silêncio ou ao estalarem os dedos para pedirem que eles repetissem os vocábulos ou expressões que estavam sendo aprendidas ou revisadas.

Quanto à distância observada durante as aulas, o destaque foi para a distância pessoal mantida entre os interagentes, pois esta auxiliava nas funções interativas, outro elemento apontado como facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Concluo, então, que as observações acima respondem satisfatoriamente às perguntas propostas por mim. Constatei que os gestos atuam como elementos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Minha afirmação está embasada nas análises que emergiram da coleta de dados e quando da triangulação dos mesmos. Conforme propus no capítulo introdutório, acredito que este estudo tenha contribuído muito para minha compreensão da influência da

linguagem não-verbalizada no processo de ensino-aprendizagem e o quanto esta pode auxiliar nesse processo.

### **Contribuições do estudo para o processo de ensino-aprendizagem de LE**

Ao longo desta pesquisa pude perceber que a aplicação dos conceitos estudados é de suma importância para a interação professor-aluno em sala de aula. E é com base nesse fato que posso afirmar que o professor tem grande responsabilidade no modo como o aluno internaliza o conhecimento. Surge, então, a necessidade de o professor de LE estar sempre repensando a sua prática, de estar se atualizando e revendo a linguagem corporal que ele utiliza em sala.

Quando me refiro à análise da comunicação não-verbal utilizada pelo professor, afirmo que a linguagem corporal é um elemento facilitador da interação professor-aluno. Em se tratando de LE, a linguagem corporal do docente pode ajudar o aluno a “traduzir” a mensagem enviada, familiarizando-o com o novo idioma.

Lembrando que as histórias de vida das pessoas ficam registradas em suas mentes e em seus corpos, é natural que o professor associe essa “bagagem” à sua prática de ensino. Percebo, então, que são experiências de vida que contribuem para diferenciar o professor mais rígido, do professor mais tranquilo; o professor mais alegre, do professor mal humorado; o professor tedioso, do professor interessante; o professor autoritário, do professor anarquista, e assim por diante. Portanto, são as características de cada professor que determinam se ele consegue fazer contato visual ou não, pois há professores que não conseguem se ver de fora para dentro. Por isso, o professor deve estar bem consciente da forma como mantém contato com seu aluno, pois os aprendizes captam rapidamente a mensagem enviada pelos docentes. Um olhar de desaprovação ou um gesto negativo a uma resposta errada do aluno pode inibir a produção e a participação do mesmo em sala de aula.

Ao mencionar a importância da linguagem corporal do professor como facilitadora da interação professor-aluno, quero dizer que se o professor está em sintonia com seu aluno, este estará mais receptivo ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A maneira pela qual o professor envolve o aluno em um ambiente de sala de aula faz com que o mesmo se sinta mais à

vontade para perguntar e responder sobre o que lhe é ensinado. Se o professor demonstra comprometimento, atenção e interesse pelo aluno, seja esta mensagem enviada verbalmente ou não, este responderá ao professor da mesma forma.

É importante ressaltar ainda que o professor deve estar consciente não somente dos seus movimentos corporais, mas também da mensagem que o aluno está lhe enviando pelos sinais que o seu corpo emite. O professor deve também fazer um registro dos movimentos corporais do aluno, utilizando essa linguagem para perceber uma possível dúvida ou, ainda, antecipar alguma resposta a algum questionamento que possa estar por vir.

### **Sugestões para Novas Pesquisas**

Tendo em vista os conceitos apresentados ao longo desta pesquisa, fica claro que o professor de LE deve integrar a comunicação não-verbal à sua sala de aula. Essa integração não beneficiará somente o seu aluno, mas a ele também.

O presente estudo, em consonância com outra pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PINTO, 2001), procurou investigar a importância da comunicação não-verbal no processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês). Entretanto, dada à vastidão do tema, ainda percebo uma carência de pesquisas sobre a linguagem corporal nesse contexto; assim, não pretendo e nem posso esgotá-lo aqui. Minha intenção é dar continuidade a esta discussão sobre a influência da comunicação não-verbal para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Assim, acredito que uma vez que o professor tenha consciência da importância desta comunicação com seus alunos, haverá uma maior ligação entre eles, o que facilitará o ensino da língua. Portanto, os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras deveriam criar condições para a inclusão dos estudos sobre o papel da comunicação não-verbal em sala de aula em seus currículos.

Finalmente, quero dizer que, quando me propus a realizar este estudo, não tinha noção da variedade de fatores que envolvem o tema acerca da linguagem corporal do ser humano. Conforme relatei acima, não tenho a pretensão de esgotar o assunto. Todos sabemos que a todo o momento surgem novas tecnologias que, com certeza, influenciarão o modo como nós, professores, ensinamos nossos

alunos. Por isso, considero este estudo mais uma contribuição para futuras investigações, pois todos que lidamos com ensino de língua estrangeira devemos visar ao constante aperfeiçoamento e à otimização das técnicas de ensino-aprendizagem.

**REFERÊNCIAS**

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Global, 5ª ed., 2009.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Glossário de Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes/Arte Língua, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 4ª edição, 2007.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 15ª edição, 2008.

ARGYLE, M. **Bodily communication**. London: Methuen, 1988.

BIRDWHISTELL, R. **Kinesics and contexts: essays on body motion communication**. Pennsylvania: UPP, 1970.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Addison Wesley, Longman Inc., 2000a.

\_\_\_\_\_. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Pearson Education, 2000b.

CANÇADO, M. 'Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula'. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, pp. 55-69, 1994.

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. New York: CUP, 3<sup>rd</sup> Edition, 2010.

DAVIS, F. **A Comunicação Não-Verbal**. Tradução Antonio Dimas. São Paulo: Summus Editorial Ltda. Novas buscas em educação, 5ª edição, 1979.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.

FAST, J. **A linguagem do corpo.** Trad. de Cristina Rocha. São Paulo: Nobel, 1999.

FRANÇA, J.L. *et.al.* **Manual para normalização de publicações técnicas científicas.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 8ª ed., 2009.

FETTERMAN, D.M. **Etnography: step by step.** London: Sage, 1998.

GARCEZ, P.M. **Microethnography.** In Hornberger, N.H. e Corson, D. (org.): Encyclopedia of Language Education. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, volume 8, p. 187 - 196.

GASS, S. & MACKEY, A. **Second Language Research: Methodology and Design.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

KNAPP, M.L. & HALL, J.A. **Nonverbal Communication in Human Interaction.** California: Thomson Wadsworth, 6<sup>th</sup> Edition, 2006.

KENDON, A. **Gesture: visible action as utterance.** Cambridge: CUP, 2004.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982. Cap. 2 Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/traducao1.html>> Acesso em: 28/05/2010.

KUMPULAINEN, K. & WRAY, D. **Classroom Interaction and Social Learning: From theory to practice.** London and New York: Routledge/Falmer, Taylor&Francis Group, 2002.

LOPES, E. **Fundamentos da Linguística Contemporânea.** São Paulo: Cultrix, 1993.

LOIZOS, P. **Vídeo, Filme e Fotografias como Documento de Pesquisa.** In: Bauer, M.W. & Gaskel, G. (eds.). Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. pp. 137-155.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, J. **Lingua(gem) e Linguística**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

MARTIN-JONES, M. **Bilingual Classroom Discourse: Changing Research Approaches and Diversification of Research Sites**. In Hornberger, N.H. e Corson, D. (org.): *Encyclopedia of Language Education*, volume 8. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 249-258.

MOITA LOPES, L.P. **Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento**. In: MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. pp. 95-107.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira**. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: CUP, 2005.

PEASE, A. & PEASE, B. **Desvendando os segredos da linguagem corporal**. Tradução: Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

PINTO, S.O. **A linguagem cinestésica como elemento de interação e de produção de insumo em sala de aula**. Brasília, 2001, p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2001.

PRABHU, N. S. **A Dinâmica da Aula de Língua**. Disponível em: < <http://www.let.unb.br/jcpaes/traducoes.html> > . Acesso em: 13 de jun. 2010.

RECTOR, M. & TRINTA, A. **A Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_ **A Comunicação do Corpo**. São Paulo: Ática, 1999.

RICHARDS, J.C. & PLATT, JOHN, **Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. New York: Longman, 1997.

RICHMOND, V. **Teacher Non-Verbal Immediacy: Use and Outcomes**. In: **Our Teaching Behavior**. Virginia: West Virginia University, 2001. Chapter 6, pp.65-82.

ROSA, M.V.F.P.C. & ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, M.F.O. **Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula.** In: SANTOS, M.F.O. Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula (org.): Edufal, 2007.

TSUI, A.B.M. **Awareness Raising about Classroom Interaction.** In Hornberger, N.H. e Corson, D. (org.): Encyclopedia of Language Education, volume 6. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 183-192.

WALSH, S. **Investigating Classroom Discourse.** New York: Routledge, 2006.

WATSON-GECEO, K.A. **Classroom ethnography.** In Hornberger, N.H. e Corson, D. (org.): Encyclopedia of Language Education, volume 8. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 135-144.

WEIL, P. & TOMPAKOW, R. **O Corpo Fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

WIDDOWSON, H.G. **O Ensino de Línguas Para a Comunicação.** Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. – Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.



**APÊNDICE I**  
**AUTORIZAÇÃO DO CENTRO BINACIONAL**

Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Letras - IL  
Departamento de Letras e Tradução - LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

**AUTORIZAÇÃO**

Cara Diretora,

Eu, Vânia Maria de Albuquerque Rodrigues, estou realizando uma pesquisa que é parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, intitulada "GESTOS QUE MUITO DIZEM, A Comunicação Não-Verbal entre Professores e Alunos no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês)". Deste modo, para que esta pesquisa se realize, conto com a colaboração da Direção e Coordenação Acadêmica do Conselho Cultural Thomas Jefferson, no sentido de permitir a realização de filmagens, bem como tirar fotos durante as aulas de língua inglesa ministradas pelo corpo docente do Conselho Cultural Thomas Jefferson.

Tal autorização envolve os direitos profissionais de utilização das referidas imagens e fotografias, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos e seminários, publicações em livros ou artigos, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

Ana Maria Assumpção  
Diretora

**APÊNDICE II**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA**  
**PESQUISA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro (a) Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa como parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília intitulada “GESTOS QUE MUITO DIZEM, A Comunicação Não-Verbal entre Professores e Alunos no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês)”. Deste modo, para que a pesquisa se realize, conto com sua valiosa colaboração. Espero que a presente pesquisa contribua para uma maior compreensão sobre a interação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês).

Desde já gostaria de dizer-lhe que a sua participação em todos os momentos é de suma importância para a realização desse estudo.

Obrigada.

Vânia Maria de Albuquerque Rodrigues

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinada, li, antes de assinar este documento e declaro que concedo a mestrandia Vânia Maria de Albuquerque Rodrigues, como doação, o direito de uso das filmagens durante as minhas aulas de língua inglesa, de fotografias pessoais, de respostas de questionários e de entrevistas por mim concedidas a ela sobre a maneira como ministro minhas aulas de língua inglesa e sobre aspectos de minha vida relacionados à escolha da minha profissão.

Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos, sendo-me garantido que terei, no que couber, **minha identidade preservada**.

Nome do(a) Professor(a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE III**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DOS**  
**ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caros Pais e/ou Responsáveis,

Sou professora da Casa Thomas Jefferson há 14 anos, onde atuo na docência de alunos, formação de professores e também exerço a função de coordenadora adjunta, e, atualmente, estou realizando uma pesquisa como parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília intitulada “GESTOS QUE MUITO DIZEM, A Comunicação Não-Verbal entre Professores e Alunos no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês)”. Deste modo, para que a pesquisa se realize, conto com sua valiosa colaboração. Espero que a presente investigação possa contribuir para uma maior compreensão sobre a interação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês), e que sirva de inspiração e aprimoramento de muitos docentes.

Comprometo-me, a título de reciprocidade, apresentar à instituição e ao regente da aula os resultados obtidos com a investigação que possam oferecer incrementos à prática pedagógica. Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos adicionais.

e-mail: [arodriguesvania@gmail.com](mailto:arodriguesvania@gmail.com); [vania.rodriques@thomas.org.br](mailto:vania.rodriques@thomas.org.br)

telefone(s): (61) 9146-0648 e (61) 3242-6267 (trab.)

Desde já gostaria de dizer-lhe que sua autorização é de suma importância para a realização desse estudo e que a pesquisa a ser realizada pauta-se pela observação de princípios éticos que usualmente regem uma investigação dessa natureza.

Obrigada.

Vânia Maria de Albuquerque Rodrigues

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinada, li, antes de assinar este documento e declaro que concedo a mestrandia Vânia Maria de Albuquerque Rodrigues, como doação, o direito de uso de imagens, bem como

fotografias, do meu(minha) filho(a) durante as aulas de língua inglesa ministradas pelo corpo docente do Conselho Cultural Thomas Jefferson.

Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos, sendo-me garantido que terei, no que couber, **minha identidade preservada**.

Aluno: \_\_\_\_\_

Sugestão de um pseudônimo a ser utilizado, se necessário: \_\_\_\_\_

Nome dos Pais e/ou Responsáveis: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

#### APÊNDICE IV

#### QUESTIONÁRIO ESCRITO (PROFESSORAS)

#### QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO: PARTICPANTES DA PESQUISA (AS PROFESSORAS)

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão do curso na Graduação: \_\_\_\_\_

Anos de experiência como professor(a) de língua estrangeira (inglês): \_\_\_\_\_

Mês/ano de admissão no Conselho Cultural Thomas Jefferson: \_\_\_\_\_

Outras instituições em que lecionou (especificar o tempo de trabalho em cada uma se houver mais de uma)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Aprendizagem da Língua Inglesa:

- 1) O que despertou o seu interesse para a aprendizagem da língua inglesa?

\_\_\_\_\_

---

---

2) Como foi o seu processo de aprendizagem da língua inglesa?

---

---

3) Você estuda ou estudou alguma outra língua?

( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, qual e como foi a sua experiência ao estudar essa língua?

---

---

---

4) Como a sua experiência de aprendizagem influencia a forma como você ensina a língua inglesa?

---

---

---

5) Em sua opinião, como deve ser o ensino de língua estrangeira (inglês)?

---

---

---

---

**Ensino da Língua Inglesa:**

6) Como você definiria uma aprendizagem eficaz de língua estrangeira (inglês)?  
Em sua opinião, qual o papel do professor nesse processo?

---

---

---

7) Como você definiria a sua interação com o público adolescente (iniciante) e infantil (iniciante) na instituição onde você leciona?

( ) ótimo ( ) muito bom ( ) bom ( ) regular ( ) ruim

Em que você se baseia para tal afirmativa?

---

---

---

---

8) Numa escala de 1 a 5, sendo 5 mais importante, e 1 menos importante, qual (quais) atividade(s) realizada(s) em sala facilitam a aprendizagem dos alunos e promovem maior interação entre os alunos.

( ) a prática de diálogos em pares; ( ) exercícios de fixação; ( ) trabalhos em grupos ou em pares; ( ) a leitura/interpretação de textos; ( ) jogos para reforçar a matéria

9) Ainda numa escala de 1 a 5, sendo 5 mais importante, e 1 menos importante, quais atividades você percebe que os alunos tem maior preferência?

( ) a prática de diálogos em pares; ( ) exercícios de fixação; ( ) trabalhos em grupos ou em pares; ( ) a leitura/interpretação de textos; ( ) jogos para reforçar a matéria

10) Você acredita que só quando da aplicação dos instrumentos de avaliação utilizados pela instituição (provas escritas e orais, exercícios e participação oral) é suficiente para avaliar os alunos? Caso você acredite que não, quais outras formas que você utiliza para avaliar o aprendizado dos seus alunos ao longo do semestre (ou durante as aulas)?

---

---

---

---

11) Quanto às dúvidas levantadas pelos alunos durante as aulas, como você interpreta o que eles entenderam (ou não) das explicações?

---

---

---

---

12) Você percebe quando você utiliza gestos para explicar algum conteúdo ou tirar alguma dúvida dos alunos?

( ) sim ( ) não

13) Caso você tenha respondido que sim, de que forma você utiliza esses gestos?

Se possível, dê exemplos.

---

---

---

14) Ainda de acordo com a pergunta 12), como você acredita que esses gestos ajudam a aprendizagem dos alunos?

---

---

---

## APÊNDICE V

### QUESTIONÁRIO ESCRITO (ALUNOS)

Caro(a) aluno(a),

Estou realizando uma pesquisa como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Gostaria de pedir alguns minutos da sua atenção para responder as seguintes perguntas abaixo de maneira o mais próximo possível do que acontece de fato para a validação deste estudo. Sinta-se a vontade para acrescentar qualquer comentário que você achar importante.

Desde já agradeço a sua ajuda, pois esta será de grande importância para a presente pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, e que servirá de inspiração e aprimoramento de muitos docentes.

Vânia Maria de A. Rodrigues

1) Se você pudesse definir sua aprendizagem ao longo deste semestre, você diria que tem sido:

( ) ótimo ( ) muito bom ( ) bom ( ) regular ( ) ruim

2) Se você respondeu “regular” ou “ruim”, o que você acha que impediu que sua aprendizagem fosse melhor?

---

7) Você se sente frustrado(a) durante as aulas de inglês?

( ) sim ( ) não Quando?

---

8) Você se lembra de ter se sentido satisfeito(a) durante as aulas de inglês?

( ) sim ( ) não Quando?

---

9) Você se sente a vontade para tirar dúvidas durante as aulas de inglês?

( ) sim ( ) não

10) Se você respondeu que “não”, o que tem impedido que você tire suas dúvidas?

---

11) Você percebe quando a professora usa gestos para explicar alguma coisa?

( ) sim ( ) não

12) Se você respondeu que “sim”, dê um ou mais exemplos de gestos que a professora usa em sala?

---

---

13) Como você define seu relacionamento com os colegas nas aulas de inglês?

( ) ótimo ( ) muito bom ( ) bom ( ) regular ( ) ruim

14) Como você define seu relacionamento com a sua professora de inglês desse semestre?

( ) ótimo ( ) muito bom ( ) bom ( ) regular ( ) ruim

15) Numa escala de 1 a 5, sendo 5 mais importante, e 1 menos importante, qual (quais) atividade(s) que você considera mais importante para a sua aprendizagem de inglês durante as aulas de inglês:

( ) a prática de diálogos em pares; ( ) exercícios de fixação; ( ) trabalhos em grupos ou em pares; ( ) a leitura/interpretação de textos; ( ) jogos para reforçar a matéria



O que você acha que a professora pode fazer para tornar as aulas mais interessantes? \_\_\_\_\_

16) Você gosta de ajudar os seus colegas durante as aulas?

( ) sim ( ) não

Se você respondeu que “sim”, de que forma? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE VI

### Roteiro de observação para registro após a observação das aulas (em nota de campo).

Data da aula: \_\_\_\_\_

Turma/nível: \_\_\_\_\_

Número de alunos presentes: \_\_\_\_\_

Quanto à professora:

- Verificar se a professora usa a linguagem corporal durante as aulas, seja esta durante as explicações ou durante a interação com os alunos;
- Verificar a percepção da professora quanto a comunicação não-verbal dos alunos;
- Verificar se a professora valoriza e/ou censura de forma não-verbal a participação dos alunos nas atividades pedagógicas;
- Verificar se a professora se aproxima dos alunos, monitorando-os enquanto eles fazem as atividades;
- Verificar se a professora circula entre os alunos; caso afirmativo, verificar se essa circulação ocorre de forma aleatória ou consciente;
- Verificar se a professora propicia momentos de interação entre os alunos com atividades em pares ou em grupos e se ela monitora essa interação;
- Verificar se a professora valoriza as respostas dadas pelos alunos e se esta valorização serve como incentivo para os alunos produzirem ainda mais na língua inglesa;
- Verificar se a professora manteve os alunos envolvidos durante a aula com atividades que motivaram os alunos a participar da aula;

Quanto aos alunos:

- Verificar a percepção dos alunos quanto à linguagem corporal da professora;
- Verificar a resposta dos alunos quanto à aproximação da professora quando eles estão fazendo alguma atividade, seja esta individual, em pares ou em grupos;
- Verificar a resposta dos alunos quanto as atividades propostas pela professora;
- Verificar se os alunos demonstram interesse pelas explicações e atividades propostas pela professora;

Quanto à sala de aula:

- Verificar se o layout da sala no momento da aula favorece (ou não) os processos interacionais não-verbais;
- Verificar se o layout da sala favorece (ou não) a circulação da professora e a interação entre os alunos;
- Verificar quais os tipos de atividades proporcionam maior interação entre os alunos e quais eles parecem se sentir mais à vontade para fazer perguntas para os colegas e/ou professora;

## APÊNDICE VII

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE MARIA

Transcrição da entrevista realizada com a professora Maria, em 10 de dezembro de 2009.

**Vânia (a autora desta dissertação):** Vou conversar com a professora C sobre a experiência dela com relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. A professora vai seguir um roteiro de itens onde ela vai relatar a experiência dela como professora.

**Maria:** Bom, ah... eu comecei a estudar inglês na minha adolescência. Eu tinha 15 anos de idade e assistia aulas em um curso áudio-visual que me influenciou bastante, até hoje (no) quanto ao ensino do idioma. E tive vários professores que usavam muitos gestos durante a explicação e através de gestos e de imagens nós conseguíamos entender toda mensagem que nos era passada.

A minha aprendizagem influencia bastante a forma com que eu trabalho até hoje com os meus alunos porque eu acredito que usando gestos, imagens e diálogos – trabalho em pares e em grupos – facilita muito a aprendizagem e a interação entre os alunos. É importante que o aluno tenha interação não somente com o professor, mas também com seus colegas para que eles possam compartilhar aprendizagem e dúvidas. A (++) durante a aula é possível observarmos se o aluno está ou não entendendo a matéria através de gestos, através de expressões faciais que eles têm e também através de perguntas. Muitos alunos, os mais tímidos principalmente, preferem não fazer perguntas eles têm vergonha de se expor, mas é de acordo com a expressão facial é possível notar e fazer alguma coisa para que aquele aluno saia da sala de aula entendendo bem a matéria.

E durante a aula, explicação, é também possível avaliar a compreensão da matéria exposta ao aluno. Além disso, através de leitura de textos que que trabalhamos em sala de aula, o livro que trabalhamos é possível avaliar a compreensão dos alunos e também ampliar o vocabulário, aumentar o vocabulário (+) dos alunos.

Hum... o uso de gestos é super importante porque a comunicação não é feita somente verbalmente. Os alunos são capazes de se comunicar mesmo que não se expressem oralmente, então através de de gestos ou de comandos ou de uma simples atitude é possível fazer com que os alunos entendam muita coisa entendam vocabulário não só através de palavras. Claro que nós usamos gestos e e... expressões faciais, *body language* que eles conhecem ah na nossa cultura visto que em outras culturas eles podem ter interpretações ambíguas ou diferentes. E as escolhas das atividades e de próprios gestos são feitos de acordo com a idade dos alunos para que eles nos aceitem porque se formos trabalhar atividades ou gestos como se fizéssemos com adultos, nós poderíamos não ser aceitos pela pela turma.

**Vânia:** Você pode dar um exemplo desses gestos quando você diz que há uma diferença dos gestos que você da sua gestualidade com as crianças e da sua gestualidade com os alunos (adultos)? Você teria algum exemplo pra mencionar?

**Selma:** Por exemplo, se você estalar os seus dedos (som de estalos de dedos) durante a aula, uma criança não se intimidaria porque esse estalo dos dedos pode significar pra ele pra se apressar ou para ele fazer algum movimento e o adulto já poderia se sentir inibido ou constrangido tipo parece que você está se comunicando com um cachorrinho e não com o aluno. A criança está mais aberta a certos gestos, então se você faz uma expressão facial, faz uma careta, tipo você está zangado ou alguma coisa, o aluno aceita mais fácil..., a criança aceita mais facilmente e até te imita ou quando você pede, ele faz esse gesto naturalmente enquanto que o adulto se sente um pouco intimidado.

**Vânia:** Então tem a ver com a idade também, né?

**Selma:** Sim.

**Vânia:** Essa gestualidade, essa linguagem corporal tem a ver com a idade também, né? E com cultura, como você mencionou a cultura.

**Maria:** O adulto, o adulto prefere mais explicações, mais é... objetos concretos, visuais, enquanto que com a criança a gente pode também trabalhar com visuais, imagens e com gestos que eles gostam muito. A criança gosta de imitar, a criança está aberta a a gesticular e a gestos.

**Vânia:** OK.

**Maria:** E eu acho que isso tudo facilita muito você trabalhar com o aluno, você gesticular e você fazer com que o aluno também se expresse e que ele faça os gestos, que ele é reproduza diálogos e e situações pra que ele participe é pra que ele gaste um pouco da energia que ele tem também em sala de aula.

**Vânia:** E como você faz a leitura do aluno, dos gestos do aluno ou da expressão facial ou do ou do corpo, como é que você consegue perceber sem que o aluno falar nada, como que você consegue perceber se ele entendeu, se ele não entendeu, se ta satisfeito, se ele tá com dúvida e tá com vergonha de perguntar...

**Maria:** Geralmente ele fica apático, ele não se expressa muito, ele fica quieto, ele fica apático e ele demonstra também através da da testa, quando ele, ele fica com a testa enrugada ((a professora toca a testa e demonstra como o aluno franzi a testa)) , então você percebe se ele ta movimentando muito a sobrancelha dele, está com a testa enrugada porque ele não entende e ele (++). Outros alunos, no entanto, eles se manifestam de forma contrária, eles começam a ficar inquietos, começam a se movimentar na carteira, começam a bater o lápis a movimentar a perna, pede para ir ao banheiro toda hora, então isso, há esses alunos também que é uma forma de mostrar que eles não entenderam, que eles não estão interessados porque ele está se sentindo perdido na sala então ele se manifesta dessa forma. Então há os tímidos que ficam mais recatados e há os outros que se expõem mais através de gestos (+) dessa forma.

**Vânia:** E a interação aluno-aluno? Você percebe que a criança é mais fácil de interagir com em grupo, o aluno, os colegas, eles gostam de trabalhar em par ou em grupo, o adolescente, o adulto, o aluno de uma forma geral.

**Maria:** Eles geralmente gostam de trabalhar em grupos, é, mais que os adultos porque eles têm mais facilidade de aceitar o colega.

**Vânia:** A criança ou o adolescente?

**Maria:** A criança. As crianças trabalham em grupo, eles gostam mais de repetirem o que aprenderam, é (+) , eles gostam de cantar, eles gostam se manifestar. O adolescente geralmente é um pouco mais tímido e mais reservado. Eles se interagem até, mas eles preferem se interagir mais com os amiguinhos deles, mais do que com outros alunos tipo que não pertencem ao grupo.

**Vânia:** E o adulto?

**Maria:** O adulto se interage também. Ele é, dificilmente ele vai se opor, mas ele é um pouco mais tímido. O adulto tem mais receio, ele, ele não arrisca muito, ele tem medo de errar, então muitas vezes ele tem um pouco de resistência por causa disso. Ele prefere que muitas informações venham do professor e não do seu colega que está no mesmo nível. (+++)

**Vânia:** Obrigada professora pela sua participação na nossa entrevista.

**Maria:** As ordens.

## APÊNDICE VIII

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE CLÁUDIA

Transcrição da entrevista realizada com a professora Claudia,  
em 17 de dezembro de 2009.

**Vânia:** Eu vou conversar com a professora sobre a experiência dela com relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Ao longo da conversa eu vou fazer algumas perguntas pra ela e ela vai expor um pouco da sua experiência ou muito da sua experiência com relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa. Professora (+), fale um pouquinho da sua experiência é quanto aprendiz da língua inglesa.

**Cláudia:** Desde pequena eu sempre gostei de línguas. Sempre achei bonito línguas estrangeiras e desde pequena minha mãe estimulou a gente a estudar, né? Então eu tinha sete anos quando nós tivemos uma professora, é (+) que dava aula pra mim e pro meu irmão e a gente ia na casa dela basicamente brincar em inglês, né, logicamente que era com material de papel, lápis, lápis de cor, mas eu gostava muito e era muito na base da visualização porque eu era muito nova. Depois eu já comecei a, a (+) entrei num curso, numa escola mesmo, por sinal na época era o IBI, assim que o IBI inaugurou e achei, também era uma diversão pra mim. Eu acho que foi sendo ensinado de uma forma muito lúdica, né, sem, sem muita carga, de uma forma carinhosa também, então e e eu achava interessante.

**Vânia:** Você já era adolescente então nessa época?

**Cláudia:** Não, eu devia ter nove anos, oito pra nove quando eu entrei na escola mesmo quando eu entrei na instituição, não era mais com uma professora particular como aos sete. Eu devia, eu devia ter oito pra nove anos.

**Vânia:** E a sua aprendizagem influencia de alguma forma o modo como você ensina hoje?

**Cláudia:** Acredito que sim porque a experiência foi positiva e eu acredito que essas, essas experiências passadas têm uma consequência no futuro. Eu acho que elas marcam de alguma forma ou você tem, tem um gosto ou você tem uma aversão àquela matéria ou aquele assunto de acordo com a experiência que você teve no passado. Aquilo te volta à mente, aquela sensação que você teve no passado volta a mente, então uma experiência positiva, no começo eu acho que aquilo foi se perpetuando e eu tive uma abertura grande pra línguas estrangeiras, especialmente o inglês foi o que eu aprendi.

**Vânia:** Primeiro, né?

**Cláudia:** Isso.

**Vânia:** E a sua interação com seus alunos. Fale um pouquinho sobre a sua interação com os alunos, seja de um grupo infantil, seja de um grupo adolescente que foi o caso da pesquisa ou um grupo adulto. Como é que é essa interação com seus alunos?

**Cláudia:** Eu acho que assim, assim, de acordo com a minha personalidade eu tendo a ser uma professora mais pra flexível do que pra rigorosa, né? Eu tendo a querer agradar ou a a tentar fazer com que o grupo tenha uma interação e que crie um ambiente agradável dentro de sala de aula, né, mas eu aprendi com o tempo a ter firmeza e a ser exigente na hora, no ponto certo, né? Porque você sabe que as pessoas, que o aluno pode querer manipular também, né?

**Vânia:** É verdade.

**Cláudia:** Então a gente tem que ter muita clareza pra não perder esse foco. Você pode é ter um ambiente agradável e pode e deve sempre que o ambiente esteja agradável, seja leve, seja divertido, mas isso tudo dentro de um conteúdo, dentro de proposta, de um respeito e de (...) mesmo e de firmeza mesmo, olha aqui a gente tem um objetivo e não pode deixar sair disso.

**Vânia:** E a sua percepção quanto a aprendizagem dos alunos, então qual a resposta deles uma vez que você tenha essa visão de ensinar e aprender com respeito, fazer atividades interessantes, agradáveis, divertidas com respeito e qual é a resposta deles com relação a isso?

**Cláudia:** Eu acho que o que a gente faz pra eles, a maneira com que a gente os trata, a gente recebe de volta, né? Então assim eu os respeito muito. É (+) não só como alunos, mas como pessoas, né? E eu também observo como eles se tratam então eu não admito, eu já, eu já mostro uma reprovação de uma forma sutil de que eu não aceito agressão, né? Ou ou discriminação por causa disso, disso ou daquilo. Às vezes o aluno é de alguma forma quer gozar do outro porque acha que o outro não sabe falar ou não aprendeu ou é demorado ou não é inteligente o suficiente. Então através de gestos ele demonstra uma rejeição. E quando eu vejo que isso tá influenciando a ponto do outro ficar encabulado ou ficar inibido, eu chamo atenção ou se o negócio ficar realmente pesado, eu chamo atenção, eu digo olha eu não

aceito que ninguém destrata ninguém aqui, eu, eu respeito muito a todos aqui, né? E e eu exijo, né, que isso venha de volta pra mim e na sala, né?

**Vânia:** Isso é importante. Com certeza.

**Cláudia:** Eu acho que o que a gente faz a gente recebe de volta. Logicamente não é exatamente matemático assim, mas isso tende a, a ser natural, né? Então você quer brincar, você quer mostrar alegria, eu, eu, você, se você gosta do que faz, eu acho que isso fica no ar, essa alegria, essa disposição, você chegar e e mesmo que você vá dar muita matéria, você vai dar um assunto mais árido, mais pesado, que vai dar mais conteúdo. A maneira com que você dá, você explica, eu acho que pode...

**Vânia:** O aluno percebe isso.

**Cláudia:** O aluno percebe isso no ar. Eu acho que isso também influencia mesmo que ele fique mais caladinho você vê que ele tá olhando pra você, que ele tá com você, que ele tá de alguma forma integrado da maneira dele, né? Mesmo que ele não seja um aluno que não seja, que não seja muito participativo ou expansivo ou extrovertido, a gente percebe mesmo nos mais tímidos, nos mais introvertidos, a gente percebe o tanto que eles estão com a gente ou não, não é?

**Vânia:** Uhum...

**Cláudia:** Porque eles estão ali, apesar de tranquilos, eles estão alegres, eles estão satisfeitos, eles estão INTEGRADOS, envolvidos ou não.

**Vânia:** Ótimo.

**Cláudia:** Então eu acho que esse envolvimento que a gente vê no olhar, que a gente vê nas atitudes, que a gente vê na disciplina deles de vir com as coisas prontas, com os deveres deles, no envolvimento deles, eu acho que isso aí é importante.

**Vânia:** É importante.

**Cláudia:** É importante.

**Vânia:** E a sua avaliação, como é que é a sua avaliação durante as aulas? A percepção sua de que o aluno entendeu ou não entendeu alguma coisa. Como você avalia esse, esse, o progresso da aprendizagem do aluno?

**Cláudia:** É, (++)), os testes eu acho que não são a única maneira de avaliar e nem a ideal, mas eu acho que é válido, que é muito válido dentro da nossa sociedade, dentro do que a gente pode ainda mostrar, principalmente a satisfação que a gente tem que dar aos pais, né? Mas no geral através das perguntas que eles fazem pra gente, através do olhar, da expressão facial ou até mesmo quando eles já estão praticando aquela linguagem, aquela estrutura que a gente deu nova, né? Aquela matéria nova, você percebe até que ponto eles conseguiram realmente absorver ou não. E aí é que é o tempo de você ainda (( professora estala os dedos)) corrigir é, é, algum erro que chegou de forma ainda não perfeita, não tão certa e (+) e consertar pra que haja maturação daquela estrutura mesmo.

**Vânia:** Com certeza. E qual é a leitura, como é que você faz essa leitura da compreensão dos seus alunos. Qual é a leitura que você faz sobre a compreensão dos seus alunos? Se eles entenderam alguma coisa, como é que você LÊ os seus alunos?

**Cláudia:** Através do olhar, dos gestos, né? Até mesmo das perguntas que eles fazem.

**Vânia:** Então pode ser verbalizado ou não.

**Cláudia:** Pode ser verbalizado ou não. Porque as vezes a gente fala “entendeu”, eles falam “entendi”, mas isso a gente não pode supor que entenderam mesmo, né? Isso a gente pode até olha e e e aacreditar mais ou menos, né? É possível que eles tenham entendido, mas isso eu não posso pressupor que falou que entendeu, que ta certo. As vezes até acho que entenderam, mas na verdade a gente tem buscar outros recursos, né? Na hora de treinar, na hora de fazer outros exercícios, exercícios escritos ou diálogos.

**Vânia:** Você consegue me dar um exemplo quando você não consegue você pergunta ao aluno ou não se manifesta ou diz que entendeu. Tem algum exemplo que você possa mencionar com relação ao olhar, ao gesto, alguma coisa...

**Cláudia:** Sim, por exemplo, eu, se eu dou uma instrução, né? Acabei de dar um exercício, passar um exercício pra eles, você vai fazer isso assim, assim, assim, entendeu? Sim, e tal. Na hora que para lá o papel, aí ele não sabe por onde começar, aí começa a olhar pro amigo, a olhar pra baixo, aí olha pra mim como se... na verdade não entendeu, né? Então você vê que aquele menino não consegue aquele aluno não consegue realmente é fazer o que você ta pedindo, né?

**Vânia:** Uhum.

**Cláudia:** E as vezes no teste oral mesmo. Eu estava dando um teste oral agora semana passada, né? E uma das atividades era o aluno ler umas perguntas que tinha no *card*, né? E ele tinha que, que, com aquelas perguntas, usar aquelas perguntas pra ter ideias pra falar do amigo, do melhor amigo. Meu melhor amigo faz isso, faz aquilo, mora aqui, mora ali, né? Então as perguntas na verdade não era para ele lê e me perguntar, ou ele lê e responder, era só pra ele, ajuda-lo a ter ideias pra falar do amigo. Então eu lembro tantas vezes que eu tive que repetir que não era pra ler pra mim. Não era pra ler e responder, ler e responder, era pra simplesmente lê pra ter uma ideia do que falar, né? Mais, mais substância né?

**Vânia:** Só palavra chave, né? Ou frases chaves.

**Cláudia:** É frases assim pra, só pra ajudar o aluno a ter, “ai eu vou falar o que do meu melhor aluno?”, aí tem lá: onde mora, o que faz, onde estuda, do que gosta de fazer, do que que não gosta, pra onde viaja nas férias, perguntas assim só pra a pessoa ter, ah não eu posso falar disso tudo, eu vou escolher metade pra falar, eu vou falar do meu amigo, normalmente o aluno pega ( ) Então eles tinham a tendência a ler as perguntas ( ) aí pergunta e respondia, uma coisa assim direta, então (+++)

**Vânia:** Aham.

**Cláudia:** É, eu senti o tanto que eu tinha que explicar e eu tomava cuidado pra explicar “não você não tem que ler pra mim” “Você vai ler pra você e depois vai me falar só as respostas”, então assim a pessoa para, olha e começa, né?

**Vânia:** Você tem a percepção dos gestos que você usa, né? Da formas gestuais que você usa quando você dá uma explicação. Qual é a sua percepção com relação a



isso? É involuntário? É voluntário? Como é que você percebe essa sua comunicação não-verbalizada ou verbalizada?

**Cláudia:** Eu não sei se eu percebo tudo, mas eu acho que eu percebo bastante do que eu faço, mas a maioria dos meus gestos já são bastante automáticos. Então é, por exemplo, quando eu quero dizer, to falando, to falando, to fazendo uma pergunta sobre o aluno, “o que que você fez esse final de semana?” Esse que passou, né? Ou nas férias. Aí ele começa a falar tudo no presente, aí eu (( a professora estala os dedos duas vezes e aponta pra trás)) aponto pra trás né, esse gesto que eu to querendo dizer assim “oh, eu to falando do passado”.

**Vânia:** Aham.

**Cláudia:** Então eu não preciso nem interrompe-lo, eu já faço o gesto e ele já, já começa a consertar e percebe que ta falando, ta faltando . Por exemplo, seu eu quiser saber sobre o futuro, por exemplo, “o que você pretende fazer nas férias que vem?”, ou “o que você pretende fazer no futuro?” “Ou estudar, o que que você quer ser?” Então a pessoa começa a falar no presente, a tendência é falar no presente, aí eu (( a professora aponta pra frente)) aponta pra frente, então já sabe que é futuro, então esses gestos, as vezes, a gente só dá um gesto simples, os outros alunos não estão nem percebendo, quem está falando já se corrige, né? Então eu sinto que eu faço isso bastante, né?

**Vânia:** Como você disse, automaticamente, né?

**Cláudia:** Automático. Automático.

**Vânia:** E as escolhas das atividades dos alunos? Como é que você escolhe as atividades para os alunos? Só o que eles gostam? Como é que você faz essa escolha de atividades? Não só do livro texto, mas também (+) atividades extras que você utiliza pra revisão ou pra fixação de algum conteúdo?

**Cláudia:** Eu acho que a aula tem que ter um equilíbrio, né? Então eu, eu tendo a ser um pouco mais rigorosa de querer dar o que eles precisam e não necessariamente só o que eles gostam, né? Então se eles precisam treinar uma estrutura ou fizer algum exercício que eu vejo que eles estão fracos, eu tento pegar isso e colocar em forma de jogo, né? De forma de alguma atividade mais interativa, em pares, mas nem sempre isso é possível, né? Porque se deixar eles vão querer sempre o mesmo jogo, o jogo da semana passada que eles adoraram vamos fazer de novo, mas esse jogo da semana passada não dá para adaptar pro conteúdo dessa semana do livro, não vai dar então eles querem outro jogo. Aí eles sempre querem jogo, né? Principalmente o adolescente, a criança também, aliás, todas as idades. Os adultos gostam também.

**Vânia:** E quais dessas atividades você acha que facilita a aprendizagem do aluno? Aquela que cria uma maior interação entre eles também.

**Cláudia:** Olha, eu acho que *pair work* é muito importante, principalmente me níveis iniciantes. Eu acho que você fazer a repetição dos diálogos com a entonação certa. Eu acho que isso ajuda bastante em níveis iniciais, 1º, 2º e 3º semestres de inglês, qualquer que seja a idade. Eu tive a experiência de estudar espanhol há pouco tempo, uns quatro anos atrás eu comecei a estudar espanhol e eu lembro que no 1º e 2º semestres eu sentia MUITA falta do modelo do professor repetir, repetir e de eu trabalhar com o colega do lado várias vezes aquele diálogo porque eu sei ler, eu entendo, mas eu não sei se eu estou pronunciando certo. Eu não tinha segurança se

eu estava fazendo certo, então eu precisava ouvir mais vezes aquele diálogo, simples, bobo. Eu achava que aquilo iria me ajudar a ter segurança na hora de falar. Eu falava, eu sabia que iam me entender, mas eu não sabia se eu estava falando da forma mais correta.

**Vânia:** E os alunos gostam dessa atividade de *pair work*?

**Cláudia:** Ah eu acho que gostam sim, a grande maioria gosta sim. Eu não tenho problemas ao passar este tipo de atividade não. Eu tive turma de adulto e adolescente este semestre. E eu vejo que eles gostam, tanto é que gostam também depois de fazer o *role-play*, gostam de encenar. Os pequenos adoram levantar e encenar na frente de todo mundo. Os adultos nem sempre, mas eles gostam de ler em voz alta, sim. ( ) A maioria gosta sim.

**Vânia:** A maioria se beneficia.

**Cláudia:** Sim, e mesmo os que tem dificuldade e não querem falar para a sala inteira, eles gostam de pode estar treinando com o colega, que é uma oportunidade de se ouvir. Então o *pair work* eu acho importante, os jogos também eu acho bem produtivo porque eles fixam aquilo de uma forma lúdica, mas eu acho que o jogo é só depois que já fixou mais, só depois que a linguagem já está mais estudada. Mais como revisão.

**Vânia:** Mais para fixação.

**Cláudia:** Exato, mais para fixação para fixação do que já foi aprendido porque como normalmente nos jogos existe uma certa competição de grupos, então eu prefiro que eles estejam mais seguros para não haver tanta tensão. Já tem muita excitação no jogo, se ( ) aí já complica. Aí é muita emoção junto.

**Vânia:** É verdade. Aí perde aquele equilíbrio que você mencionou.

**Cláudia:** Isso.

**Vânia:** Professora, muito obrigada. E essa foi a professora A da nossa pesquisa. Obrigada.

**Cláudia:** De nada, as ordens.

## APÊNDICE IX

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE SELMA

Transcrição da entrevista realizada com a professora Selma,  
em 17 de dezembro de 2009.

(12min. 15s.)

**Vânia:** Eu vou conversar com a professora B sobre a experiência dela com relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

**Selma:** Bom, eu comecei a minha experiência como aluna. Eu comecei a me interessar pelo inglês na sexta série, foi o primeiro contato que eu tive com inglês na escola e de cara eu me apaixonei pelo som da língua, gostei muito do som da

língua, pra mim era uma coisa familiar. (+) Mas na sétima série o inglês começou a ficar difícil e eu fiquei com medo de ser reprovada, então aí eu entrei em um curso de inglês, entrei na Thomas Jefferson\* e determinei pra mim mesma que eu só iria sair quando eu me formasse. E eu sempre gostei muito da língua, desde que eu comecei a estudar inglês, eu sempre trabalho com inglês, virei professora. Quanto a (++)

**Vânia:** A forma que você ensina hoje, você vê algum paralelo com a forma como você aprendeu a língua inglesa?

**Selma:** É (+) sim porque quando eu aprendi, eu sempre gostei muito da aquisição de vocabulário, até hoje eu acho super interessante adquirir vocabulário depois que aprende a palavra, vê aquela palavra no texto e aquilo reforça pra mim. Então quando (++) e eu gostava muito quando os professores faziam gestos em sala de aula, desenhavam e a gente intuía a descobrir aquele vocabulário sem usar a língua materna. Então eu gosto muito disso de trabalhar com gestos, trabalhar com desenhos pra passar o vocabulário para os meus alunos.

**Vânia:** Uhum.

**Selma:** Quanto a interação com os alunos durante as aulas, a coisa que eu mais gosto de dar aula é estar com os alunos em sala de aula, vê o desenvolvimento deles, a aquisição (+) do conhecimento da língua. Você pegar uma turma que no início não está produzindo nada e você vê aquele progresso. É isso que me fascina na educação é ver essa transformação dentro de sala de aula. E (++) quando eu percebo que a aprendizagem dos meus alunos há aprendizagem nos meus alunos é justamente isso quando você pega uma turma e (+) você vê que ao longo do tempo eles estão usando coisas que no início eles não usavam, vê esse desenvolvimento deles, né, de fala, de escrita, de vocabulário, você vê esse progresso.

**Vânia:** Como você avalia os seus alunos?

**Selma:** Durante as aulas aquela, por exemplo, as atividades que eu proponho fazer, vamos fazer aquela atividade. No final da aula eu quero os que os meus alunos dominem, por exemplo, fazer perguntas no passado, então se eu vejo que os alunos estão fazendo aquilo de acordo com a minha proposta, eu constato que ali houve um aprendizado.

**Vânia:** Como é que você percebe mesmo quando eles dizem “entendi professora, entendi”, como é que você percebe quando o aluno está realmente ali só corpo presente, mas não está engajado. Ele sinaliza alguma coisa?

**Selma:** Você percebe que na hora que você pede ao aluno para fazer a atividade propriamente dita se ele não sabe fazer. Então quando vai até a carteira do aluno e você vê que ele está engajado, fazendo as atividades, você percebe que ali ele entendeu, ele adquiriu o que estava sendo proposto e quando ele está perdido é porque, você avalia ali, então ele não entendeu nada, é hora de voltar de reforçar aquele ponto para que depois ele possa produzir. Quando você monitora de perto, na própria atividade, você percebe quando o aluno está engajado, está fazendo a atividade, é quando ele realmente entendeu.

**Vânia:** Ele se mostra distraído quando ele não entende alguma coisa? Você percebe este comportamento diferente dele?

**Selma:** O que eu faço normalmente quando eu vou fazer uma atividade, por exemplo, eu dou as instruções “vocês vão fazer isso e isso” e depois eu peço para eles repetirem para ver se eles entenderam porque muitas vezes um ou outro não entende ou vai na onda do outro, mas assim eu tento sempre pedir para que eles me expliquem, “e agora, o que vocês vão fazer?” Ou ainda pelo jeito que eles me olham dá para perceber se eles entenderam ou não.

**Vânia:** E como você faz para avaliar os seus alunos? Você acha que só os testes avaliam?

**Selma:** Não. O próprio engajamento na atividade. Por exemplo, eles estão fazendo uma atividade em par ou em grupo, se você vê, se você passa observando se ele está engajado, se ele está fazendo, você percebe que ele entendeu, que ele realmente adquiriu aquele processo. E (++) quando ele (+) está perdido, que ele está longe, ali ele não atingiu o objetivo que a gente estava querendo.

**Vânia:** E a sua percepção do uso dos seus gestos, da sua gesticulação, da sua comunicação não-verbal, não só sua, como também a do aluno pra você?

**Selma:** É eu uso muitos gestos em sala de aula e (+++) às vezes a gente nem percebe, já há tanto tempo que a gente usa, eu acho assim tão natural, né? A gente não percebe, mas a gente usa toda hora. Por exemplo, principalmente com as turmas de Elementar \* quando a gente pede para abrir o livro, eu tenho o costume de pegar o livro e abro o livro na frente deles para que eles percebam que é à hora de abrir o livro, na hora de fechar o livro, mostro, aponto o número da página, né? Quando a gente estuda os tempos verbais, eu gesticulo muito com as mãos, por exemplo, a mão pra trás é o passado, o presente é a mão aqui e agora ((a participante demonstra os gestos enquanto ela explica as ações)), o futuro, a mão vai lá na frente. E gestos também para explicar alguma atividade “nadar”, “correr”, *hurry up*\* ((a professora estala os dedos para mostrar rapidez)), fazer gestos com as mãos, com o rosto, com a face para explicar vocabulário, de sentimento, de ações, a gente usa o tempo todo e a gente nem percebe o tanto que a gente usa. É (+++) indicação de *pairwork*\* muitas vezes a gente junta os dedos para indicar que é em pares. Formar grupos no chão, a gente usa muito a mão para indicar esse grupo de cá, esse grupo aqui. E (+++)

**Vânia:** Isso já é natural, né? Isso se tornou na coisa já automatizada.

**Selma:** É, automatizada. E sobre a minha percepção quanto à escolha das atividades para a interação dos alunos?

**Vânia:** Quais as atividades que eles gostam mais de fazer que você acha que são importantes até para ajudar a interação entre eles? Para que eles possam se ajudar durante a atividade, na compreensão do conteúdo que está sendo trabalhado.

**Selma:** Uma coisa que eles gostam, muito alunos de Elementar e até de Juvenil também gostam muito é de *hang man*\*, então assim depois que eu chego e faço a chamado, eu já faço uma brincadeira de força com eles, sempre revisando o vocabulário da aula passada e no dia que eu demoro pra fazer ou tem alguma atividade, eles cobram, eles querem toda hora. Então aquele momento assim que os alunos ainda estão chegando em sala de aula, ainda tem gente chegando atrasado, eles ainda estão se adaptando a sala de aula, é um momento assim que eles relaxam, mas ao mesmo tempo eles lembram, revisam o vocabulário que eles já

viram, né? É um momento de *fun* que eles têm. É uma pequena competiçãozinha entre eles, eles gostam.

**Vânia:** E com relação à interação entre eles?

**Selma:** Uma outra coisa que Elementar\* adora é bingo, joguinho, né? Eles pedem muito, praticamente toda aula eles querem um bingo, uma brincadeira, eles adoram.

**Vânia:** Teria mais alguma coisa para você comentar, professora?

**Selma:** (+++) Quanto às atividades realizadas em sala, eu acho o que facilita mesmo a aprendizagem são os jogos, quanto mais jogos, mais interação, e também atividades que saiam daquela coisa tradicional né? Que eles ficam muito na escola, com caderno, livro, copia do quadro. Eles adoram ir para o quadro escrever, é uma coisa diferente pra eles.

**Vânia:** Esse público é o público mais infantil, mais jovem, e o público mais adulto? Você também dá aula para adulto?

**Selma:** Uhum.

**Vânia:** Como é que você sente o público adulto com relação a este tipo de atividade, a essas atividades? Eles também são tão receptivos? Qual a diferença das atividades que você utiliza para favorecer a interação entre eles e a prática da língua?

**Selma:** Em geral eles gostam. Em geral até adultos gostam de atividades de brincadeira, as vezes você pega uma turma, como uma turma de Flex que eu tinha de manhã este semestre que era mais reservada. Eles eram mais sérios, mais distantes, mas normalmente eles gostam de atividades de (++) interação, um jogo, uma música, uma coisa que tenha que mudar de lugar, né? Eles gostam. Agora o que eu acho interessante no adulto, é até muito engraçado porque eles têm um apego com o caderno, né, então tudo assim eles copiam, eles copiam tudo, tudo, qualquer vírgula que você colocar no quadro e na aula seguinte você vai fazer uma revisão rapidinho, então eles copiam tudo de novo. Acho que é aquela insegurança, né, de deixar tudo anotado. Adolescente já é ao contrário, você fala de caderno e eles “que caderno?”

**Vânia:** ((risos da pesquisadora)) Caderno? O que é isso?

**Selma:** É. ((risos da participante))

**Vânia:** Professora, muito obrigada pela sua participação na minha pesquisa.

**Selma:** De nada.

## APÊNDICE X

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS PARTICIPANTES DA TURMA A

Transcrição das entrevistas realizadas com a turma A, professora Cláudia, em 23 de novembro de 2009.

(Alunos entre 11 e 14 anos de idade, 2º semestre)

1ª aluna: ( 2min. 21s)

**Vânia:** B, Você gosta de estudar inglês?

**Fátima:** Gosto.

**Vânia:** Por quê ?

**Fátima:** Porque é bom aprender outras línguas pra melhorar o nosso conhecimento. E também quando for viajar pra ficar mais fácil a comunicação.

**Vânia:** Ok. E o que você gosta mais durante as aulas de inglês?

**Fátima:** (++) Quando a gente faz trabalhos em grupo, coisas que todo mundo participa.

**Vânia:** Você gosta quando todos participam da aula então, não é? Diálogos? Você gosta de interpretação de texto?

**Fátima:** Um pouco.

**Vânia:** Pensando nesta sua aprendizagem, estamos falando deste semestre, OK B.?

**Fátima:** Uh-huh.

**Vânia:** Você entende tudo que a professora diz?

**Fátima:** (+) Sim.

**Vânia:** Você acha que ela precisa usar português pra você entender o que ela diz?

**Fátima:** Não.

**Vânia:** E por que você entende tudo o que ela diz sem usar o português? O que ela usa que te chama a atenção, que facilita você entender o que ela está dizendo?

**Fátima:** Os gestos.

**Vânia:** E que tipo de gestos ela usa?

**Fátima:** Gestos assim que quando a gente não entende, ela faz mímica.

**Vânia:** Então você gosta de mímica? Você acha mais fácil assim quando ela usa mímica?

**Fátima:** É mais fácil.

**Vânia:** Você percebe então quando a professora usa esses gestos?

**Fátima:** Uh-huh.

**Vânia:** Isso facilita a sua aprendizagem?

**Fátima:** Facilita.

**Vânia:** Então a professora não precisa usar português?

**Fátima:** Não.

**Vânia:** E com a relação a tirar dúvidas? Como é que você tira dúvidas?

**Fátima:** Eu leio mais a questão pra entender e (+++).

**Vânia:** E os seus colegas? Você ajuda aos seus colegas?

**Fátima:** Uh-huh.

**Vânia:** E como você faz isso?

**Fátima:** Às vezes eu estou do lado da pessoa e eu explico.

**Fátima:** Então está bom. Muito obrigada.

2º aluno: (1min. 50s.)

**Vânia:** P., você gosta de estudar inglês?

**Marcos:** Uh-huh.

**Vânia:** E por que você gosta de estudar inglês?

**Marcos:** Porque é legal.

**Vânia:** O que que você mais gosta durante as aulas de inglês?

**Marcos:** (+) Assim quando aprende mais?

**Vânia:** Isso.

**Marcos:** Bom, (++) quando faz jogos de atividades, essas coisas.

**Vânia:** Você acha que a sua professora precisa usar português durante as aulas?

**Marcos:** Mais ou menos.

**Vânia:** E quando ela não usa, o que te ajuda a entender o que ela está dizendo?

**Marcos:** Eu pergunto pro meu pai?

**Vânia:** E os seus colegas? Você não gosta de perguntar para os seus colegas?

**Marcos:** De vez em quando.

**Vânia:** De vez em quando? O que você acha mais fácil de entender nas explicações da professora?

**Marcos:** Bom quando (+) a gente está fazendo uma atividade e ela fala em inglês aí eu tipo tento ler o que ela leu. Aí dá para entender.

**Vânia:** Então está certo. E quando ela escreve no quadro, quando ela traz figuras, isso ajuda também a sua compreensão?

**Marcos:** Uh-huh.

**Vânia:** Você percebe quando a professora usa gestos em sala de aula?

**Marcos:** Uh-huh.

**Vânia:** Dê um exemplo. Você pode me dar um exemplo o que ela usa como gestos?

**Marcos:** Tipo, ela vai dar um exemplo da palavra, uma ideia, aí ela faz um movimento, um gesto pra explicar.

**Vânia:** Como mostrar ou apontar para objetos?

**Marcos:** É.

**Vânia:** E você gosta de ajudar os seus colegas?

**Marcos:** Mais ou menos.

**Vânia:** Por que mais ou menos?

**Marcos:** É que de vez em quando me atrapalha.

**Vânia:** Então está bom. Obrigada.

**Marcos:** De nada.

3º aluno: (2min. 10s)

**Vânia:** Você gosta de estudar inglês?

**Matheus:** Sim.

**Vânia:** E por que que você gosta de estudar inglês?

**Matheus:** Pra (+) porque aí eu sei inglês.

**Vânia:** Onde você usa inglês? Por que que você acha legal estudar inglês?

**Matheus:** Porque aí eu entendo quando eu vejo filmes em inglês, essas coisas. Nos jogos.

**Vânia:** E o que você gosta mais durante as aulas de inglês? Jogos? Interpretação de textos? Trabalhos em grupo? O que você gosta mais?

**Matheus:** Jogos e trabalho de grupo.

**Vânia:** Pensando na sua aprendizagem, você entende tudo ou quase tudo que ela diz em inglês?

**Matheus:** Uh-huh.

**Vânia:** Em inglês?

**Matheus:** Sim.

**Vânia:** Então você acha que ela não precisa usar português?

**Matheus:** Não, português não.

**Vânia:** Por que ela não precisa usar português?

**Matheus:** Porque eu entendo a maioria das coisas que ela fala em inglês.

**Vânia:** Você percebe quando ela usa gestos pra te explicar alguma coisa?

**Matheus:** Sim.

**Vânia:** Que tipo de gestos você percebe?

**Matheus:** Quando ela está explicando os verbos, ela gesticula pra falar o que quer dizer os verbos. Ou vocabulário.

**Vânia:** Tempo verbal, então? Se for presente ou passado.

**Matheus:** Uh-huh.

**Vânia:** E (++) você acredita então que isso facilita pra você entender a matéria quando ela usa gestos?

**Matheus:** Sim, sim.

**Vânia:** Você se sente sempre a vontade para tirar as suas dúvidas durante as aulas?

**Matheus:** Sinto.

**Vânia:** E (+) o que você faz quando não entende uma explicação?

**Matheus:** Eu pergunto.

**Vânia:** E os seus colegas? Você ajuda os seus colegas?

**Matheus:** Às vezes.

**Vânia:** E você acha fácil fazer isso?

**Matheus:** Acho.

**Vânia:** Você gosta de fazer isso?

**Matheus:** Não.

**Vânia:** E quando você ajuda o seu colega? Quando a professora PEDE ou quando o colega pede?

**Matheus:** Quando o colega pede.

**Vânia:** Ah, então ta. Obrigada.

**Matheus:** De nada.

4º aluno: (2 min.20s)

**Vânia:** Você gosta de estudar inglês?

**Diva:** Não.

**Vânia:** NÃO?! E porque que você estuda inglês?

**Diva:** Porque a minha mãe quer que eu estude.

**Vânia:** E porque que a sua mãe acha que você deve estudar inglês?

**Diva:** Porque é essencial a gente saber mais de duas línguas.

**Vânia:** E o que você mais gosta durante as aulas de inglês? Você não gosta de estudar inglês, mas você gosta de alguma coisa na aula de inglês.

**Diva:** (( risadas)) Gosto.

**Vânia:** O que você gosta?

**Diva:** Ah, quando a gente tem jogos.

**Vânia:** Jogos. E quando você tem diálogos, você não gosta?

**Diva:** Gosto também, mas gosto mais de jogos.

**Vânia:** E porque você acha que os jogos são importantes pra sua aprendizagem.

**Diva:** Ah porque a gente aprende brincando.

**Vânia:** uh-huh, então é mais fácil pra você fixar?

**Diva:** É.

**Vânia:** E quando você não entende o que a professora diz? Quais são as estratégias que você usa para entender o que a professora está dizendo?

**Diva:** Ah, não sei, a gente entende.

**Vânia:** E você acha que é necessário a professora usar português em sala?

**Diva:** Acho porque quando a gente não entende, ela explica em português.



**Vânia:** Mas ela faz sempre isso?

**Diva:** Não, é o último recurso.

**Vânia:** Você percebe quando ela usa gestos em sala de aula para explicar alguma coisa?

**Diva:** SEMPRE.

**Vânia:** Sem falar português?

**Diva:** uh-huh.

**Vânia:** Que tipo de gestos você percebe que a professora usa com você?

**Diva:** Ah (+) tudo que ela fala, ela gesticula pra explicar alguma coisa. Ela pega assim uma coisa ou aponta.

**Vânia:** E isso facilita a sua aprendizagem?

**Diva:** uh-huh, a gente entende melhor.

**Vânia:** E você sempre se sente a vontade pra tirar dúvidas com a professora?

**Diva:** Não.

**Vânia:** E você não tira as dúvidas ou como é que você faz quando você não entende alguma coisa?

**Diva:** Eu vou lá na mesa dela ou no final da aula, eu pergunto.

**Vânia:** Você a chama na sua mesa também?

**Diva:** Não, eu vou mais na mesa dela, mas ela percebe quando eu não entendo.

**Vânia:** Então você se sente mais a vontade quando você vai até ela?

**Diva:** uh-huh.

**Vânia:** E os seus colegas? Você gosta de ajudar os seus colegas?

**Diva:** Não gosto.

**Vânia:** Por que não?

**Diva:** Porque não, sei lá, as vezes eu acho que é porque eu não sei explicar.

**Vânia:** Isso te atrapalha.

**Diva:** Ah, é, me atrapalha mais.

**Vânia:** Então ta, muito obrigada pela sua participação.

**Diva:** De nada.

**Vânia:** *Bye-bye.*

**Diva:** *Bye.*

5ª aluna: (2m. 52s)

**Vânia:** Você gosta de estudar inglês?

**Alba:** ADORO.

**Vânia:** É, por que você adora?

**Alba:** Porque além tipo de ser bom para o meu futuro, eu gosto por causa dos meus amigos, pra vim pra cá ( ). Por isso é muito bom.

**Vânia:** E quais as atividades que você gosta mais de fazer durante as aulas de inglês?

**Alba:** Eu gosto quando ela passa os exercícios de fixação pra gente poder fazer tudinho pra gente aprender direito e tudo mais. Aí eu gosto.

**Vânia:** Pensando na sua aprendizagem, você entende tudo ou quase tudo que a professora diz?

**Alba:** Bem, quase tudo, mas o que eu não entendo eu posso perguntar pra ela, então eu entendo tudo.

**Vânia:** Que estratégias você usa, por exemplo, quando você não entende alguma coisa além de perguntar pra ela, o que mais você acha que ajuda?

**Alba:** Eu tento ficar lendo um monte de vezes pra poder entender o que ela falou ou o que eu to lendo, mas se eu não entender, eu pergunto depois.

**Vânia:** E você acha necessário ela usar português na sala de aula?

**Alba:** Bem, só se o aluno não entender mesmo, mas se ela tentar explicar em inglês de diversas maneiras, eu acho que o aluno entende sim.

**Vânia:** E quando você acha mais fácil entender as explicações da professora? Quando ela fala? Quando ela usa o quadro? Quando ela faz mímica? Quando é mais fácil pra você entender alguma coisa que é mais difícil?

**Alba:** Quando ela traz figuras ou quando ela faz mímica, eu acho mais fácil.

**Vânia:** Então você percebe quando ela usa os gestos na sala de aula?

**Alba:** Como assim gesto? Mímica, apontar? Sim, claro.

**Vânia:** Quais outros exemplos que você pode me dar? Pensando neste semestre, quais outros gestos que a professora faz?

**Alba:** Ah, tipo, pra ensinar “sair” em inglês, tipo ela “sai” da sala e “entra”, tipo esse movimento, mímica mesmo.

**Vânia:** E o rosto? Tem alguma expressão assim no rosto que ela usa e que você percebe?

**Alba:** Eu nunca percebo alguma coisa assim, tipo eu não olho muito pro rosto, agora eu olho mais pro corpo dela, como ela se mexe e tudo mais pra explicar pra gente.

**Vânia:** Entendi. E (++) você sempre se sente à vontade pra tirar dúvidas com a sua professora?

**Alba:** SIM, (+) ela boa pra explicar.

**Vânia:** E ajudar os colegas? Você ajuda os colegas?

**Aa:** Ajudo sim, quando eu sei, eu tento explicar pra eles.

**Vânia:** Então você se sente à vontade pra fazer isso?

**Alba:** É, eu me sinto bem a vontade assim pra explicar, pra ajudar os outros.

**Vânia:** Então muito obrigada, ta?

**Alba:** Por nada.

6ª aluna: (3min. e 20s)

**Vânia:** Você gosta de estudar inglês?

**Marta:** Sim.

**Vânia:** Por que você gosta de estudar inglês?

**Marta:** Porque é importante e porque é interessante também saber inglês hoje em dia. É base

( ). É importante.

**Vânia:** Então você estuda porque você gosta ou porque os seus pais pedem?

**Marta:** Não porque eu gosto.

**Vânia:** Que bom! E o que você gosta MAIS durante as aulas de inglês? Quais atividades? Diálogos? Atividades em pares ou em grupos?

**Marta:** Em grupo eu acho que o aprendizado em si é o mais importante. ( ) não importando muito como seja.

**Vânia:** Então você acha em grupo mais legal.

**Marta:** É.

**Vânia:** Então essas atividades mais em grupo?

**Marta:** Gosto (em par), mas eu acho que em grupo aprende melhor assim.

**Vânia:** E que estratégias você usa para entender o que a professora está dizendo?

**Marta:** Estudar. Estudar em casa, no próprio livro.

**Vânia:** E é necessário que a professora dê aula em português? Você acha que precisa dar aula em português?

**Marta:** Não.

**Vânia:** Por que não?

**Marta:** (++) Assim eu acho importante quando você não entende, mas na hora assim, não precisa muito.

**Vânia:** E quando você acha mais fácil pra entender quando ela explica alguma coisa? Quando ela escreve na lousa? Quando ela usa figuras? Quando ela vem a sua carteira?

**Marta:** Quando ela escreve é mais fácil.

**Vânia:** Você percebe quando a professora usa gestos em sala de aula?

**Marta:** Percebo?

**Vânia:** Você tem algum exemplo de gestos que ela fez? Por exemplo, quando ela fez isso, eu entendi ( )

**Marta:** Teve uma vez que ela estava ensinando *inside* e *outside*, aí ela foi pra fora da sala, aí ela voltou, aí ela foi pra fora de novo, aí ela ficou lá fora gritando *outside*. ((risos)) Foi engraçado.

**Vânia:** Entendi. Aí todo mundo entendeu?

**Marta:** Todo mundo entendeu ((risos)).

**Vânia:** E outro exemplo?

**Marta:** É, tipo o verbo correr, aí ela começa a correr na sala. Dançar, aí ela começa a dançar na sala. Coisas assim.

**Vânia:** Então isso facilita a aprendizagem?

**Marta:** É, com certeza.

**Vânia:** (++) Você sempre se sente à vontade para tirar as dúvidas com a professora?

**Marta:** Sempre.

**Vânia:** E o que você faz quando não entende a explicação da professora?

**Marta:** É, eu pergunto, né? Ela sempre ta procurando resolver e tal, mas ela sempre responde.

**Vânia:** E as dúvidas dos seus colegas? Você acha que eles conseguem tirar a dúvida com a professora?

**Marta:** Consegue, todo mundo consegue conversar bem assim. Ela também passa olhando pra vê se a gente tem dúvida.

**Vânia:** Você gosta de ajudar os seus colegas quando eles não entendem alguma coisa?

**Marta:** Ajudo.

**Vânia:** A professora pede pra você ajudar os colegas as vezes?

**Marta:** Pede, tipo, quando a gente ta em grupo, cada um se ajuda ali, né? Ou então em dupla alguma coisa assim.

**Vânia:** Então ta bom. Esta é a aluna número seis e eu agradeço a sua participação.

**Marta:** Obrigada.

7ª aluna: (3min.07s)

**Vânia:** Você gosta de estudar inglês?

**Amanda:** Gosto.

**Vânia:** Por quê?

**Amanda:** Não sei, porque eu acho que é legal.

**Vânia:** Então você estuda porque você quer?

**Amanda:** É porque eu quero mesmo.

**Vânia:** O que você mais gosta durante as aulas de inglês?

**Amanda:** Jogos.

**Vânia:** Jogos?

**Amanda:** Uh-huh.

**Vânia:** Porque você gosta mais de jogos?

**Amanda:** Ah, eu não sei é diferente.

**Vânia:** E além dos jogos, o que mais te ajuda na sua aprendizagem?

**Amanda:** Dever de casa.

**Vânia:** E quando a professora introduz alguma coisa em sala? Do que você gosta de fazer, exercícios de fixação, diálogos, trabalhos em grupo?

**Amanda:** Trabalhos em grupo.

**Vânia:** E porque trabalhos em grupo?

**Amanda:** Ah porque ( ) todo mundo, aí fica mais legal, fica mais fácil.

**Vânia:** E quando você não entende alguma coisa? O que você faz ou que estratégia você usa para entender o que a professora está dizendo?

**Amanda:** Eu pergunto.

**Vânia:** E você acha que é necessário a professora te responder em português?

**Amanda:** Não, eu entendo em inglês mesmo.

**Vânia:** E o que você acha que a professora usa para fazer você entender da segunda vez que ela explica?

**Amanda:** Ah, eu acho que ela explica mais detalhadamente.

**Vânia:** Você percebe quando ela usa algum gesto pra te explicar alguma coisa?

**Amanda:** Percebo.

**Vânia:** Você pode me dar algum exemplo de algum gesto que ela usa para facilitar a sua compreensão?

**Amanda:** Quando a gente não entende a palavra que ela está falando, ela faz gestos pra ajudar a gente a adivinhar.

**Vânia:** E quando você acha mais fácil entender à explicação da professora?

**Amanda:** Quando ela usa o quadro.

**Vânia:** E quando ela vem na sua carteira para explicar você e os seus colegas ou quando ela circula na sala de aula, você acha bom?

**Amanda:** Gosto porque fica mais fácil perguntar pra ela.

**Vânia:** Você sempre se sente à vontade para tirar suas dúvidas com a professora?

**Amanda:** Sim.

**Vânia:** E quando você faz isso? Durante as aulas, antes ou depois?

**Amanda:** É, as vezes, por exemplo, quando ela pede para escrever no quadro ( ) eu chamo ela na minha carteira e pergunto. Aí depois eu respondo.

**Vânia:** E você ajuda os seus colegas?

**Amanda:** Ajudo.

**Vânia:** Como?

**Amanda:** Ah, quando eles perguntam alguma coisa. Aí eu ajudo eles a resolverem alguns exercícios se precisar.

**Vânia:** E você acha importante essa sua interação com seus colegas pra sua aprendizagem?

**Amanda:** acho.

**Vânia:** Muito obrigada pela sua participação.

**Aamnda:** De nada.

**Vânia:** Você gosta de estudar inglês?

**Amélia:** Eu gosto.

**Vânia:** Por quê?

**Amélia:** Porque é mais uma língua pra eu aprender, aí quando eu for pra fora é mais uma língua pra eu me comunicar com as pessoas.

**Vânia:** Então você estuda porque você gosta e não porque seus pais querem.

**Amélia:** Não, é porque eu gosto.

**Vânia:** O que você gosta mais durante as aulas de inglês? Quais as atividades que você gosta mais?

**Amélia:** Eu gosto dos *games*, dos jogos que a professora faz. É uma forma de entretenimento e você ainda aprende com os amigos. Aí é legal.

**Vânia:** Então com a participação dos amigos fica legal, né?

**Amélia:** Isso.

**Vânia:** Pensando na sua aprendizagem, você entende tudo que a professora diz?

**Amélia:** Sim, se eu não entendo, eu pergunto, né?

**Vânia:** Então sua estratégia é perguntar para ela, certo?

**Amélia:** É também se eu não entender.

**Vânia:** E você acha necessário ela usar português na sala?

**Amélia:** É eu acho que se o aluno não entendeu direito o que a professora falou, eu acho que ela pode usar só um pouquinho, mas eu acho que não precisa, né? Fica mais fácil falando só em inglês.

**Vânia:** E quando vocês não entendem, pra ela não usar português, o que você percebe que ela faz?

**Amélia:** Ah, ela faz uns gestos, uns movimentos, por exemplo, se é *running*, ela começa a correr na sala, essas coisas. Aí dá pra você entender.

**Vânia:** Você se lembrou do *running*, tem algum outro exemplo que você se lembre de gestos que ela tenha feito?

**Amélia:** Ah, tem vários, os verbos como *walking*, ela começa a andar, tem *sing*, aí ela começa a cantar.

**Vânia:** Então eu agradeço a sua participação neste trabalho, OK?

**Amélia:** De nada.

## APÊNDICE XI

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS PARTICIPANTES DA TURMA B

Transcrição das entrevistas realizadas com a turma B, professora Maria da Luz, em  
24 de novembro de 2009.

(Alunos entre 11 e 14 anos de idade, 2º semestre)

1ª aluna: (3 min.53s.)

**Vânia:** B, Você gosta de estudar inglês?

**Marlene:** Sim.

**Vânia:** Por quê ?

**Marlene:** Porque acrescenta mais o meu vocabulário e eu gosto muito dessa língua. E porque com isso eu vou poder arranjar um melhor emprego no futuro.

**Vânia:** O que você gosta mais durante as aulas de inglês? Quais atividades você gosta mais?

**Marlene:** Das brincadeiras que a professora faz pra fixar e também das fichas que são bem legais.

**Vânia:** Quando você fala fichas, você quer dizer o quê?

**Marlene:** As fichas que ela passa com algumas brincadeiras, com jogo da velha, cruzadinha, essas coisas.

**Vânia:** Pensando na sua aprendizagem, você entende tudo ou quase tudo que a professora diz?

**Marlene:** Sim.

**Vânia:** E (+) então você acha que não é necessário a professora usar português em sala de aula?

**Marlene:** Ah, depende, às vezes a gente comete alguns deslizes e a gente não sabe, as aí quando a gente não sabe a gente pergunta, aí ela fala. A gente pergunte em inglês, aí ela tenta falar pra gente de uma forma que seja em inglês também, só que mais fácil.

**Vânia:** quando você acha mais fácil para entender as explicações da professora? Quando ela fala, quando ela escreve no quadro? Quando ela usa figuras? Quando ela vem a sua carteira?

**Marlene:** Quando ela usa figuras.

**Vânia:** Por quê?

**Marlene:** Por causa que a gente consegue visualizar melhor o conteúdo.

**Vânia:** Você percebe quando a professora usa gestos em sala de aula?

**Marlene:** Uhum.

**Vânia:** Você consegue me dar um exemplo do que você não entendeu e ela fez gestos e você entendeu?

**Marlene:** Uhum, no começo eu não entendia o que era “correr”, aí ela começou a correr na sala para eu entender. Aí eu entendi.

**Vânia:** Legal esse exemplo. Você tem algum outro exemplo?

**Marlene:** Ah e eu também não sabia o que era *ride a bike*. Aí ela pegou e fez como se estivesse andando numa bicicleta. ((risos))

**Vânia:** Então ficou fácil entender os verbos?

**Marlene:** Uhum.

**Vânia:** Mais alguma coisa de vocabulário?

**Marlene:** Não.

**Vânia:** E (++) você sempre se sente à vontade para tirar dúvidas com sua professora?

**Marlene:** Uhum. Com certeza.

**Vânia:** O que você faz quando você não entende a explicação da professora?

**Marlene:** Normalmente eu faço isso no final, eu questiono com ela no português pra eu sabe como é que é e tal, aí ela me explica de novo.

**Vânia:** Então você tem um bom relacionamento com a professora?

**Marlene:** Normalmente eu tenho.

**Vânia:** Desse semestre, vamos pensar na professora desse semestre.

**Marlene:** Sim, eu tive.

**Vânia:** Então você não se sente envergonhada nem nada.

**Marlene:** Não.

**Vânia:** Então você acha que a sua professora percebe quando você e seus colegas têm dúvidas?

**Marlene:** Uhum.

**Vânia:** Como você acha que ela percebe?

**Marlene:** Porque quando a gente tem dúvida, ela pergunta bem pra gente. ((risos)). Aí a gente, “ah eu não sei”, aí depois ela explica de novo.

**Vânia:** ((risos)) Entendi. E as dúvidas dos seus colegas? Você gosta de ajudar quando eles não entendem alguma coisa?

**Marlene:** Uhum. Porque muitas vezes também eles não entendem uma coisa do livro, né, que é pra fazer, aí eu tento ajudar. (+) Porque, assim, tem algumas pessoas que entraram já direto no juvenil 1. Eu já tive mais porque eu fui pro Elementar 1, aí depois eu fui para o 3 direto, aí depois eu fui pro juvenil, então eu já tive mais aprendizagem do que eles.

**Vânia:** Então essa foi a nossa aluna numero 1 e hoje é dia 24 de novembro. Obrigada pela sua participação.

**Marlene:** De nada.

2ª aluna: (4 min. 02s.)

**Vânia:** Você gosta de estudar inglês?

**Flora:** Gosto.

**Vânia:** Porquê?

**Flora:** Porque eu acho que vai ser um aprofundamento a mais na minha vida e um conteúdo a mais que eu vou ter no meu (++), como no trabalho, como ensino, onde eu for trabalhar em qualquer lugar, qualquer lugar onde eu for, vai ser um ( ) a mais

**Vânia:** O que você mais gosta das aulas de inglês?

**Flora:** Eu gosto dos jogos (+), da didática em si que os professores fazem na maioria das vezes.

**Vânia:** Você pode me dar um exemplo quando você diz “didática em si”?

**Flora:** É (+), o (+) jogo do *apple banana* que ela faz o conteúdo que a gente aprendeu na aula e vai perguntando, um aluno pergunta pro outro, aí fixa mais.

**Vânia:** A brincadeira é em dupla ou em grupos?

**Flora:** Em grupo.

**Vânia:** E que estratégias você usa para entender o que a professora está dizendo?

**Flora:** Eu tento não conversar assim ((risos)), assim né, prestar a atenção no que ela fala. Acho que é importante assim.

**Vânia:** Você acha que é necessário ela falar português em sala de aula?

**Flora:** Não. Não, não acho necessário não porque acaba que vai acostumando, aí fica *may I speak Portuguese?* Aí num...

**Vânia:** Então você entende o que ela diz, não há necessidade dela usar português?

**Flora:** Uhum. Não.

**Vânia:** E quando você acha mais fácil para entender as explicações da professora?

**Flora:** (++) Quando ela fala e ela usa algum movimento. Algumas vezes ela faz algumas encenações de como que é a palavra, assim explicando. Mas no quadro assim, eu não entendo muito não.

**Vânia:** Você tem algum exemplo, você se lembra de alguma encenação como você mencionou agora?

**Flora:** Por exemplo, nos amigos, a palavra *kind, kind friends*, aí ela mostrou o que é, não com ela em si, mas aluno com aluno como fazer isso, como é ser *kind*. E ela faz isso com outras palavras também.

**Vânia:** E foi fácil pra vocês compreenderem assim?

**Flora:** Foi.

**Vânia:** E você então percebe quando a professora sua gestos na sala de aula?

**Flora:** ((risos)) Percebo.

**Vânia:** Você me deu o exemplo do *kind*, tem algum outro exemplo que você poderia dar que ela usou os gestos para explicar alguma outra coisa?

**Flora:** Ela geralmente faz alguma coisa. Outra palavra: *museum*. Ela (+) sempre faz algum tipo de gesto pra explicar pra gente. Sempre ela traz alguma coisa do cotidiano pra explicar pra gente. Ela traz alguma coisa do cotidiano pra explicar em inglês. O que eu acho muito legal porque dá pra fixar bem mais e não fica aquela coisa monótona. Ela também aponta pra mostrar alguma coisa ou faz alguma cara diferente.

**Vânia: (+)** Então você acredita que isso facilita a sua aprendizagem?

**Flora:** Sim, acredito ((risos)).

**Vânia:** Você sempre se sente à vontade para tirar as dúvidas com a professora?

**Flora:** Sim.

**Vânia:** Então você tem um bom relacionamento com ela?

**Flora:** Tenho, tenho.

**Vânia:** E o que você faz quando você não entende alguma explicação?

**Flora:** Ah, na maioria das vezes eu vou na mesa dela e peço, ou então no *break*, aí eu converso com ela.

**Vânia:** E as dúvidas dos seus colegas? Você gosta de ajudar os seus colegas?

**Flora:** Sim, a professora até pedi, por exemplo, quando a gente termina os deveres primeiro, ela pedi, oh ajuda o seu colega aqui que não está entendendo. Eu não sei o dia de amanhã, pois o que eu entendo, e eu posso passar.

**Vânia:** Você acha que a professora percebe quando você ou os seus colegas não estão entendendo alguma coisa?

**Flora:** Percebe, porque ela começa a perguntar se a gente tem dúvidas, ou pede pra explicar.

**Vânia:** Muito obrigada pela sua participação na minha pesquisa.

**Flora:** De nada.

3ª aluna: (3 min. 36s.)

**Vânia:** Você gosta de estudar inglês?

**Ana:** Gosto.

**Vânia:** Por que você gosta de estudar inglês?

**Ana:** Porque pode me ajudar a arrumar algum trabalho melhor, a ser diplomata, por exemplo, alguma coisa do gênero.

**Vânia:** Você gostaria de ser diplomata?

**Ana:** Unhum.

**Vânia:** Legal. E o que você gosta mais durante as aulas de inglês? Quais as atividades que você gosta mais?

**Ana:** Eu gosto de interpretação de texto. E jogos, mas mais interpretação de texto.

**Vânia:** Pensando na sua aprendizagem, você entende tudo ou quase tudo que a professora diz?

**Ana:** Quase tudo. Se eu presto bem a atenção nela, eu entendo tudo ou a maioria.

**Vânia:** Quando você diz que presta mais a atenção nela, Você quer dizer o que?

**Ana:** Por exemplo, quando está todo mundo conversando e a professora está falando, as vezes não dá para entender porque a gente fala, pára e ela continua, a gente não entende, mas a gente entende quase tudo.



**Vânia:** E que estratégias você usa pra tentar entender tudo que a professora está dizendo?

**Ana:** Eu presto a atenção nas palavras que eu mais falo porque eu entendo mais do que falo em inglês.

**Vânia:** E você acha que é necessário a professora falar em português em sala?

**Ana:** Não.

**Vânia:** Por que não?

**Ana:** Porque a gente está aqui para aprender inglês.

**Vânia:** E o que você acha mais fácil para entender as explicações da professora? Quando ela escreve no quadro? Quando ela fala? Quando ela mostra alguma figura? Quando ela gesticula? O que você acha mais fácil pra você entender?

**Ana:** (+++) Eu acho que quando ela fala. Assim, anotar no quadro as vezes a gente lê e não tem palavras que a gente reconhece, mas falando a gente reconhece.

**Vânia:** Você percebe quando a professora usa os gestos na sala?

**Ana:** Como assim?

**Vânia:** Quando ela se movimenta, quando ela aponta pra alguma coisa, quando ela faz alguma careta?

**Ana:** ((risos)) ah, percebo, percebo sim.

**Vânia:** Você se lembra de alguma coisa que ela fez recentemente que você não entendeu, aí quando ela fez os gestos, você entendeu.

**Ana:** (+++) Uma vez ela falou *quiet*, e eu não entendi muito bem assim, aí ela fez o gesto.

**Vânia:** E como foi o gesto que ela fez?

**Ana:** Assim ((a aluna leva o dedo indicador na frente da boca fechada e faz a sonorização para pedir silêncio)) Aí eu entendi mais. ( )

**Vânia:** E você sempre se sente a vontade pra tirar as suas dúvidas com a professora?

**Ana:** Uhum, sinto.

**Vânia:** E o que você quando você não entende alguma coisa? Como é que você faz pra perguntar pra ela?

**Ana:** As palavras que eu não sei eu pergunto *How do you say...?* ou, de vez em quando, *may I speak Portuguese?* Mas eu espero terminar a explicação dela porque a minha dúvida pode acabar com o término da explicação dela.

**Vânia:** E as dúvidas dos colegas? Você acha que a professora percebe quando os colegas têm alguma dúvida?

**Ana:** Como na minha turma são poucas as dúvidas, eu acho que ela percebe sim. Só quando ela começa a falar muito rápido que a gente fica meio "huh?", mas ela percebe sim.

**Vânia:** E você gosta de ajudar os seus colegas quando eles não entendem alguma coisa?

**Ana:** Eu gosto, mas a maioria das vezes são eles que me ajudam, ((risos)) mas eu gosto.

**Vânia:** Então muito obrigada pela sua participação na minha pesquisa.

4ª aluna: (2 min. 45s.)

**Vânia:** Você gosta de estudar inglês?

**Vanessa:** MUITO.

**Vânia:** E porque que você estuda inglês?

**Vanessa:** Porque eu acho muito legal, uma língua nova e também pode ajudar pra quando eu crescer pra arranjar um trabalho melhor, coisas assim.

**Vânia:** E o que você gosta mais durante as aulas de inglês? Quais as atividades que você gosta de fazer mais?

**Vanessa:** Eu gosto dos jogos que a professora faz, (+) da gente conversando mesmo, das musiquinhas que a professora coloca.

**Vânia:** Ela também coloca música?

**Vanessa:** Uhum.

**Vânia:** E quais as estratégias que você usa quando você não consegue entender a professora?

**Vanessa:** Eu pergunto pra ela, mas ela nunca responde em português ou qualquer coisa assim, ela faz sempre alguns gestos.

**Vânia:** Então você percebe quando ela faz gestos?

**Vanessa:** Uhum.

**Vânia:** Qual os gestos que você se lembra que ela tenha feito recentemente?

**Vanessa:** Foi quando a gente estava aprendendo *cleaning* que ela foi e fingiu que estava limpando lá pra gente entender. E outros verbos também.

**Vânia:** Quando você acha mais fácil pra entender as explicações da professora? Quando ela fala? Quando ela escreve no quadro ou quando ela usa figuras?

**Vanessa:** Quando ela usa figuras, mas mesmo assim de vez em quando as figuras não são muito boas não, aí a gente pergunta pra ela e ela faz um desenho no quadro ou faz uma encenação.

**Vânia:** E você se lembra de alguma encenação que ela tenha feito?

**Vanessa:** (++) Ela também brincou, ela ficou pulando pra mostrar pra gente, correndo, fica subindo nos móveis, fica encima da cadeira pra explicar pra gente e pra gente vê como se fala em inglês. Essas coisas assim.

**Vânia:** Você sempre se sente a vontade pra tirar as dúvidas com a sua professora?

**Vanessa:** Sim.

**Vânia:** Você faz isso antes da aula, durante a aula ou depois?

**Vanessa:** Durante a aula eu pergunto pra ela ou eu chamo ela na minha carteira.

**Vânia:** Então você tem um bom relacionamento com a professora?

**Vanessa:** Uhum.

**Vânia:** (++) E você gosta de ajudar os seus colegas quando eles não entendem alguma coisa?

**Vanessa:** Gosto.

**Vânia:** E como é que você faz isso? Em português? Como é que você faz isso?

**Vanessa:** Eu sempre tento fazer o que a professora faz, eu desenho alguma coisa pra mostrar que é aquilo.

**Vânia:** Então muito obrigada.

**Vanessa:** ((risos)) De nada.

5ª aluna: (4 min. 02s.)

**Vânia:** Você gosta de estudar inglês?

**Suzy:** Eu ADORO estudar inglês.

**Vânia:** Por quê?

**Suzy:** Porque inglês é uma língua nova que, praticamente em qualquer país que você for, se você não souber falar a língua deles, tipo você vai na Noruega e você não sabe falar norueguês, você pode falar inglês que eles entendem também porque

eles também sabem falar inglês. Inglês é uma língua universal e é legal do jeito que a Thomas ensina, eu acho super interessante.

**Vânia:** E o que você gosta mais durante as aulas de inglês? Quais as atividades que a professora faz que você gosta mais?

**Suzy:** Eu gosto muito dos jogos. Eu gosto quando ela faz atividades em dupla que é pra gente fazer diálogo, (++) quando a gente é (+) tem que fazer algumas competições que ela pede a gente escrever no quadro, rápido, e ver quem consegue escrever tudo certo primeiro. Eu acho legal. Quando vai corrigir coletivo o trabalho de casa que ela pede pra gente escrever no quadro, eu acho muito legal.

**Vânia:** E quando você não entende alguma coisa, quais estratégias você usa para tentar entender o que a professora está dizendo?

**Suzy:** Eu pergunto primeiro pra professora, aí se eu continuo não entendendo, aí eu pergunto pra alguma amiga que está do meu lado pra ela pode me explicar.

**Vânia:** Você acha necessário a professora falar português em sala pra explicar alguma coisa?

**Suzy:** Não, eu acho que não. Ela pode fazer por gestos e (+) pode fazer escrevendo também, mostrando pra gente onde pode acontecer isso ou onde pode ficar o objeto, alguma coisa assim.

**Vânia:** Então você percebe quando a professora usa os gestos?

**Suzy:** Sim.

**Vânia:** Você tem algum exemplo que você se lembra que a professora tenha feito ultimamente.

**Suzy:** Lembro, é (+) eu não sabia o que era *ride*, aí ela mostrou pra mim, ela fez os gestos. Quando a gente não lembrava, lembrava também o nome de uma fruta, ela desenhava no quadro, aí a gente entendia o que que era.

**Vânia:** Então isso facilita a sua aprendizagem?

**Suzy:** Facilita.

**Vânia:** (++) E quando você acha mais fácil entender as explicações da professora? Quando ela fala quando ela escreve na lousa? Quando ela usa figuras?

**Suzy:** Assim, primeiro ela fala, né? Tem alguns que são fáceis de entender quando ela fala (++) , mas aí tem outros que como é mais difícil de entender, aí a gente pede que ela faça outras coisas também.

**Vânia:** Como “outras coisas”? ((risos))

**Suzy:** Assim, por exemplo, desenhando na lousa ou fazendo outros gestos ou mostrando onde pode ficar o objeto ou como é.

**Vânia:** Você tem um bom relacionamento com a sua professora?

**Suzy:** Sim.

**Vânia:** E com os seus colegas?

**Suzy:** Também.

**Vânia:** Então você se sente a vontade para tirar as dúvidas com ela?

**Suzy:** Sim, sinto.

**Vânia:** E você gosta de ajudar os seus colegas quando eles têm dúvida?

**Suzy:** Eu gosto, assim, quando eles me perguntam “((a participante fala o nome dela)), o que foi mesmo que aconteceu?” aí eu tento explicar primeiro em inglês, aí se eles não entendem eu faço um desenho ou alguma coisa assim, e se eles continuam não entendendo, aí é que eu vou explicar em português.

**Vânia:** Então o último recurso é português?

**Suzy:** Sim, porque o objetivo é aprender inglês, né? Então se você não entendeu uma coisa, a pessoa já vai e te fala em português, não vai fazer sentido.

**Vânia:** É verdade. E a professora percebe quando a turma está com alguma dúvida?

**Suzt:** Acho que sim.

**Vânia:** Por que você acha que sim?

**Suzy:** Porque é (+) quando a gente vai fazer os exercícios, a gente as vezes deixa em branco, aí vai pergunta pra professora e ela fica assim com cara de frustrada porque você não entendeu direito. E ela percebe.

**Vânia:** Percebe?

**Suzy:** Percebe.

**Vânia:** Então eu agradeço a sua participação.

**Suzy:** De nada.

## APÊNDICE XII

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS PARTICIPANTES DA TURMA C

Transcrição das entrevistas realizadas com a turma C, professora Selma, em 25 de novembro de 2009.

(Alunos entre 08 e 10 anos de idade, 1º semestre)

1ª aluna: ( 2min. 17s)

**Vânia:** Você gosta de estudar inglês?

**Wilma:** Gosto.

**Vânia:** Por quê?

**Wilma:** Porque assim quando a gente for viajar para algum lugar que é (++) tem que falar inglês, a gente já sabe.

**Vânia:** E quais atividades que você gosta mais durante as aulas de inglês?

**Wilma:** Os testes.

**Vânia:** Os TESTES, você gosta dos testes?

**Wilma:** Ah, porque eu gosto de fazer alguma coisa que vale nota.

**Vânia:** Então brincadeiras, diálogos, músicas, você não gosta também não?

**Wilma:** Ah, eu gosto, mas eu prefiro os testes.

**Vânia:** O que você faz quando você não entende alguma coisa que a professora fala?

**Wilma:** Eu pergunto pra ela o que ela falou.

**Vânia:** E isso acontece muito ou você acha fácil entender o que a professora diz?

**Wilma:** Não, não acontece muito não. Eu entendo na maioria das vezes.

**Vânia:** Então não precisa falar português em sala de aula?

**Wilma:** Não.

**Vânia:** Você percebe quando a professora usa algum gesto para explicar alguma coisa?

**Wilma:** Uhum.

**Vânia:** Você tem algum exemplo que você possa me dar que você se lembre?

Alguma mímica ou alguma coisa que você percebeu?

**Wilma:** Tipo, hoje, agora no começo da aula, ela fez uma brincadeira assim que era pra sentar no chão, e eu não sabia bem porque eu não entendi. Ela fez assim sentar no chão ((a aluna demonstra levantando e sentando no chão)), e ela falou *sit down* em inglês e eu não sabia o que era. ((a aluna aponta então para o chão))

**Vânia:** Ah, ta. Aí ela (++) apontou pro chão?

**Wilma:** Apontou.

**Vânia:** E os seus colegas? Você gosta de ajudar os seus colegas nas aulas de inglês?

**Wilma:** Gosto.

**Vânia:** E você faz isso bastante?

**Wilma:** Não, não precisa muito.

**Vânia:** Você acha que a professora percebe quando você e seus colegas não entendem alguma coisa?

**Wilma:** Percebe.

**Vânia:** E como é que você sabe que ela percebe?

**Wilma:** Porque ela repete varias vezes até todo mundo entender.

**Vânia:** Ahh, então está bom. Obrigada.

2º aluno: (2min. 16s.)

**Vânia:** Este é o segundo aluno da turma C. E a minha primeira pergunta é: você gosta de estudar inglês?

**Jorge:** Sim.

**Vânia:** E por que você gosta de estudar inglês?

**Jorge:** Ah, porque tipo assim aprender uma língua nova sempre é bom porque se você viajar para algum país diferente sempre é bom saber falar inglês.

**Vânia:** Você entende tudo que a sua professora diz?

**Jorge:** (+) Mais ou menos, às vezes ela fala umas palavras que eu não entendo não.

**Vânia:** E como que você faz quando você não entende? Você pergunta?

**Jorge:** Aí eu levanto a mão e pergunto pra ela qual o significado daquela palavra.

**Vânia:** (+++) E você ajuda os seus colegas na sala de aula. Você gosta de ajudar os seus colegas?

**Jorge:** Sim, quando alguém tá com dúvida, tipo assim quando alguém não sabe uma palavra, aí ele senta do meu lado, eu tento ver qual é a palavra e tento explicar qual é.

**Vânia:** E você percebe quando a professora usa algum gesto para explicar alguma coisa? Quando ela usa alguma mímica pra explicar alguma coisa? Anda na sala?

**Jorge:** Aham, tipo assim, ela não fala a palavra e ela só faz os gestos.

**Vânia:** Então você percebe quando ela faz isso?

**Jorge:** Aham.

**Vânia:** Então você acha que é preciso ela falar português em sala de aula?

**Jorge:** Não.

**Vânia:** Não, né? E (++) você tem um bom relacionamento com a sua professora? Você se sente a vontade para tirar dúvidas?

**Jorge:** Sim.

**Vânia:** E quais as atividades que você mais gosta em sala?

**Jorge:** *Board games* e (++) exercícios de fixação.

**Vânia:** E diálogos, músicas?

**Jorge:** As vezes ela escreve as letras das músicas no quadro, aí é legal porque a gente aprende mais palavras.

**Vânia:** Então está bom. Muito obrigada pela sua participação.

**Jorge:** Tá.



# 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](#)