

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO  
PAULO – PUC-SP**

**CRISTIANE MAGALHÃES BISSACO**

**ENSINANDO COM CORPORA: MEDIAÇÃO E  
INTERAÇÃO EM AULAS DE ESPANHOL COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E  
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**SÃO PAULO**

**2010**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO  
PAULO – PUC-SP**

**CRISTIANE MAGALHÃES BISSACO**

**ENSINANDO COM CORPORA: MEDIAÇÃO E  
INTERAÇÃO EM AULAS DE ESPANHOL COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

**DOCTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E  
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Paulo Berber Sardinha.

**SÃO PAULO**

**2010**

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Antônio Paulo Berber Sardinha  
(PUC-SP) (orientador)

---

Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani  
(PUC-SP)

---

Profa. Dra. Maria Otília Guimarães Ninin  
(UNIP-SP)

---

Profa. Dra. Deise Prina Dutra (UFMG)

---

Profa. Dra. Solange Maria Sanches Gervai  
(UNIP-SP)

Dedico este trabalho com todo amor, admiração, respeito e carinho aos meus pais, Nélson Luis Bissaco e Ana Maria Magalhães Bissaco, encorajadores incondicionais, por acreditarem em mim e nos meus sonhos e por tornarem possível a minha realização pessoal e profissional.

Agradecimento especial,

Ao Professor Doutor Antônio Paulo Berber Sardinha, que durante aulas e orientações se demonstrou exemplo de responsabilidade e colaboração, por multiplicar reflexões, conhecimento e generosidade.

Às Professoras Doutoras Maria Antonieta Alba Celani, Maria Otilia Guimarães Ninin e Deise Prina Dutra, pelo auxílio dado durante os exames de qualificação no que diz respeito aos caminhos que a pesquisa tomaria e por acreditarem que eu seria capaz de realizar o que me era proposto.

Muito obrigada.

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço ao Deus vivo por me conceder a capacitação necessária, por meio do seu Espírito Santo, para a elaboração da pesquisa ora apresentada. Em segundo lugar, sou grata ao meu pai, Néelson Luís Bissaco e à minha mãe, Ana Maria Magalhães Bissaco; ao primeiro por tentar ensinar a mim todos os aprendizados adquiridos em sua vida e, à última, por me aconselhar espiritualmente durante o trilhar de toda a minha passagem neste mundo, minha melhor amiga. Em terceiro lugar, agradeço ao meu irmão, Crístopher Magalhães Bissaco, por ser companheiro, compreensivo e me auxiliar com palavras de sabedoria, bem como a minha cunhada Célia Ursino Bissaco, que atuou como boa ouvinte nos momentos de cansaço e desânimo e também ao meu sobrinho, Crístopher Daniel Ursino Bissaco, por ser desde janeiro deste ano meu brilho e sorriso. É indispensável frisar que, sem as bênçãos advindas dos céus e sem o auxílio da minha família, eu nunca poderia ter ultrapassado todos os obstáculos que foram colocados à minha frente no decorrer desses anos em que fui doutoranda em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Outrossim, agradeço ao Professor Doutor Antônio Paulo Berber Sardinha que, igualmente, concedeu-me orientação e apoio necessários à consecução da presente tese. Por acreditar e compartilhar comigo sua própria existência para o meu engrandecimento, para o meu saber e aprimoramento pessoal. É importante afirmar que sem o seu encorajamento e a sua crença na minha capacidade e no meu trabalho eu jamais teria chegado até aqui. Sou grata por ter gerado em minha vida uma transformação não só acadêmica, mas, principalmente, de ordem pessoal.

À Patrícia Bértoli Dutra, que motivou meu ingresso no programa de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem e sempre me deu o suporte necessário não só em relação à pesquisa, mas como uma amiga que sempre se fez presente, fonte inesgotável de respostas para minhas eternas dúvidas, mais do que isso, uma irmã que a vida me deu não na relação de sangue, mas do encontro da alma. À Maria Cecília Lopes por tantos favores prestados e pela preocupação demonstrada em tantas ligações e e-mails, por ter sido

minha mais direta correspondente na entrega de documentos, matrículas e relatórios, permitindo que eu não precisasse viajar a São Paulo só para resolver questões burocráticas. De igual maneira agradeço aos amigos Roseli Imbernon do Nascimento, Francisco A. F. Tito Damazo, Carlos Brefore Pinheiro, Maria Amélia Pasquarelli De Silos, Ester Mian da Cruz, Márcia Lorca Ventura; eternos mestres, guias e companheiros, os quais têm transmitido os segredos da caminhada. Em especial à Roseli e ao Tito pelas correções realizadas em artigos, versões da pesquisa para os exames de qualificação e o apoio dado.

Às colaboradoras Maria Antonieta Alba Celani, Maria Otília Guimarães Ninin e Deise Prina Dutra pelo respeito e incentivo que me deram, não só nos exames de qualificação, mas também respondendo prontamente às dúvidas enviadas via correio eletrônico, agradeço pelas críticas positivas, pois engrandeceram a pesquisa e esta pesquisadora.

Aos amigos e parentes mais próximos por terem compreendido e respeitado o meu isolamento durante os quatro anos de curso.

Às amistosas funcionárias do LAEL: Maria Lúcia Reis, Márcia Martins, pelo auxílio dado, sempre solícitas e dedicadas.

Aos meus alunos pela disponibilidade e pelo apoio.

À Marilurdes Martins Campezi (membro da Academia Araçatubense de Letras) pela correção ortográfica e os sábios conselhos em relação à redação da tese.

A Lucas de Oliveira Souza pelo trabalho de configuração: organização de tabelas, planilhas, quadros; emprego de numeração de capítulos, seções, subseções; verificação dos números de páginas. Sou grata pelo trabalho prestado nos momentos que antecederam muito proximamente o prazo de entrega desta pesquisa.

À Adriana Segura pelo auxílio dado em relação à impressão da pesquisa.

Por fim, sou grata às professoras, doutora Maria Antonieta Alba Celani, vinculada à PUC-SP, doutora Maria Otília Guimarães Ninin, vinculada à UNIP-SP, doutora Deise Prina Dutra, vinculada à UFMG e a doutora Solange Maria Sanches Gervai, vinculada à UNIP-SP, por aceitarem o convite para participar da banca de defesa.



Sei que às vezes uso palavras repetidas,  
Mas, quais são as palavras que nunca são ditas?  
(Dado Villa-Lobos / Renato Russo / Renato Rocha)

## RESUMO

Desde o advento do MERCOSUL houve um crescimento da demanda de cursos de língua espanhola no país, o que afeta diretamente a produção de materiais didáticos, os quais, normalmente, não contemplam dados autênticos, levantados em corpora da língua a ser aprendida. O uso de material autêntico no ensino de línguas vem sendo destacado pela Lingüística de Corpus como peça chave no acesso do aprendiz à língua, da maneira como ela é usada no cotidiano. Portanto, a pesquisa encontra suporte teórico principal na Lingüística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004; BIBER et al, 1998; JOHNS, 1994, 1991a, 1991b; SINCLAIR, 1991), especialmente, no que diz respeito ao uso de concordâncias. Embora haja diversos estudos sobre a aplicação de concordâncias para o ensino de línguas, pouco se sabe a respeito de como ocorre a interação entre alunos e professor enquanto realizam atividades com concordâncias no ensino de língua espanhola. Assim, completa o arcabouço teórico desta pesquisa os princípios de interação e mediação sob a perspectiva sócio interacionista (VYGOTSKY, 1978/1984, 1962/1987; VYGOTSKY, LURIA & LEONTIEV, 1934/1986). Esta pesquisa objetiva observar a aplicação de atividades com concordâncias, a fim de discutir e analisar critérios da mediação e da interação existentes nas relações professora-aluno/aluno-aluno. Foram aplicadas e gravadas quatro aulas que visavam criar condições para a aprendizagem do significado de um item lexical e seus padrões de uso. Suas transcrições foram analisadas uma a uma, fala por fala de cada um dos participantes, seguindo os critérios de mediação propostos por Feuerstein (1997a, 1980, 1975) e os critérios de interação, propostos por Kumpulainen & Wray (2002). Os resultados da análise de mediação mostraram a ocorrência das seguintes relações entre professora/aluno: individualização/compartilhamento, desafio/sentimento de competência, intencionalidade/compartilhamento e intencionalidade/sentimento de competência. Já em relação à interação, o que mais se observa é professora perguntando ou organizando, seguida pela resposta do aluno. Os dados também revelaram a existência de seqüências de critérios, o que não havia sido apresentado nas leituras anteriores. Em geral, pode-se concluir que as atividades com concordâncias, apesar de sugerirem aprendizagem autônoma, também propiciam comportamento interacional e momentos de mediação.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem; língua estrangeira; concordâncias; mediação; interação.

## ABSTRACT

Since MERCOSUL began the search for courses of Spanish as a foreign language has considerably increased in Brazil, directly affecting the production of learning materials, which normally don't include authentic data collected from corpora of the targeted language. The use of authentic materials for learning a language is an issue that has been constantly raised by Corpus Linguistics studies as a key element for providing students with the language the way it is ordinarily used by native speakers. Therefore, the main theoretical framework for the research is provided by Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2004; BIBER et al, 1998; JOHNS, 1994, 1991a, 1991b; SINCLAIR, 1991), specially the use of concordances for teaching a second or foreign language. Although there are several studies based in the use of concordances for teaching, little is known about how the interaction among Spanish students and the teacher occur when they are doing activities with concordances. Therefore, the theoretical framework is also embodied with the principles of interaction and mediated learning experience, under the social interactionism view (VYGOTSKY, 1978/1984, 1962/1987; VYGOTSKY, LURIA & LEONTIEV, 1934/1986). This research aims at observing the application of language learning activities with concordances in order to discuss and analyze the existence of mediation and interaction criteria in teacher-student/student-student relations. Four lessons focusing each on the learning of one specific lexical item and its patterns were recorded. The transcripts were analyzed lesson by lesson, according to each speaker, following the mediated learning criteria proposed by Feuerstein (1997a, 1980, 1975) and the interaction criteria proposed by Kumpulainen & Wray (2002). The mediation analysis results showed the following teacher/student relations: individuation/sharing, challenge/competence, intentionality/sharing and intentionality/competence. As for the interaction analysis, the results showed the teacher more frequently asking or organizing followed by the student answering. The data also showed the existence of a sequencing of criteria, which hasn't been noted by any of the previous studies. The complete analysis of the data showed that activities with concordances although have been commonly associated to individual and autonomous learning also favor interaction and mediated leaning.

**Keywords:** teaching and learning; foreign language; concordance; mediation; interaction.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	07
1.1 LINGÜÍSTICA DE CORPUS	08
1.1.1 CORPORA CRIAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE	11
1.1.2 LINGÜÍSTICA DE CORPUS E ENSINO	15
1.1.2.1 CONCORDÂNCIAS	19
1.2. TEORIA VYGOTSKYANA	24
1.2.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	25
1.2.2 MEDIAÇÃO NOS PRESSUPOSTOS DE VYGOTSKY	28
1.2.3 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	30
1.3 VYGOTSKY E FEUERSTEIN	33
1.4 TEORIA FEUERSTEINIANA	34
1.4.1 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA	35
1.4.2 MEDIAÇÃO NOS PRESSUPOSTOS DE FEUERSTEIN	36
1.5 CRITÉRIOS DA MEDIAÇÃO	38
1.6 CRITÉRIOS DA INTERAÇÃO	42
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	49
2.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DA PESQUISA	49
2.1.1 ALUNOS	50
2.1.2 PROFESSORA-PESQUISADORA	56
2.2 ESCOLHA E PREPARO DAS ATIVIDADES	57
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	62
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	65
2.4.1 ANOTADORA A	68
2.4.2 ANOTADORA B	69
2.4.3 PRIMEIRO MOMENTO DA ANÁLISE	71
2.4.4 SEGUNDO MOMENTO DA ANÁLISE	75
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	80
3.1 MEDIAÇÃO NAS AULAS	80

3.1.1 AULA SOBRE ' <i>LARGO</i> '	81
3.1.2 AULA SOBRE ' <i>FECHA</i> '	89
3.1.3 AULA SOBRE ' <i>DOCE</i> '	95
3.1.3.1 MEDIAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 1	95
3.1.3.2 MEDIAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 2	102
3.1.3.3 MEDIAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 4	106
3.1.3.4 MEDIAÇÃO PROFESSORA/ALUNO 5	111
3.1.4 AULA SOBRE ' <i>HUELGA</i> '	115
3.1.5 VISÃO GERAL DA MEDIAÇÃO	120
3.2 INTERAÇÃO NAS AULAS	124
3.2.1 AULA SOBRE ' <i>LARGO</i> '	125
3.2.2 AULA SOBRE ' <i>FECHA</i> '	130
3.2.3 AULA SOBRE ' <i>DOCE</i> '	133
3.2.3.1 INTERAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 1	134
3.2.3.2 INTERAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 2	137
3.2.3.3 INTERAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 4	142
3.2.3.4 INTERAÇÃO PROFESSORA/ALUNO 5	147
3.2.4 AULA SOBRE ' <i>HUELGA</i> '	150
3.2.5 VISÃO GERAL DA INTERAÇÃO	156
3.3 RESUMO DA ANÁLISE	159
3.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	162
CONCLUSÃO	165
REFERENCIAS	169
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO “DETECTANDO O PERFIL DOS ALUNOS”	176
ANEXO 2 – LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS ALUNOS COM BASE EM SUAS RESPOSTAS	177
ANEXO 3 – ATIVIDADE PREPARADA COM O FALSO COGNATO <u>LARGO</u>	180
ANEXO 4 – ATIVIDADE PREPARADA COM O FALSO COGNATO <u>FECHA</u>	181
ANEXO 5 – ATIVIDADE PREPARADA COM O FALSO COGNATO <u>DOCE</u>	183
ANEXO 6 – LINHAS DE CONCORDÂNCIA COM O LÉXICO <u>HUELGA</u>	184
ANEXO 7 – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA MEDIAÇÃO ANOTADORA A/B – <u>LARGO</u>	185

ANEXO 8 – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERAÇÃO ANOTADORA A/B – LARGO	187
ANEXO 9 – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA MEDIAÇÃO ANOTADORA A/B – FECHA	189
ANEXO 10 – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERAÇÃO ANOTADORA A/B – FECHA	192
ANEXO 11 – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA MEDIAÇÃO ANOTADORA A/B – DOCE	195
ANEXO 12 – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERAÇÃO ANOTADORA A/B – DOCE	204
ANEXO 13 – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA MEDIAÇÃO ANOTADORA A/B – HUELGA	213
ANEXO 14 – TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERAÇÃO ANOTADORA A/B – HUELGA	217
ANEXO 15 – PLANILHAS DE CODIFICAÇÃO PARA ANÁLISE DE CONCORDÂNCIA ENTRE ANOTADORES EM RELAÇÃO AO CRITÉRIO DA MEDIAÇÃO/INTERAÇÃO NA AULA SOBRE <i>LARGO</i> .	221
ANEXO 16 – PLANILHAS DE CODIFICAÇÃO PARA ANÁLISE DE CONCORDÂNCIA ENTRE ANOTADORES EM RELAÇÃO AO CRITÉRIO DA MEDIAÇÃO/INTERAÇÃO NA AULA SOBRE <i>FECHA</i> .	222
ANEXO 17 – PLANILHAS DE CODIFICAÇÃO PARA ANÁLISE DE CONCORDÂNCIA ENTRE ANOTADORES EM RELAÇÃO AO CRITÉRIO DA MEDIAÇÃO/INTERAÇÃO NA AULA SOBRE <i>DOCE</i> .	223
ANEXO 18 – PLANILHAS DE CODIFICAÇÃO PARA ANÁLISE DE CONCORDÂNCIA ENTRE ANOTADORES EM RELAÇÃO AO CRITÉRIO DA MEDIAÇÃO/INTERAÇÃO NA AULA SOBRE <i>HUELGA</i> .	224
ANEXO 19 – SEQÜÊNCIAS MEDIACIONAIS EM TODAS AS AULAS	225
ANEXO 20 – SEQÜÊNCIAS INTERACIONAIS EM TODAS AS AULAS	231
ANEXO 21 – SEQÜÊNCIAS MEDIACIONAIS NA AULA COM LARGO	236
ANEXO 22 – SEQÜÊNCIAS INTERACIONAIS NA AULA COM LARGO	237
ANEXO 23 – SEQÜÊNCIAS MEDIACIONAIS NA AULA COM FECHA	238
ANEXO 24 – SEQÜÊNCIAS INTERACIONAIS NA AULA COM FECHA	240
ANEXO 25 – SEQÜÊNCIAS MEDIACIONAIS NA AULA COM DOCE	242
ANEXO 26 – SEQÜÊNCIAS INTERACIONAIS NA AULA COM DOCE	246
ANEXO 27 – SEQÜÊNCIAS MEDIACIONAIS NA AULA COM HUELGA	250
ANEXO 28 – SEQÜÊNCIAS INTERACIONAIS NA AULA COM HUELGA	252
ANEXO 29 – QUESTIONÁRIO 1 – APLICADO 03/11/2008	253
ANEXO 30 – QUESTIONÁRIO 2 – APLICADO 05/11/2008	254

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – EXEMPLO DE ATIVIDADE COM O ITEM LEXICAL DOCE	60
FIGURA 2 – CONCORDÂNCIA DO ITEM LEXICAL HUELGA	62

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CONCORDÂNCIAS DA PALAVRA LARGO, RETIRADAS DE ALONSO (2006)	20
QUADRO 2 – CONCORDÂNCIAS DE PALAVRA QUE CONTEM Ñ, RETIRADAS DO CORPUS DE ESTUDO	21
QUADRO 3 – RELAÇÃO DE OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA COM INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	65
QUADRO 4 – RELAÇÃO ENTRE OS CRITÉRIOS DA MEDIAÇÃO NO MEDIADOR E NO MEDIADO.	67
QUADRO 5 – CRITÉRIOS DA INTERAÇÃO COM BASE EM KUMPULAINEN & WRAY (2002)	68
QUADRO 6 – ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DA MEDIAÇÃO DOS CINCO PRIMEIROS TURNOS – AULA FECHA (ANOTADORA A)	69
QUADRO 7 – ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DOS CINCO PRIMEIROS TURNOS – AULA FECHA (ANOTADORA A)	69
QUADRO 8 – ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DA MEDIAÇÃO DOS CINCO PRIMEIROS TURNOS – AULA FECHA (ANOTADORA B)	70
QUADRO 9 – ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DOS CINCO PRIMEIROS TURNOS – AULA FECHA (ANOTADORA B)	71
QUADRO 10 – TRECHO DA ANÁLISE MEDIAÇÃO ANOTADORA A (ESTA PESQUISADORA) ANOTADORA B (PESQUISADORA CONVIDADA) – FECHA	76
QUADRO 11 – TRECHO DA ANÁLISE INTERAÇÃO ANOTADORA A (ESTA PESQUISADORA) ANOTADORA B (PESQUISADORA CONVIDADA) – FECHA	77
QUADRO 12 – ANÁLISE MEDIAÇÃO DA AULA SOBRE LARGO	81
QUADRO 13 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 6 ELEMENTOS – LARGO	85
QUADRO 14 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 5 ELEMENTOS – LARGO	86
QUADRO 15 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 4 ELEMENTOS – LARGO	87
QUADRO 16 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 3 ELEMENTOS – LARGO	87
QUADRO 17 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 2 ELEMENTOS – LARGO	88
QUADRO 18 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 10 ELEMENTOS – <i>FECHA</i>	91
QUADRO 19 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 4 ELEMENTOS – <i>FECHA</i>	93
QUADRO 20 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 4 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNA 1	98
QUADRO 21 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 3 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNA 1	100
QUADRO 22 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 2 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNA 1	101
QUADRO 23 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 7 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNA 2	103



QUADRO 24 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 3 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNA 2	104
QUADRO 25 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 2 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNA 2	105
QUADRO 26 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 5 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNA 4	108
QUADRO 27 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 4 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNA 4	109
QUADRO 28 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 2 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNA 4	110
QUADRO 29 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 6 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNO 5	112
QUADRO 30 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 3 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNO 5	113
QUADRO 31 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 2 ELEMENTOS – <i>DOCE</i> ALUNO 5	114
QUADRO 32 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 6 ELEMENTOS – <i>HUELGA</i>	117
QUADRO 33 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 5 ELEMENTOS – <i>HUELGA</i>	118
QUADRO 34 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 4 ELEMENTOS – <i>HUELGA</i>	119
QUADRO 35 – SEQÜÊNCIA MEDIACIONAL COM 2 ELEMENTOS – <i>HUELGA</i>	120
QUADRO 36 – ANÁLISE DA INTERAÇÃO DA AULA SOBRE <i>LARGO</i>	125
QUADRO 37 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 6 ELEMENTOS – <i>LARGO</i>	128
QUADRO 38 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 2 ELEMENTOS – <i>LARGO</i>	128
QUADRO 39 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 10 ELEMENTOS – <i>FECHA</i>	132
QUADRO 40 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 2 ELEMENTOS – <i>FECHA</i>	133
QUADRO 41 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 5 ELEMENTOS (ALUNA 1) – <i>DOCE</i>	136
QUADRO 42 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 2 ELEMENTOS (ALUNA 1) – <i>DOCE</i>	136
QUADRO 43 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 5 ELEMENTOS (ALUNA 2) – <i>DOCE</i>	139
QUADRO 44 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 4 ELEMENTOS (ALUNA 2) – <i>DOCE</i>	139
QUADRO 45 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 3 ELEMENTOS (ALUNA 2) – <i>DOCE</i>	140
QUADRO 46 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 2 ELEMENTOS (ALUNA 2) – <i>DOCE</i>	141
QUADRO 47 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 7 ELEMENTOS (ALUNA 4) – <i>DOCE</i>	144
QUADRO 48 – SEQÜÊNCIA INTERACIONAL COM 5 ELEMENTOS (ALUNA 4) – <i>DOCE</i>	145

QUADRO 49 – SEQUÊNCIA INTERACIONAL COM 3 ELEMENTOS (ALUNA 4) – <i>DOCE</i>	146
QUADRO 50 – SEQUÊNCIA INTERACIONAL COM 2 ELEMENTOS (ALUNA 4) – <i>DOCE</i>	146
QUADRO 51 – SEQUÊNCIA INTERACIONAL COM 6 ELEMENTOS (ALUNO 5) – <i>DOCE</i>	148
QUADRO 52 – SEQUÊNCIA INTERACIONAL COM 5 ELEMENTOS (ALUNO 5) – <i>DOCE</i>	148
QUADRO 53 – SEQUÊNCIA INTERACIONAL COM 4 ELEMENTOS – <i>HUELGA</i>	153
QUADRO 54 – SEQUÊNCIA INTERACIONAL COM 2 ELEMENTOS – <i>HUELGA</i>	154

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	51
TABELA 2 – JUSTIFICATIVA DE ESCOLHA DE CURSO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	51
TABELA 3 – ESTUDO PRÉVIO DA LÍNGUA ESPANHOLA POR PARTE DOS SUJEITOS DE PESQUISA	52
TABELA 4 – ANO EM QUE OS SUJEITOS DE PESQUISA PARARAM DE ESTUDAR ESPANHOL	52
TABELA 5 – REPRESENTAÇÕES SOBRE PROFICIÊNCIA AUDITIVA DOS SUJEITOS DE PESQUISA	53
TABELA 6 – REPRESENTAÇÕES SOBRE PROFICIÊNCIA DE FALA DOS SUJEITOS DE PESQUISA	53
TABELA 7 – REPRESENTAÇÕES SOBRE PROFICIÊNCIA LEITORA DOS SUJEITOS DE PESQUISA	53
TABELA 8 – REPRESENTAÇÕES SOBRE PROFICIÊNCIA ESCRITA DOS SUJEITOS DE PESQUISA	54
TABELA 9 – DADOS PROFISSIONAIS DOS SUJEITOS DE PESQUISA	54
TABELA 10 – CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	55
TABELA 11 – IDADE DOS SUJEITOS DE PESQUISA	55
TABELA 12 – PLANILHA DE CODIFICAÇÃO PARA ANÁLISE DE CONCORDÂNCIA ENTRE ANOTADORES EM RELAÇÃO AO CRITÉRIO DA MEDIAÇÃO NA AULA COM O LÉXICO FECHA	72
TABELA 13 – PLANILHA DE CODIFICAÇÃO PARA ANÁLISE DE CONCORDÂNCIA ENTRE ANOTADORES EM RELAÇÃO AO CRITÉRIO DA INTERAÇÃO NA AULA COM O LÉXICO FECHA	73
TABELA 14 – MEDIDAS SIMÉTRICAS NA ANÁLISE DA AULA SOBRE FECHA	74
TABELA 15 – VALORES DE CONCORDÂNCIA KAPPA	75
TABELA 16 – FREQUÊNCIA DOS CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO (ALUNOS)	77
TABELA 17 – SEQUÊNCIA INTERACIONAL COM 2 ELEMENTOS - HUELGA	78
TABELA 18 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA PROFESSORA – LARGO	84
TABELA 19 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DO ALUNO – LARGO	85
TABELA 20 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA PROFESSORA – <i>FECHA</i>	90
TABELA 21 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DO ALUNO – <i>FECHA</i>	90
TABELA 22 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA PROFESSORA COM ALUNA 1 – <i>DOCE</i>	96
TABELA 23 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA ALUNA 1 – <i>DOCE</i>	97

TABELA 24 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA PROFESSORA COM ALUNA 2 – <i>DOCE</i>	102
TABELA 25 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA ALUNA 2 – <i>DOCE</i>	103
TABELA 26 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA PROFESSORA COM ALUNA 4 – <i>DOCE</i>	107
TABELA 27 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA ALUNA 4 – <i>DOCE</i>	107
TABELA 28 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA PROFESSORA COM ALUNO 5 – <i>DOCE</i>	111
TABELA 29 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DO ALUNO 5 – <i>DOCE</i>	112
TABELA 30 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA PROFESSORA – <i>HUELGA</i>	116
TABELA 31 – CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DO ALUNO – <i>HUELGA</i>	117
TABELA 32 – FREQUÊNCIA DOS CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO (PROFESSORA)	121
TABELA 33 – FREQUÊNCIA DOS CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO (ALUNOS)	121
TABELA 34 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DA PROFESSORA – <i>LARGO</i>	127
TABELA 35 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DO ALUNO – <i>LARGO</i>	127
TABELA 36 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DA PROFESSORA – <i>FECHA</i>	130
TABELA 37 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DO ALUNO – <i>FECHA</i>	130
TABELA 38 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM ALUNA 1 – <i>DOCE</i>	134
TABELA 39 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DA ALUNA 1 – <i>DOCE</i>	135
TABELA 40 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM A ALUNA 2 – <i>DOCE</i>	137
TABELA 41 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DA ALUNA 2 – <i>DOCE</i>	138
TABELA 42 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM A ALUNA 4 – <i>DOCE</i>	142
TABELA 43 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DA ALUNA 4 – <i>DOCE</i>	143
TABELA 44 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM O ALUNO 5 – <i>DOCE</i>	147
TABELA 45 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DO ALUNO 5 – <i>DOCE</i>	147
TABELA 46 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DA PROFESSORA – <i>HUELGA</i>	151
TABELA 47 – CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO DO ALUNO – <i>HUELGA</i>	152
TABELA 48 – FREQUÊNCIA DOS CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO (PROFESSORA)	156
TABELA 49 – FREQUÊNCIA DOS CRITÉRIOS DE INTERAÇÃO (ALUNOS)	157

## INTRODUÇÃO

Uma tendência atual nos materiais de ensino de língua estrangeira é o uso de linguagem autêntica, ou ‘real language’, como base da descrição lingüística que fundamenta a abordagem adotada nos materiais, assim como nos próprios textos e exercícios que fazem parte das atividades. Essa ‘linguagem real’ vem sendo impulsionada na direção dos materiais em boa parte por influência da Lingüística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004; BIBER et al, 1998; KENNEDY, 1998; LEECH, 1997; BIBER, 1994; STUBBS, 1994; JOHNS, 1994, 1991a, 1991b; SINCLAIR, 1991), que se ocupa, segundo Berber Sardinha (2004), da coleta e da exploração de conjunto de dados lingüísticos textuais, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua, sugerindo a possibilidade de desenvolver atividades que sejam baseadas em dados autênticos, despertando no aprendiz a curiosidade para a investigação da linguagem e contribuindo para que o aprendiz participe ativa e conscientemente da construção do seu conhecimento. Embora essa seja uma tendência atual, na verdade ela se iniciou há vários anos, de diversos modos, sendo que um deles, associado à Lingüística de Corpus, foi pelo uso de concordâncias na sala de aula. Concordâncias são segundo Berber Sardinha (2004, p.272), “uma listagem dos co-textos nos quais uma palavra ocorre”. Um dos maiores proponentes do uso de concordâncias na sala de aula foi Tim Johns, pesquisador britânico, pioneiro no uso de computadores na sala de aula e no uso de corpora no ensino. Ele instituiu uma área de aplicação da Lingüística de Corpus no ensino de línguas, dentro do que se conhecia por Classroom Concordancing, chamada de Data Driven Learning. Essa proposta enfatiza a aprendizagem do léxico e da gramática por meio de concordâncias, enfocando colocações e padrões léxico-gramaticais, bem como, estimulando o desenvolvimento da autonomia e do espírito investigativo dos alunos. Passados mais de vinte anos desde a introdução de Classroom Concordancing e de Data Driven Learning, na verdade pouco se sabe como ocorrem as aulas em que são usadas concordâncias para ensinar língua estrangeira. Tomando como base a literatura da área (BENNETT, 2010; BERBER SARDINHA 2010; JOHNS, 1994, 1991A, 1991 B; TRIBBLE & JONES, 1990), presume-se que o uso de concordâncias em sala de aula privilegie o estudo individual, concentrado, sem interação entre os alunos e talvez com pouca interação entre professor e o grupo. Talvez porque as descrições do uso de concordância enfatizem o ato de descoberta individual

do aluno, do uso de estratégias cognitivas e do trabalho singular de análise dos dados da concordância. Contudo, a tese que proponho com esta pesquisa é que o emprego de concordâncias em sala de aula pode tomar outra feição, uma em que sejam sublinhados o trabalho colaborativo, em conjunto, interativo na descoberta dos padrões léxico-gramaticais, em suma um trabalho que leve em conta princípios de interação e mediação propostos por Vygotsky (1978/1984; 1962/1987); Vygotsky, Luria & Leontiev (1934/1986). Segundo essa linha, a linguagem criada pela sociedade ao longo do curso da história humana estabelece a mediação do homem com o ambiente, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural (Vygotsky, 1978/1984). Nessa esteira encontro suporte na Experiência de Aprendizagem Mediada proposta por Feuerstein (1997a, 1980, 1975); Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991).

Diante do exposto, é meu objetivo investigar as relações de mediação e interação entre aluno/aluno/professor desempenhadas em sala de aula cujas atividades tiveram como base a descoberta de significados a partir de concordâncias. Para isso foram observadas e gravadas em áudio/vídeo quatro aulas de um curso de Espanhol Geral para alunos universitários, cujas transcrições foram detalhadamente analisadas por duas pesquisadoras da área de Lingüística Aplicada, incluindo-me. A análise será detalhada no Capítulo Metodológico.

Assim, conforme dito acima, com base nessa problemática, defendo a proposta de que atividades com concordâncias apesar de sugerirem uma aprendizagem autônoma por parte do aprendiz também propiciam comportamento interacional e momentos de mediação.

Pretendo, com isso, também contribuir para a área da Educação ou da Lingüística Aplicada que se preocupam com o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira – espanhol, pois, conforme já apontado anteriormente, embora haja uma série de publicações e de trabalhos que sugiram e enfatizem o uso de concordâncias e outras ferramentas da Lingüística de Corpus, entre as quais estão Lopes (2007); Vicentini (2006); Alonso (2006); Souza (2005); Barbosa (2004), Ferrari (2004) Bértoli-Dutra (2002) e Jacobi (2001), não se encontrou nenhuma pesquisa relativa à verificação dos processos da mediação e da interação em atividade com concordâncias, proposta para aprendizagem de um item lexical.

O presente trabalho busca, portanto, preencher esta lacuna, comprovando sua pertinência e relevância por meio da aplicação de atividades com concordâncias a

estudantes de graduação em Administração de Empresas, com o intuito de verificar como se dá a construção do conhecimento na interação aluno-aluno e professor-aluno.

Outra justificativa do trabalho é referente à área de espanhol. Até o evento do Mercosul o interesse por parte do brasileiro em aprender língua espanhola era bem menos intenso do que podemos perceber atualmente. A criação do Mercado Comum do Sul, do qual formam parte em sua formação original Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil, conforme Fanjul (2002, p. 23), em 1991, é tida como referência para o início de uma nova etapa nas relações entre os países da América do Sul. A situação atual é bastante diferente. Aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar, praticamente, uma emergência. O idioma passou a ter prestígio entre os brasileiros que vêm em seu aprendizado a possibilidade, segundo Sedycias (2005, p. 37-38), de enriquecimento profissional e pessoal – aprender outro idioma colabora para o avanço na carreira profissional e ajuda a ver o mundo por um prisma lingüístico-cultural diferente daquele da língua nativa.

Vive-se, portanto, um crescimento da demanda de cursos de espanhol (cf. MORENO FERNANDEZ, 2005, p. 19-21), motivada não apenas pela criação do Mercosul, mas também pelo surgimento de indústrias de origem espanhola no Brasil e pelo peso da cultura hispânica em manifestações artísticas, culturais e esportivas. Entre as dez razões para que os brasileiros aprendam o idioma espanhol, está o fato de tanto o português como o espanhol derivarem do latim vulgar, e essa familiaridade ajudar muito na aprendizagem, de acordo com Sedycias (2005, p. 38-44). O autor também acrescenta que a posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal. O espanhol é primordial para a comunidade mundial da atualidade, principalmente por desempenhar um papel crucial em vários aspectos do mercado mundial contemporâneo (ibid., p. 36).

Outro fator propulsor do ensino de espanhol no Brasil foi a disponibilização pelo governo federal do ensino do idioma na Educação Básica do país, com a implementação da lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, segundo a qual a língua espanhola deve ser oferecida obrigatoriamente pelas escolas de Ensino Médio e facultativamente no Ensino Fundamental II<sup>1</sup>. Além disso, possibilitou a oferta nos Centros de Ensino de Língua

---

<sup>1</sup> O Ensino fundamental II corresponde às antigas 5ª a 8ª séries, atualmente recebendo a nomenclatura de 6º a 9º anos.

Estrangeira do sistema público de ensino. Essa lei está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que reconhece a importância de se aprender língua estrangeira determinando que, para o Ensino Fundamental (art.26, §5º), fica obrigatório a partir da quinta série o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da Instituição de Ensino. Também em relação ao Ensino Médio, fica estabelecido (art. 36, III) que será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar; e uma segunda, com caráter optativo, também dentro das possibilidades da Instituição.

Diante desse cenário, é importante que se pesquise o uso de corpora no ensino de espanhol, visto que não é tão difundido quanto no ensino de inglês (cf. LOPES, 2007; VICENTINI, 2006; SOUZA, 2005; BARBOSA, 2004; FERRARI, 2004 e BÉRTOLI-DUTRA, 2002). Espero que esta pesquisa venha a contribuir com a divulgação do uso de corpora para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Essa vertente é uma das que compõe o GELC (Grupo de Estudos de Lingüística de Corpus), em que me insiro como pesquisadora, e que tem destaque no uso de corpora no ensino de língua estrangeira no país, com pesquisas como a de Alonso (2006), Soto Balbas (2003) e Jacobi (2001).

Na literatura, há muitos trabalhos se dedicam ao ensino de língua espanhola sem a utilização das ferramentas disponíveis na Lingüística de Corpus (e.g. LANZA, 2007; ZEULLI, 2007; BRUNO, 2006; GREGOLIN, 2005; SANTOS, 2003 e MENEGHINI, 2001). Outros trabalhos utilizam um corpus de língua espanhola como recurso de análise de linguagem autêntica, mas não se destinam ao ensino de língua estrangeira (CABRAL, 2006; LIMA, 2006; MENICONI, 2006; TOLEDO-PEREIRA, 2005; ALVES-SILVA, 2004 e SOTO BALBAS, 2003). E, há ainda poucas pesquisas em que o ensino de língua espanhola se utiliza das ferramentas da Lingüística de Corpus (ALONSO, 2006 e JACOBI, 2001).

Destaco aqui algumas pesquisas destinadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, entre elas: Lanza (2007) objetivou a utilização de blog como ferramenta no ensino-aprendizagem de línguas, incentivando uma renovação didático-metodológica, aproximando a língua e cultura hispânica à realidade do aluno brasileiro. Zeulli (2007) enfocou a apresentação oral em sala de aula de língua espanhola, com o intuito de provocar conscientização do uso da linguagem e melhora nas ações dos participantes. Bruno (2006) dedicou-se a observar o processamento da forma uno/a do



espanhol, utilizada para referências. Gregolin (2005) propôs a analisar aspectos da língua espanhola para negócios e propor o desenho de um programa desse tipo em um contexto particular de ensino brasileiro. Santos (2003) teve como objetivo geral analisar como se dá a interação entre os aprendizes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, trabalhando em pares mediante o uso de tarefas, em contexto de sala de aula numerosa. Meneghini (2001) planejou, implementou e avaliou uma proposta de ensino de língua espanhola baseada nos pressupostos freireanos, bem como, questionou constantemente sua prática como professora pesquisadora, tornando-se também um foco da pesquisa.

Em que pesem as semelhanças e as diferenças de focos de interesse de cada uma das pesquisas citadas anteriormente, não foram encontrados trabalhos que contemplem especificamente o foco de interesse desta pesquisa que consiste em entender o processo de interação entre aprendizes de espanhol como língua estrangeira em contato com atividades de aprendizagem de um item lexical e seus padrões de uso a partir de concordâncias previamente selecionadas, observando as mediações e as interações nas relações em sala de aula, quer por meio do colega de classe ou da professora, conforme exponho adiante. Algumas das pesquisas mencionadas usaram a Lingüística de Corpus como suporte teórico, entretanto não mostraram como a interação e a mediação são propiciadas em sala de aula pelos aprendizes e pelo professor.

O uso de concordâncias no ensino é tido como procedimento que depende da descoberta do aluno, entretanto ainda não se sabe como se dá essa descoberta e qual o papel do professor nesse processo, se ele favorece uma descoberta mediada e de que maneira o faz. Creio que esse seja um elemento de destaque no enfoque desta pesquisa. Assim, para atender a tal preocupação, proponho-me a utilizar atividades elaboradas com concordâncias<sup>2</sup>, observando momentos de interação aluno-aluno, professor-aluno, percebendo quais estratégias são utilizadas para atribuir significado ao léxico proposto.

Esta pesquisa nasce da experiência de uma professora-pesquisadora que sempre buscou para suas aulas recursos que levassem os alunos a se desenvolver no aprendizado. Nesse sentido, Alonso (2006) destaca a importância de se adquirir um léxico porque, dentro do enfoque da Lingüística de Corpus, ao aprender uma nova palavra aprendem-se também muitos aspectos relacionados a ela, sem os quais sua

---

<sup>2</sup> As atividades propostas foram elaboradas por ALONSO, Maria Cibele González Pellizzari. *Corpus Lingüístico e a aquisição de falsos cognatos em espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2006.

aquisição seria parcial e incompleta. Em alguns casos, os materiais didáticos apresentam o léxico a ser aprendido em listas sem seu co-texto de uso como é apresentado nas concordâncias. Proponho atividades com concordâncias para aprendizagem de itens lexicais e seus padrões de uso, pois sabe-se que além de o aprendiz poder associar os padrões de um determinado léxico e inferir os possíveis significados, esse tipo de aprendizagem baseia-se acima de tudo na compreensão de dados, o que defendo durante todo o trabalho.

Assim, é objetivo primordial da pesquisa analisar de que maneira os aprendizes expostos às atividades com concordâncias constroem significado, percebendo, com base nos dados coletados (transcrições de aulas) como a mediação e a interação ocorrem.

Desse modo, as questões de pesquisa a serem investigadas no estudo são elencadas abaixo.

1. Como se caracteriza a mediação na construção do conhecimento em atividades elaboradas com concordâncias nas relações professor – aluno?
2. Que elementos da interação são propiciados pelo professor na realização de atividades com concordâncias?

A organização do trabalho se dá em três capítulos; no primeiro, apresento o arcabouço teórico, sobre a Lingüística de Corpus e o Sócio-Interacionismo, e faço uma discussão teórica sobre os conceitos que norteiam esta pesquisa, entre eles as concordâncias, a interação e a mediação; no segundo capítulo, discuto a metodologia escolhida para a análise dos dados, descrevendo o contexto em que a pesquisa foi realizada, o perfil dos participantes, bem como os instrumentos de coleta e os procedimentos da análise dos dados; o terceiro capítulo apresenta uma discussão dos resultados obtidos, visando a responder às perguntas de pesquisa, de forma diretamente relacionada com o arcabouço teórico utilizado. Para finalizar, apresento a conclusão da pesquisa, na qual discuto os resultados, as limitações do trabalho e as novas perspectivas que já se apresentam e que instigam a continuar trilhando os caminhos desta investigação.

## CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar as teorias que forneceram suporte à pesquisa aqui descrita. Sendo assim, primeiramente, apresento a área que ofereceu suporte teórico e metodológico: a Lingüística de Corpus, mais especificamente voltada ao processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, seguindo as propostas de Berber Sardinha (2004), Biber (BIBER et al, 1998, 1994), Kennedy (1998), Leech (1997), Stubbs (1994), Johns (1994, 1991a, 1991b) e Sinclair (1991).

Em seguida, apresento a proposta de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky (1978/1984; 1962/1987); Vygotsky, Luria & Leontiev (1934/1986), na linha do Sócio-Interacionismo e de experiência de aprendizagem mediada de Feuerstein (1997a, 1980, 1975); Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991). Além desses, apoiei-me em trabalhos como Meier & Garcia (2008); Oliveira (2008); Oliveira, Almeida e Arnoni (2007); Souza, Depresbiteris e Machado (2004) e Freitas (1994) para a análise do processo de interação e de mediação apresentados nas aulas analisadas, tanto no que se refere a alunos quanto à professora e ao material utilizado em sala.

Finalmente, encerro o capítulo com os critérios de mediação propostos por Feuerstein (1997a, 1980, 1975), Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991) e os critérios de interação propostos por Kumpulainen & Wray (2002), os quais serão utilizados para a análise de tais processos.

Faz-se importante ressaltar neste momento que embora as linhas teóricas principais deste trabalho possam aparentar estar distantes conceitualmente, visto que a Lingüística de Corpus pode distanciar-se do contexto de uso da língua na medida em que leva em conta dados em grande quantidade de muitos contextos diferentes ao mesmo tempo, enquanto o Sócio-Interacionismo destaca o importante papel da interação em sala de aula. A proposta desta pesquisa é justamente investigar a possibilidade de um entrelaçamento entre as duas teorias – a Lingüística de Corpus e o Sócio-Interacionismo. Em outras palavras, apresento nesse capítulo essas duas teorias, a fim de que se possa observar no ambiente de ensino e aprendizagem de língua estrangeira desenvolvido com atividades baseadas em concordâncias, além da concepção de um aluno pesquisador, ativo, participante, construtor do seu próprio conhecimento, também um ambiente que favorece/provoca a interação e um processo mediado pelo professor e pelo colega de classe.

## 1.1 LINGÜÍSTICA DE CORPUS

O objetivo desta seção é apresentar a Lingüística de Corpus, bem como expor a caracterização tipológica do corpus. A importância dessa apresentação reside no fato de que a área traz uma bagagem relevante desenvolvida no exterior e de alguns grupos de pesquisa que se formaram no Brasil.

A Lingüística de Corpus é uma área que “se ocupa da coleta e da exploração de corpora, ou conjunto de dados lingüísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para estudos de uma língua ou variedade lingüística” (BERBER SARDINHA, 2004, p.3).

Corpus é uma palavra latina que significa um conjunto de documentos, e seu plural em latim é corpora, ou seja, vários conjuntos de documentos. Sinclair (1991, p.171) define corpus como uma coletânea de textos naturais, escolhidos para caracterizar um estado ou variedade de linguagem. O termo corpus, conforme Leech (1997), passou a ser utilizado por lingüistas para designar um banco de dados autênticos de idioma que pode ser usado como base para a pesquisa lingüística. Esse corpo de dados consiste em amostras de textos escritos e falados. Frequentemente, o corpus é projetado para representar um idioma particular ou sua variedade.

Atualmente, o termo corpus tem sido aplicado a um volume de material que existe em forma eletrônica e que, por sua vez, pode ser processado por meio de computador para vários propósitos. Como a capacidade dos computadores aumentou consideravelmente nos últimos anos, o corpus também aumentou em tamanho, variedade e facilidade de acesso. Ao mesmo tempo, uma gama crescente de softwares foi desenvolvida para processar e acessar a informação que o corpus contém.

De acordo com Kennedy (1998), a Lingüística de Corpus tem ajudado na reconceitualização das unidades de descrição lingüística. Para o autor, a análise lingüística baseada em corpus pode concentrar-se na identificação de padrões a partir da análise da frequência de formas específicas. Além disso, alguns lingüistas de corpus têm se dedicado aos estudos do léxico e à exploração de certos conceitos léxico-gramaticais da língua. Isso surge como possibilidade de um melhor entendimento de colocações<sup>3</sup> e

---

<sup>3</sup> Colocados são as palavras que aparecem juntas a uma palavra que se está investigando, encontrando-se tanto à direita ou à esquerda dessa.

padrões de uma determinada língua, devendo ser aproveitada por professores e pesquisadores.

Berber Sardinha (2004, p.5) destaca que:

“Hoje em dia, a Lingüística de Corpus é de grande influência na pesquisa lingüística, em vários centros. Na Grã-Bretanha, um dos centros mais desenvolvidos, várias universidades (Birmingham, Brighton, Lancaster, Liverpool, Londres, entre outras) dedicam-se à pesquisa baseada em corpus para a descrição dos mais variados aspectos da linguagem. A pesquisa em instituições britânicas tem possibilitado tanto a teorização quanto a criação de corpora e de materiais de apoio em diversas áreas. Igualmente, nos países escandinavos (Noruega, Suécia e Dinamarca) existem centros estabelecidos dedicados à Lingüística de Corpus com um papel atuante há vários anos” (BERBER SARDINHA, 2004, p.5).

De acordo com Berber Sardinha (2004, p.5), a Lingüística de Corpus nos Estados Unidos tem uma presença mais modesta do que na Europa, mas não menos relevante. O autor afirma que “um dos maiores expoentes da Lingüística de Corpus mundial” é americano Douglas Biber. Além disso, existe nos Estados Unidos “um alto estágio de desenvolvimento na pesquisa em Processamento de Linguagem Natural (PLN), tanto em nível acadêmico quanto industrial”, já que empresas de informática têm investido na pesquisa lingüística para fins comerciais.

No Brasil, a Lingüística de Corpus tem crescido bastante, ganhando espaço tanto nos centros de pesquisa “voltados ao Processamento de Linguagem Natural, à Lexicografia e à Lingüística Computacional” (BERBER SARDINHA, 2004, p.6), quanto no âmbito empresarial. É importante destacar o trabalho pioneiro de Tony Berber Sardinha, que tem divulgado e colaborado, com suas pesquisas e de seus alunos, no âmbito do GELC (Grupo de Estudos de Lingüístico de Corpus), para estabelecer a pesquisa em Lingüística de Corpus no país, além de divulgar a produção nacional no exterior.

Um dos pontos principais da Lingüística de Corpus é que ela entende a língua como um sistema probabilístico (cf. HALLIDAY, 1991; BERBER SARDINHA, 2000, 2004). Isto é, a ocorrência das palavras que usamos segue certa freqüência a qual não é aleatória, dessa forma, as palavras se combinam umas com as outras conferindo-lhes diferentes sentidos e funções, de acordo com seu contexto de uso. Conseqüentemente, quanto maior a quantidade de dados (amostras da língua em uso), maior a probabilidade de serem encontradas associações (ou padrões) que se repetem.

Stubbs (1994) considera necessário o uso da Lingüística de Corpus, juntamente com o armazenamento e busca de uma quantidade significativa de dados, com a finalidade de descrever padrões da linguagem, pois a investigação desses dados nos mostra quantitativamente como é usada a linguagem. Do mesmo modo, Sinclair (1966), Biber, Conrad e Reppen (1999), entre outros, defendem que por meio da utilização de grandes corpora, juntamente com ferramentas computacionais e quantitativas, as análises com base em corpus fornecem novas introspecções sobre a estrutura e o uso da língua.

Entre as diversas possibilidades de aplicação da Lingüística de Corpus, interessam para esta pesquisa aquelas voltadas para o ensino de línguas. Biber, Conrad e Reppen (1998, p.157) afirmam que “um dos objetivos principais para pesquisas baseadas em corpus é desenhar as melhores atividades e material para ajudar os alunos a compreenderem e produzirem esses registros apropriadamente”<sup>4</sup>. Como o foco desta pesquisa é o processo de ensino-aprendizagem, a Lingüística de Corpus se justifica, porque defende o uso de textos autênticos, evitando a necessidade de se inventarem exemplos que, em alguns casos, nem ocorrem na vida cotidiana do aprendiz. Desse modo, recorrendo à linguagem autêntica, o aprendizado se torna mais significativo e útil. Os autores afirmam ainda que as atividades baseadas em corpus são oportunidades únicas e valiosas para a descoberta de como a língua realmente é usada.

Como se pode ver, a Lingüística de Corpus defende a importância de se utilizar textos autênticos. Conforme Robinson (1991, p.54), os textos autênticos são aqueles que são “produzidos originalmente para um outro propósito que não seja o ensino de línguas”<sup>5</sup>. Nesse mesmo sentido, Succi (2003, p.14) afirma que a maioria dos materiais didáticos ainda está calcada em concepções de linguagem não empíricas, ou seja, baseia-se na intuição do autor. É preciso entender que aprender um novo vocabulário e tomar conhecimento das modificações dos usos das palavras, bem como de seus significados, não depende mais unicamente da publicação de dicionários novos, depende também de fazer uso de novas tecnologias disponíveis.

As novas tecnologias, subentendendo-se, aqui, o computador e seus recursos, significaram uma verdadeira revolução para o ensino de línguas em geral e de línguas estrangeiras em particular, não apenas para aquelas que se baseiam em Lingüística de

---

<sup>4</sup> Tradução minha de “one major goal of such research is to design the best possible materials and activities to help students comprehend and produce these registers appropriately”.

<sup>5</sup> Tradução minha para “originally produced for a purpose other than the teaching of language”.

Corpus. Apenas há alguns anos, conseguir material autêntico chegava a ser uma façanha para os professores, o que hoje em dia tornou-se corriqueiro, pois com o acesso à Internet pode-se utilizar em aula um texto autêntico, original e atual, como por exemplo, um artigo de um periódico argentino publicado on-line no mesmo dia, entre tantos outros.

Antes de estender a discussão que envolve a Lingüística de Corpus e o ensino de línguas, é necessário que outros conceitos essenciais da área sejam apresentados, como o processo de criação de corpora e suas possibilidades de aplicação, o que farei na subseção a seguir.

### **1.1.1 CORPORA – CRIAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE**

Os lingüistas de Corpus, conforme já dito, desenvolvem suas pesquisas (estudos de uma língua ou variedade lingüística) a partir de dados coletados criteriosamente. Para Sinclair (1991), o que possibilita a obtenção de bons resultados em pesquisas baseadas em corpus são as decisões que o organizador deve tomar para selecionar seus textos e organizá-los nele. Uma das decisões que o organizador deve tomar está relacionada à forma da língua, oral ou escrita.

Outra característica fundamental para a criação de um corpus, na opinião de Sinclair (1991), é a utilização de textos não fragmentados, pois se apresentam mais adequados do que uma coleção de pequenas partes de texto. Além disso, um corpus deve estar em constante desenvolvimento, respeitando a sua especificidade, primeiramente pelo fato de a língua estar em contínua evolução e, em segundo lugar, um corpus grande pode, a critério do analista, tornar-se fonte de textos completos, para o caso de pesquisas de cunho mais específico.

Berber Sardinha (2004, p.18), levando em consideração a definição de corpus proposta por Sánchez (1995)<sup>6</sup> destaca como pré-requisitos para um corpus que ele seja, primeiramente, “composto de textos autênticos”, isto é escritos (ou falados) por falantes nativos, em condições de “naturalidade”; que a coleta siga critérios pré-estabelecidos

---

<sup>6</sup> A saber: “Um conjunto de dados lingüísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso lingüístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise”

para atingir os objetivos de pesquisa; que seja representativo – ou seja, suficientemente extenso para o que se pretende investigar. (cf. BERBER SARDINHA, 2004, p. 19-20)

Ainda de acordo com Berber Sardinha (2004, p.24), um corpus para ser representativo deve ser o mais extenso possível, a fim de que se aproxime ao máximo da população da qual deriva. Desse modo, a extensão do corpus comporta três dimensões, a saber:

a) o número de palavras (quanto maior o número de *tokens* – palavras presentes no corpus, não importando se são repetidas ou não - maior será a chance de o corpus conter palavras de baixa frequência, ou seja, aquelas palavras mais raras da língua);

b) o número de textos (quanto maior o número de textos há a garantia de que esse gênero, registro ou tipo textual esteja mais adequadamente representado);

c) o número de gêneros, registros ou tipos textuais (aplica-se a corpora variados, criados para representar a língua como um todo).

Um aspecto interessante que convém mencionar é que um corpus pode receber uma nomenclatura peculiar de acordo com suas características de coleta. Em outras palavras, os corpora podem ser classificados, por exemplo, pelo *modo* de coleta como *falado* ou *escrito*; pelo período de *tempo* dos dados, como *sincrônico*, *diacrônico*, *contemporâneo* ou *histórico*; pelo modo de *seleção*, como de *amostragem*, *monitor*, *dinâmico*, *estático* ou *equilibrado*; por seu *conteúdo*, como *especializado*, *regional* ou *multilíngüe*; pela *autoria* dos textos coletados, como *de aprendiz* ou *de língua nativa*; pela *finalidade*, como *de estudo*, *de referência* ou *de treinamento* (BERBER SARDINHA, 2004, p.20-21).

O grupo *Expert Advisory Group on Language Engineering Standards* – EAGLES (1996) – distingue tipologicamente o corpus, da seguinte maneira:

- Corpus de referência: contém uma amostra representativa das variedades mais importantes de uma língua, assim como de seus padrões léxico-gramaticais.

- Corpus monitor: apresenta crescimento constante, pois nele são acrescentados novos materiais, oferecendo a possibilidade de observação das recentes mudanças do uso da língua.

- Corpus oral: formado por transcrições de conversações informais e espontâneas.

- Corpus de amostragem: inclui apenas fragmentos de textos.

- Corpus especializado: pequeno corpus construído com algum propósito específico de representar o gênero ou uso da língua por um grupo específico de falantes.



● Corpus paralelo: também chamado de bilíngüe ou multilíngüe, ele é formado por um texto e sua tradução em uma ou várias línguas. Os textos deste tipo de corpus podem estar alinhados, trazendo marcas que identificam os pontos de correspondência entre o texto original e sua tradução.

Procurei mostrar até aqui, sobretudo, que pesquisas baseadas em corpus seguem medidas e decisões criteriosas para que as descobertas advindas de suas investigações estejam seguramente baseadas em dados autênticos, representativos de uma língua (ou de determinada variação lingüística) e coletados de modo criterioso e bem elaborados. Sob essa perspectiva, Kennedy (1998) destaca que a necessidade da observação empírica para qualquer atividade científica reside em representar evidências reais das descobertas, em relação a pesquisas lingüísticas. Em especial, diz que “as afirmações feitas acerca da língua devem ser fundamentadas pela evidência do uso da linguagem”<sup>7</sup> (KENNEDY, 1988, p. 8), as quais, por sua vez, advêm dos corpora.

Os trabalhos baseados em corpus podem estar inseridos em diversas áreas, todavia, apresentam características comuns que os distinguem de outras áreas da lingüística, entre as quais “o uso excessivo do computador para a análise”, a dependência da associação de técnicas quantitativas e qualitativas e, naturalmente, o uso de corpora (KENNEDY, 1998, p.9).

Os tipos de pesquisa que têm recebido maior atenção da Lingüística de Corpus concentram-se em quatro áreas principais:

- 1) *Compilação de corpus*
- 2) *Desenvolvimento de ferramentas*
- 3) *Descrição da linguagem*
- 4) *Aplicação de corpora (ensino de línguas, reconhecimento de voz, tradução etc.).*

(KENNEDY, 1998, p.9)

Toda a discussão precedente sobre compilação de corpus, incluindo seu tamanho e sua representatividade, está calcada na premissa da construção de corpora gerais, visto que esta é a tendência que inaugurou a Lingüística de Corpus e que talvez a tenha influenciado de modo mais decisivo. Contudo, corpora de diversos tamanhos podem ser usados na Lingüística de Corpus, com diversas composições. O que importa é que o corpus seja coletado criteriosamente e que seja relevante para os objetivos da pesquisa.

---

<sup>7</sup> Tradução minha, para: “*statements made about language have to stand up to the evidence of language use*”

No meu caso, em que coletei um pequeno corpus de minhas aulas de espanhol, respeitei tais critérios, tendo em vista que selecionei as aulas que seriam gravadas e posteriormente transcritas com base no objetivo de colher dados referentes ao uso de concordâncias no ensino; sendo assim, apliquei tal critério e apenas coletei aulas em que isso ocorreu. Vale ressaltar que corpora de fala, como os meus, são notoriamente mais difíceis de coletar, portanto, via de regra, são de dimensão menor do que os de linguagem escrita, em geral numa escala de dez para um. Ao mesmo tempo, o corpus coletado é relevante para meu objetivo de pesquisa, já descrito na introdução. Em relação à representatividade, não posso dizer que o corpus coletado seja representativo do ensino de espanhol com corpus no mundo todo, até porque não tinha tal preocupação, mas pude sugerir que seja representativo de minha prática como professora de espanhol que aplica a Lingüística de Corpus no ensino. É importante ressaltar que a Lingüística de Corpus não ‘proíbe’ nem ‘desqualifica’ tal corpus, muito pelo contrário, os achados de investigações que se utilizam de tais corpora, pequenos, mas muito informativos, podem ser altamente reveladores de aspectos que corpora maiores e mais gerais talvez não o sejam.

A pesquisa que ora descrevo pode ser considerada como representante da quarta área, aplicação de corpora para o ensino de línguas e, portanto, na subseção seguinte abordarei mais explicitamente essa questão. Vale ressaltar, ademais, que, além de aplicar atividades baseadas em corpora para o ensino de línguas, esta pesquisa também apresentará (como mostrarei nos capítulos que seguem) uma investigação do comportamento dos participantes desse processo de ensino em termos de interação e mediação.

É preciso destacar que a utilização de corpora de língua espanhola está presente em pesquisas que nem sempre se destinam ao ensino de língua estrangeira. Nessa linha, Cabral (2006), Lima (2006), Meniconi (2006), Toledo-Pereira (2005), Alves-Silva (2004) e Soto Balbas (2003). Cabral (2006) objetivou caracterizar a produção científica na área de língua espanhola e a estrutura interna do gênero resumo de dissertações e teses. Lima (2006) com base em um corpus constituído de produção não-nativa selecionou fenômenos que revelaram a concordância ultrapassando os limites das regras gramaticais que a regem. Meniconi (2006) objetivou comparar o ato de fala diretivo presente nos diálogos de livros didáticos de espanhol com o mesmo apresentado no corpus oral de língua espanhola coletado da Universidade Autônoma de Madrid, com a finalidade de averiguar questões relativas às diferenças lingüísticas e sociolingüísticas

nas suas formulações. Toledo-Pereira (2005) objetivou analisar as características do discurso de guias de turismo e monitores de museus nos contextos sócio-culturais brasileiro e espanhol. Alves-Silva (2004) objetivou analisar como ocorrem os sujeitos e objetos pronominais em espanhol e em português utilizando como corpus tiras cômicas. Soto-Balbas (2003) objetivou descrever por meio de corpus os erros e sua frequência na escrita do aprendiz brasileiro de Espanhol como Língua Estrangeira e detectar as palavras e categorias gramaticais em que houvesse maior dificuldade e maior incidência de erros.

### **1.1.2 LINGÜÍSTICA DE CORPUS E ENSINO**

Há no campo do ensino de língua estrangeira um interesse muito grande nas aplicações da Lingüística de Corpus, pois o advento do computador pessoal possibilitou a coleta mais rápida e eficaz de grandes quantidades de dados, facilitando também a análise e observação desses dados. Dessa forma, contribuiu para que o ensino de línguas (especialmente concernente à leitura e vocabulário) deixasse de se basear exclusivamente no uso de listas de palavras, normalmente coletadas manualmente (BERBER SARDINHA, 2004, p.253).

Segundo Berber Sardinha (2004, p.254-255), a influência do acesso e exploração dos corpora de línguas naturais no ensino pode ser resumida em quatro grandes áreas de concentração: “a) descrição da linguagem nativa; b) descrição da linguagem do aprendiz; c) transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula; d) desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens”. O presente estudo concentrar-se-á no terceiro uso apontado pelo autor, pois se refere “ao uso instrumental analítico da Lingüística de Corpus na sala de aula” (Ibid, p.76). Em outras palavras, diz respeito ao uso de instrumentos como listas de palavras, listas de colocados, concordâncias, entre outros, para o desenvolvimento de matérias de ensino.

Nessa área de transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula (item “c”), o instrumento que mais tem servido de base para materiais de ensino com variados propósitos, sejam “aqueles voltados para a solução pontual de dúvidas sobre o emprego de palavras específicas, até outros dirigidos ao desenvolvimento de elementos de conscientização” (BERBER SARDINHA, 2004, p.255), é a concordância. Ainda segundo Berber Sardinha (2004, p.272), “uma concordância consiste de uma

listagem dos co-textos (palavras ao redor) nos quais um dado item (palavra isolada, composta, estrutura, pontuação) ocorre”. Embora haja diversos tipos de concordâncias, mais comumente elas são utilizadas no formato KWIC<sup>8</sup>. Mais adiante, ainda neste capítulo, voltarei a falar sobre esse instrumento e sua aplicação.

Levando as concordâncias em consideração, mas não exclusivamente, a terceira área de concentração da Lingüística de Corpus e Ensino vê-se associada à quarta área, desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens. Essa área se “refere à criação de metodologias de ensino, inspiradas na exploração de corpora ou em conceitos da Lingüística de Corpus” (BERBER SARDINHA, 2004, p.255). Três propostas principais merecem destaque: o *Lexical Syllabus*, ou Currículo Lexical, em português; o *Lexical Approach*, ou a Abordagem<sup>9</sup> Lexical e o *DDL- Data Driven Learning*, ou Ensino Movido a Dados, cujos detalhes exponho a seguir.

O Currículo Lexical, idealizado por Dave Willis (1990), tem como características principais: a) criação de materiais baseados em corpus; b) ensino do que é mais freqüente; c) léxico e gramática como uma coisa só; d) uso de linguagem autêntica; entre outras. O material desenvolvido para a criação de uma série de livros didáticos foi baseado no mesmo corpus usado para o primeiro dicionário Cobuild, com 7,3 milhões de palavras. A partir desse corpus, os autores listaram os itens lexicais mais freqüentes da língua inglesa. Extraíram do mesmo corpus textos que continham esse léxico e preparam o curso com metodologia baseada em tarefas (BERBER SARDINHA, 2004, p.282-286). A preocupação central do curso foi a de evitar o foco no conteúdo e apresentar todas as questões gramaticais a partir das palavras. Essa metodologia coloca o aluno como responsável pelo desenvolvimento de seu aprendizado, pois este passa a ser um descobridor e o professor seu orientador.

Berber Sardinha (2004, p.288) adverte que ao se propor que os itens mais freqüentes sejam ensinados inicialmente, propõe-se que o ensino seja feito com base nas palavras mais difíceis de ensinar, pois elas são “vazias lexicalmente” e podem apresentar vários sentidos diferentes (ensinados todos juntos – ou alguns nem

---

<sup>8</sup> KWIC significa *Key Words In Context*, ou seja, palavras-chave e seu contexto imediato. Em outras palavras, a palavra de busca (palavra-chave) fica centralizada e as palavras que aparecem antes e depois dela são também mostradas.

<sup>9</sup> Anthony (1963) define Abordagem, Método e Técnica de forma hierárquica, entendendo que a técnica é a realização de um método, e que este deve ser consistente em relação à abordagem, sendo a abordagem um conjunto de pressuposições relacionadas que se encarregam da natureza da língua e da natureza do ensino-aprendizagem de língua. O método é entendido como procedimento, ou seja, é um plano global para uma apresentação ordenada do material de língua. Já o conceito de técnica é entendido como aquilo que realmente ocorre em sala de aula, é a execução, o cumprimento, a implementação.

ensinados), podendo provocar nos aprendizes “uma visão distorcida do léxico da língua”.

A segunda proposta, a Abordagem Lexical, foi idealizada por Michael Lewis (1993; 1997) e está caracterizada pela elaboração de atividades nas quais o léxico desempenha papel central; bem como o léxico é descrito por meio de porções (*chunks*). Lewis propõe atividades em que os alunos identificam *chunks*, associam itens que ocorrem juntos, completam lacunas, entre outros tipos de exercícios. O ensino ocorre da seguinte forma: por meio da identificação das colocações em textos, os alunos registram em cadernos didáticos as novas palavras ou *chunks*.

Colocações, ou *collocations*<sup>10</sup>, segundo Lewis (2000), advêm do conceito de que certos itens lexicais combinam-se mais freqüentemente a outros itens específicos, formando agrupamentos recorrentes, e apresentar palavras isoladas aos alunos é privá-los do contato natural com que tal palavra ocorre.

Finalmente, o Ensino Movido a Dados, idealizado por Tim Johns (1991), caracteriza-se por: a) utilização de linhas de concordância como fonte de linguagem; b) foco nas relações e nos padrões léxico-gramaticais; c) objetivo central na autonomia dos aprendizes e na habilidade de descoberta.

O Ensino Movido a Dados (DDL) foi desenvolvido por Johns no intuito de sanar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos estrangeiros de pós-graduação da universidade de Birmingham, enfatizando o léxico e a gramática por meio de concordâncias, enfocando colocações e padrões léxico-gramaticais. Como objetivo paralelo, estimula o desenvolvimento autonomia e espírito investigativo/descoberta dos alunos, de forma indutiva.

Johns justifica o uso de sua abordagem, especialmente pelo uso de dados autênticos para levantar descobertas da seguinte maneira:

“Se há preocupação, como num exercício envolvendo conversão da voz ativa para a voz passiva, com a língua vista puramente como um sistema formal, é compreensível que professor e aluno possam se contentar com os exemplos construídos e artificiais que há tanto tempo existem nos livros-texto e gramáticas. Por outro lado, se o foco é na língua em uso, como num exercício envolvendo escolha entre

---

<sup>10</sup> “Collocations, [...], co-occur naturally, and the first task of the language teacher is to ensure that they are not unnecessarily taken apart in the classroom. If words occur together, learners need to notice that co-occurrence and, if they are to be recorded in a vocabulary book, the words should be recorded together” (Lewis, 2000, p. 132).

ativa e passiva, fica perceptivelmente duvidoso basear o ensino em exemplos inventados ao invés de genuínos”<sup>11</sup>

(JOHNS, 1994, p. 294)

Segundo Bértoli-Dutra (2002, p.28), a característica de maior destaque do *DDL* “é que a abordagem de Johns coloca o aluno na função de ‘descobridor’ e o professor como aquele que proporciona meios para que o aluno faça descobertas observando as concordâncias”. Assim, o aluno passa a descobrir a língua por meio de suas próprias observações, tornando-se um participador responsável por seu processo de aprendizagem.

De acordo com Johns (1991a, p.30) “o aprendizado efetivo da língua é em si uma forma de pesquisa lingüística”. O autor ressalta que a resolução de problemas favorece o trabalho em grupo e a comunicação entre alunos – outro componente da aprendizagem baseada em concordâncias que é foco de observação nesta pesquisa – produzindo, ao menos, três efeitos positivos:

1. Estimular o questionamento e a especulação, ao permitir que o aluno desenvolva a habilidade de perceber regularidades ou padrões na língua alvo e de elaborar generalizações que dêem conta da padronização observada;
2. Modificar o papel do professor, que deve se transformar em orientador da pesquisa iniciada pelo aluno;
3. Reavaliar o lugar da gramática no ensino/aprendizagem, uma vez que o *DDL* possibilita a adoção de um novo estilo de conscientização gramatical, ao posicionar os descobrimentos gramaticais do aluno no centro do processo.

(JOHNS, 1991b, p.2-3)

Berber Sardinha (2004) corrobora a afirmação de Johns, afirmando que as principais vantagens da abordagem *DDL* são:

- “Os alunos desenvolvem a habilidade de identificar regularidades (patterning) e de fazer generalizações para explicá-las.
- O professor assume o lugar de orientador ou coordenador de pesquisa.
- O ensino de gramática muda o foco, não sendo mais fundamentado na transmissão de regras.”

(BERBER SARDINHA, 2004, p.292)

---

<sup>11</sup> Grifos do autor. Tradução para: “If one is concerned, as in an exercise involving conversion between active and passive, with language viewed purely as a formal system, it is understandable that both teacher and student may be satisfied with the constructed and artificial examples that have for so long been the stock-in-trade of textbooks and grammars. On the other hand, if one’s focus is language in use, as in exercise involving choice between active and passive, it becomes self-evidently dubious to base the teaching on invented rather than genuine examples”.

O autor continua, afirmando que o DDL não é o único ensino de cunho indutivo “mas a diferença no DDL é que o professor não sabe necessariamente a resposta de antemão” (Ibid.). Assim, os alunos tentam descobrir as regras pela observação dos dados, “seguindo três princípios indutivos: (a) identificação, (b) classificação e (c) generalização” (Ibid, p.293). Em suma, os aprendizes observam os dados e identificam padrões, interpretam, classificam e concluem as regras fazendo generalizações.

Nesse aspecto, a proposta de Johns apresenta-se como modelo para a pesquisa que ora descrevo. É preciso salientar, contudo, que o modelo de Johns foi seguido para a elaboração de atividades (cf. ALONSO, 2006), como será exposto no capítulo metodológico. Alonso (2006)<sup>12</sup> adota o Ensino Movido a Dados para elaborar atividades com falsos cognatos da língua espanhola para estudantes brasileiros, pois busca desenvolver no aluno os sentidos de autonomia e de cooperação, bem como as estratégias de descoberta que o habilitem a encontrar as respostas de que necessita em seu processo de aprendizagem. Ainda assim, é preciso lembrar que as atividades que apliquei em sala de aula e, posteriormente investiguei, todas têm como foco a descoberta do léxico a partir de concordâncias. Sendo assim, a subseção seguinte aborda, mais detalhadamente, tal instrumento.

### **1.1.2.1 CONCORDÂNCIAS**

A concordância, como já mencionado anteriormente, pode ser definida como uma “listagem das ocorrências de um item específico, dispostas de tal modo que a palavra de busca (aquela que se tem interesse em investigar) aparece centralizada na página” e, ao lado dela, aparecem as “palavras que ocorreram junto com ela no corpus” (BERBER SARDINHA, 2004, p.187).

A concordância apresenta, por meio de listagem, os co-textos – as situações – em que um determinado item, que pode variar desde vocábulos a sinais de pontuação, será encontrado. A partir do estudo de concordâncias, pode-se depreender de um corpus associações de itens e palavras que são frequentes. Analisa-se, então, a partir de uma frequência significativa, se determinado co-texto, em que um dado item lexical ocorre, é uma colocação, isto é, se há uma tendência de tais itens aparecerem juntos em situações

---

<sup>12</sup> As atividades elaboradas por Alonso (2006) foram testadas por esta pesquisadora a fim de verificar como os critérios da interação e da mediação são observados em sala de aula com atividades com concordâncias.

específicas da língua. Melhor se visualizado como na lista de concordâncias do item “*largo*” extraída do corpus *on-line* da Real Academia Espanhola - CREA<sup>13</sup>:

*Quadro 1 – Concordâncias da palavra largo, retiradas de Alonso (2006)*

01	del campo de concentración-museo de Auschwitz. El <b>largo</b> desfile de rostros juveniles no se deja
02	e 87 años, no experimentó cambios ayer dentro del <b>largo</b> proceso de agonía, desde el momento en
03	de Volkswagen ha advertido que Seat aún tiene un <b>largo</b> camino por recorrer antes de alcanzar la
04	, entre ellos mujeres, ancianos y huérfanos. A lo <b>largo</b> de este mes, los beneficiarios del CICR
05	ocasionados por la guerra civil y ha sufrido a lo <b>largo</b> de los años varias reformas. La última d

A palavra de busca (*largo*) está centralizada e pode também ser denominada palavra-chave, ou nódulo. Ela aparece acompanhada pelas palavras que vêm antes e depois. Cada palavra integrante desse contexto é chamada de colocado. No quadro anterior, o nódulo *largo* está acompanhado por mais de cinco colocados de cada lado, em cada linha.

As concordâncias devem ser lidas a partir da coluna do nódulo, em direção aos seus colocados, tanto para a direita quanto para a esquerda. Dessa forma, pode-se identificar “o ambiente mais típico do nódulo” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 272), indicando seus variados sentidos/significados e padrões de uso.

Observando o quadro 1, por exemplo, podemos perceber dois significados diferentes para *largo* de acordo com seus colocados. Nas linhas um, dois e três, pela presença de palavras como *desfile*, *proceso* e *camino* (em português, desfile, processo e caminho) podemos inferir o significado longo ou comprido, confirmando sua função gramatical de adjetivo. Já nas linhas quatro e cinco, observamos um comportamento diferente, pois ao associar-se a palavras como ‘*a lo*’ (em português, ‘ao’), o nódulo passa a carregar consigo o significado de ‘ao longo de’ ou ‘durante’, o que pode ser confirmado também pela presença de um período de tempo (mês, anos).

Rocha (2001, p.144), por sua vez, define concordância como “uma lista de exemplos de uma determinada palavra, expressão ou morfema, apresentados no contexto em que ocorreram em um corpus”. Cada palavra levantada no corpus possui o contexto em que ocorreu, quer do seu lado direito, quer do seu lado esquerdo. Vale destacar que podemos gerar linhas de concordância de uma palavra específica ou de todas as palavras que possuem um determinado prefixo, sufixo, ou que contenham algumas letras (comuns em determinados alfabetos, como o “ñ” da língua espanhola), sinais particulares ou expressões, como pode ser observado no quadro a seguir:

<sup>13</sup> O corpus da Real Academia Espanhola está detalhado no Capítulo Metodológico.



*Quadro 2 – Concordâncias de palavra que contem ñ, retiradas do corpus de estudo*

01	es en el nivel mundial para los próximos cinco años, y que estaba contemplado incluir a
02	ieron dentro del rango visto en el último par de años, y el incremento bien podría revertir
03	nivel de crecimiento durante los próximos diez años y eso requiere de un diálogo estraté
04	ubicó en 292 puntos, un nuevo mínimo en diez años, y se acercó a sólo 12 unidades del
05	raun es propiedad de la estadounidense Gillette, compañía que, a su vez, pertenece a P
06	iva que la compañía había fijado. A este precio la compañía queda valorada en 1.875 mill
07	que sus competidoras, Iberia ha reaccionado. La compañía rebajará a partir del lunes
08	l proyecto de fabricación y entrega del A380. La compañía recibió el martes un nuevo v
09	ientras que el negocio de electricidad en España sumó un 14%. La cifra de client
10	antilla de Correos, que ya es la mayor de España, superará la cota de los 67.000 t
11	del procedimiento de infracción abierto a España. "Tenemos una controversia que
12	ratinos en un acto distinto al de Caldera, España tiene "una política muy clara" en
13	ínez, gerenta de marketing de producto de Movistar, señaló que "por ahora no son servic
14	o está por debajo del nivel posible. La organización señaló que el año pasado América la
15	fuentes de Carpap, Moreno no hizo anuncios, pero señaló que el foco de atención ahora

O quadro anterior apresenta palavras que foram agrupadas por compartilharem o nóculo de busca ñ: *años, compañía, España e señaló*.

Como vimos, o conceito de concordâncias encontra-se totalmente associado ao de colocações/colocados. Para definir colocação, é imprescindível citar Firth (1957), aquele que introduziu tal termo, e que afirma que, ao interagirem em situações comunicativas reais, os interlocutores têm expectativas quanto a como as palavras serão utilizadas, ou seja, quais co-textos aparecerão associados a quais itens. A comunicação, portanto, é baseada em padrões léxico-gramaticais, conhecidos e compartilhados pelos falantes de uma mesma língua.

Concordâncias são de grande utilidade, hoje, não só para o ensino como para a compreensão do uso de um determinado léxico. Trata-se de uma das melhores formas, se não a única, de se obter uma grande quantidade de exemplos de palavras em seus contextos de uso. Os dicionários oferecem boas informações sobre a pronúncia, etimologia, aspectos gramaticais, significado, todavia, oferecem, no máximo, dois ou três exemplos de cada significado de uma palavra, muitas vezes retratando uma linguagem arcaica que não corresponde àquela usada no contexto atual. As gramáticas de uma maneira geral propõem-se a explicar, mas não exemplificam aquele item léxico-gramatical a ser aprendido. Logo, tanto aprendizes quanto professores podem utilizar concordâncias para obterem inúmeros exemplos. Ao examinarmos alguns exemplos, é possível descobrir não apenas que palavras tipicamente co-ocorrem com a palavra que examinamos, mas pode-se obter também uma noção de sua frequência.

O uso de concordâncias em aula de segunda língua traz muitos benefícios; entre eles Berber Sardinha (2004, p. 279) destaca: “a obtenção de respostas a perguntas” não respondidas em obras didáticas; o “desenvolvimento do espírito pesquisador”; “a independência em relação ao professor”; o “incentivo à postura ativa do aluno”; e o

“centramento no aluno e a individualização do aprendizado”. Por outro lado, o mesmo autor aponta alguns obstáculos para o uso de concordâncias, especialmente o fato desse tipo de ensino requerer que alunos e professores sejam conscientizados e “treinados” para a leitura guiada pelo nóculo, para, a partir daí, passarem a analisar seus significados e usos.

No caso de ensino de línguas, em geral são considerados contextos específicos de aprendizagem, assim os corpora são desenvolvidos para esse fim específico. Esse é o caso, por exemplo, da pesquisa de Jacobi (2001, p.vii), a qual aponta a escassez de materiais didáticos ao ensino da língua espanhola baseados na lingüística de corpus, afirmando que “embora existam hoje dicionários, gramáticas e material didático em geral para o ensino de inglês baseados em corpora, o mesmo não ocorre em relação ao espanhol”. A autora destaca que a importância da utilização de corpora no trabalho com língua estrangeira está na oportunidade de o aprendiz poder ter acesso a exemplos de uso real da linguagem. Em sua pesquisa, investigou a reação de alunos submetidos a atividades elaboradas com concordâncias a partir da descrição de padrões de uso das seguintes palavras: *decir/hablar/falar*; *mesmo/mismo* e *mientras/en cuanto/aunque*. Concluiu que ao menos metade dos participantes reconhecem o estímulo à reflexão, trabalho em grupo e independência proporcionados por esse tipo de atividade.

Jacobi (2001, p.16) ressalta que “a metodologia aplicada nesse tipo de pesquisa consiste basicamente em selecionar expressões ou itens lexicais e comparar o seu uso em livros didáticos e em corpora”. De acordo com a autora, há diferenças importantes entre o que os livros ensinam e a maneira como um falante nativo usa a língua, ou seja, muitas vezes o livro didático ensina uma língua que não corresponde àquela usada pelos falantes.

Outra pesquisa que fez uso de concordâncias para o ensino é a de Barbosa (2004) que utilizou-se de corpora compilados por terceiros para o desenvolvimento de sua pesquisa. O pesquisador desenvolveu atividades online para ensino de Inglês Instrumental utilizando concordâncias. O objetivo geral de seu estudo foi o de desenvolver a escrita de cartas de solicitação de informações pessoais. Para tanto, utilizou-se de dois corpora, um especializado (cartas e faxes em Inglês Britânico para negócios, compilado por Mike Nelson) e um geral (BNC escrito). Após comparar os corpora e extrair uma lista de palavras-chave, utilizou-se das positivas, isto é, das mais freqüentes e, a partir delas, selecionou um texto-chave. O texto foi investigado quanto à sua estrutura e movimentos, de acordo com aquele gênero textual e, de cada movimento,

foram extraídas outras palavras-chave. Estas serviram como base de busca por padronização nos corpora. Barbosa desenvolveu tarefas que fizeram uso de concordâncias para as palavras-chave e concluiu que trata-se de um avanço para o preparo de materiais didáticos.

Pesquisas como as de Jacobi (2001) e Barbosa (2004) estão entre várias que vêm desenvolvendo atividades baseadas em corpus e utilizando ferramentas como concordâncias para o ensino de língua estrangeira. Nesse âmbito, a pesquisa de Alonso (2006) merece um destaque especial, pois aborda falsos cognatos da língua espanhola para aprendizes brasileiros, cuja semelhança entre as línguas proporciona bastante dificuldade. Além disso, entre as atividades preparadas por Alonso (2006) encontram-se as que selecionei para esta pesquisa e que apresentarei com detalhe no Capítulo Metodológico.

Alonso (2006), após analisar os padrões dos dez falsos cognatos mais frequentes num material didático<sup>14</sup>, utilizando como corpus de referência o Corpus do Espanhol Atual da Real Academia Espanhola (com cerca de 160 milhões de palavras), contrastou os falsos cognatos no livro didático e no uso geral. Nos livros didáticos investigados pela autora, os falsos cognatos são apresentados para os alunos em forma de listas de palavra e tradução. Alonso (2006), discordando dessa forma de apresentação, decidiu investigar os padrões de uso dessas palavras no corpus de espanhol geral. A partir dos padrões encontrados e interpretados em 150 concordâncias para cada um dos dez falsos cognatos selecionados pela autora (*largo, fecha, doce, aceite, piso, raro, oficina, vaso, cena e taller*), criou atividades didáticas que continham um ou mais exercícios cada. Essas atividades buscaram estimular a reflexão do educando, visto que os exercícios contribuem para que o aluno solucione problemas/desafios, podendo desenvolver uma postura autônoma no processo de construção do conhecimento. A autora concluiu que para uma aquisição mais adequada, o professor deve oferecer ao aluno as diversas possibilidades de uso e significado de cada falso cognato.

Há que se destacar também outras pesquisas em que o ensino pautado no uso de concordâncias se destinou ao ensino de língua inglesa, entre eles: Lopes (2007), Vicentini (2006), Souza (2005), Ferrari (2004) e Bértoli-Dutra (2002). Lopes (2007) teve como objetivo principal o desenvolvimento de um *software* para preparação semi-

---

<sup>14</sup> Alonso (2006) utilizou dois métodos internacionais – Planeta 1 (Cerrollaza et al, 1999) e Nuevo Ven (Castro et al, 2004) – e dois métodos de espanhol para brasileiros – Hacia el español (Cabral; Mendonza, 2000) e Curso de español para profesionales brasileños (Garrido et al, 2001).

automática de aulas de leitura de inglês, com corpora para elaboração de materiais didáticos que privilegiem a língua em uso. Vicentini (2006) teve como objetivo principal sugerir a complementação de uma atividade proposta por um material didático, tomando como ponto de partida a investigação lingüística por meio de corpora. Souza (2005) objetivou descrever o percurso de coleta, análise e utilização de corpora de estudo na elaboração de uma tarefa que, por meio de um computador, um aparelho de *data show* e hipertexto, fosse possível proporcionar a observação e análise de concordâncias e o aprendizado de padrões léxico-gramaticais, criteriosamente selecionados, em um texto jornalístico britânico de estilo informativo. Ferrari (2004) objetivou a elaboração de uma unidade de material didático direcionado a alunos do curso de Comércio Exterior, embasando-se nas teorias de Inglês para Fins Específicos, Lingüística de Corpus e Sócio-Interacionismo, com o intuito de estar o mais próximo possível das situações que os alunos encontrariam no mercado de trabalho. Bértoli-Dutra (2002) teve como objetivo principal de sua pesquisa a utilização de letras de música como ferramenta para a implementação de atividades pedagógicas no ensino de padrões da língua inglesa.

Nesta seção apresentei, primeiramente, a Lingüística de Corpus e os conceitos que sustentaram minha pesquisa. Em seguida, apresentei como a Lingüística de Corpus pode estar relacionada ao ensino de línguas. Terminei a seção especificando a ferramenta adotada pela Lingüística de Corpus para o ensino, que foi utilizada nas atividades aplicadas e analisadas para este trabalho, concordância. Na seção seguinte, apresento os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem segundo Vygotsky e os critérios de mediação e interação que serviram de guia para a observação desses dois tipos de comportamentos em sala de aula de língua espanhola, com atividades com concordâncias.

## **1.2 TEORIA VYGOTSKYANA**

O objetivo desta seção é apresentar alguns conceitos importantes discutidos dentro da teoria vygotskyana de desenvolvimento e aprendizagem úteis para a presente pesquisa. Devo esclarecer que a Lingüística de Corpus fundamenta a atividade proposta com concordâncias, mas os critérios de interação e mediação só puderam ser observados e discutidos nesta pesquisa com base nas leituras apresentadas a seguir.

A obra de Vygotsky, apesar de não tratar diretamente de soluções práticas para o processo educacional cotidiano, tem importante papel na área de ensino e aprendizagem, na medida que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas.

O processo ensino-aprendizagem, com base em tal perspectiva, vem sendo discutido principalmente por Vygotsky (1978/1984), bem como por seus seguidores: Oliveira (2008) e Freitas (1994). Tal processo tem como ponto de partida o conceito de que a construção do conhecimento se dá por meio de interação do indivíduo com o meio. Segundo Vygotsky (1978/1984), “as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado, de interação com o meio social, pois as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”. Desse modo, a aprendizagem é fruto de um trabalho integrado, no qual o conhecimento é construído de forma interacional por meio do uso da linguagem.

Destaco nesta pesquisa três princípios norteadores, extraídos da discussão vygotskyana (VYGOTSKY, 1978/1984): a) relação entre desenvolvimento e aprendizagem; b) o conceito de mediação cultural; c) o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Cada um desses princípios será explicitado nas subseções posteriores.

Com base nesses conceitos poderei observar de que maneira ocorre a mediação da professora e dos colegas de classe como agentes transformadores na construção do conhecimento dos aprendizes em atividades com concordâncias.

### **1.2.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

Vygotsky (1978/1984) oferece elementos importantes para a compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. O autor considera o desenvolvimento cognitivo como uma aquisição cultural, explicando a transformação dos processos psicológicos elementares (imitação, estímulo/resposta, etc.) em processos psicológicos complexos (desenvolvimento do pensamento e da linguagem), por meio de mudanças quantitativas e qualitativas na evolução histórica dos fenômenos. Para ele, as funções psicológicas superiores/complexas constituem-se em transformações internalizadas de padrões sociais de interação interpessoal.

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo biológico constituído, pertencente à espécie humana, mas “é o

aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (VYGOTSKY, 1978/1984, p.101). O termo utilizado por Vygotsky em russo, *obuchenie*, significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (OLIVEIRA, 2008, p.57). Tal conceito sempre envolve a interação social.

Vygotsky, Luria & Leontiev (1934/1986, p.114) afirmam que todas as funções psicointelectuais desenvolvidas emergem de duas classes de atividades: “a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais como propriedades internas do pensamento do aprendiz, como funções intrapsíquicas”. Dessa forma, entende-se que primeiro o indivíduo constrói conhecimento nas interações sociais e, depois, é que este processo é internalizado individualmente, como podemos perceber nas próprias palavras do autor:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (...) Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

(VYGOTSKY, 1978/1984, p.64).

Segundo Vygotsky (1978/1984), atividades educativas são diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano (com a família, amigos), pois ocorrem de modo sistemático, a fim de criar condições de acesso ao conhecimento formal. No contexto escolar, o aprendiz é desafiado a entender as bases das concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais.

Vygotsky, Luria & Leontiev (1934/1986, p.114) salientam que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, o conhecimento prévio da pessoa deve ser levado em conta nos processos de aprendizagem educacionais, para que seja capaz de produzir algo novo em seu desenvolvimento. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes para se consolidarem e, como consequência, ajudam a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica. Como os grupos são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas, um aprendiz mais avançado num determinado assunto

pode contribuir para o desenvolvimento dos outros. Assim, o professor não é o único mediador; cada colega de classe é capaz de auxiliar o outro na construção do conhecimento.

À medida que partir daquilo que o aprendiz já sabe, ampliando e desafiando a construção de novos conhecimentos, o ensino desempenhará bem seu papel. A escola não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida. As demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e os questionamentos do professor são fundamentais no processo educativo. Isso não quer dizer que ele deva dar sempre a resposta pronta. Tão importante quanto o fornecimento de informações e pistas é a promoção de situações que incentivem a curiosidade do aprendiz, que possibilitem a troca de informações entre os alunos e que permitam o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento. É interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento dos aprendizes (OLIVEIRA, 2008, p.64).

O ensino proposto por Vygotsky aponta para uma prática em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes, em que haja o espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. É por meio do diálogo que o professor passa a conhecer os alunos da sala, ou seja, cada sala de aula vai ser um contexto diferente para trazer à tona os conhecimentos prévios dos alunos e adiantar um novo conhecimento.

Ao falar da interação, do diálogo, Freitas (1994, p.92) afirma que é possível uma “transposição para a Educação”, para o processo ensino-aprendizagem, pois, na apropriação do conhecimento historicamente construído, “o aluno encontra-se com o professor como mediador por meio da linguagem”. É nesse encontro com o outro, na corrente da linguagem que o conhecimento vai sendo construído. A linguagem é, portanto, o veículo da construção de qualquer conhecimento, seja sobre matemática, geografia e, principalmente, as línguas materna e estrangeira. Nesse sentido, o autor corrobora o pensamento de Vygotsky sobre a função social da fala, ou seja, há que se perceber a figura de quem fala, sobre o que fala, para quem fala e com que finalidade fala, pois tudo o que é dito tem uma intenção e é permeado por uma idéia nem sempre explícita.

A visão sócio-interacionista voltada para as questões de ensino-aprendizagem de uma segunda língua sugere que o professor possua liberdade de adaptar, criar e

desenvolver atividades mais significativas com os alunos, trazendo textos autênticos, propondo atividades que possam utilizar a linguagem real do dia-a-dia deles, trazendo coisas do mundo existente fora da sala de aula, bem como a cultura dos países em que se fala espanhol, entre outras coisas. A idéia é fazer com que o aluno seja ativo, que ele esteja sempre motivado, interessado e envolvido, interagindo com os outros.

Há, na proposta sócio-interacionista, um redimensionamento do valor das interações sociais entre os elementos da sala de aula: alunos com alunos e aluno com o professor. As interações passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação, a troca de informações mútuas e o confronto de pontos de vista divergentes. O ambiente interacional implica a divisão de responsabilidades e tarefas que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor, não somente permitir que elas ocorram, mas promovê-las no cotidiano da sala de aula.

Em síntese, uma prática escolar baseada nos princípios vygotskyanos deverá, necessariamente, considerar o sujeito ativo (e interativo) no seu processo de construção do conhecimento, já que ele não é visto mais como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. A abordagem psicológica de Vygotsky, antiga no tempo, apresenta-se como uma novidade que traz para as questões educacionais contemporâneas um debate que permite avançar em direção a promissores caminhos.

### **1.2.2 MEDIAÇÃO NOS PRESSUPOSTOS DE VYGOTSKY**

O segundo princípio vygotskyano norteador desta pesquisa é a mediação. Mediar é fornecer caminhos para que o aprendiz, autonomamente, construa um novo conhecimento e, dessa maneira, se desenvolva.

A idéia de mediação é central para a compreensão das concepções vygotskyanas sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Para Vygotsky (1978/1984), os instrumentos e os signos (linguagem, escrita, sistema de números etc.) que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana estabelecem a mediação do homem com o ambiente, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Realiza-se, assim, a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente.



É preciso destacar que mediação não se refere a uma qualidade de um instrumento ou pessoa em particular, mas que esses adquirem a qualidade de mediadores em determinadas relações. Para os seres humanos, os instrumentos surgem como meio para um fim específico em função de uma situação específica. Assim, mediação indica ser um processo que envolve continuidade e unidade, transformação – devendo ocorrer de forma dialética, ou seja, em que as mudanças não ocorrem individualmente. Para que ocorra a mediação, é preciso haver ao menos dois elementos que se inter-relacionam direcionados a múltiplas finalidades.

Vygotsky (1978/1984, p.55) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: “os instrumentos e os signos”. Para o autor, os seres humanos estão sempre em busca do controle do mundo externo, o que os leva a criar instrumentos para desenvolver o mundo de forma colaborativa. Assim, “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (ibid.). Já o signo não altera a operação psicológica, ou seja, trata-se de “um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (ibid.).

Dessa forma, subentende-se que o ser humano adquire informação nova a partir da cultura e desenvolve paralelamente a isso o comportamento de tomada de decisão, a partir de toda a informação possuída. Em outras palavras, a cultura fornece os sistemas simbólicos que colaboram para a constituição da realidade do indivíduo (VYGOTSKY, 1978/1984; 1934/1987).

Vale ressaltar que, para Brown & Ferrara (1985), pais, professores, tutores, instrutores em situação de relação de aprendizagem, todos compartilham responsabilidades no ensino. Na situação escolar, fica evidente o lugar central do professor, que capacita o aluno a novas aprendizagens que promovem o seu desenvolvimento, mas é preciso compreender que todos os elementos constitutivos da sala de aula podem atuar como mediadores na construção da aprendizagem, sejam os colegas, ou o próprio material didático, como destacado nesta pesquisa. Do mesmo modo, Oliveira, Almeida & Arnoni (2007, p.101) exemplificam como mediador da relação ensino-aprendizagem o professor, mediador entre o conhecimento sistematizado escolar e aquele que o aluno desenvolve no seu cotidiano (senso comum). Quer dizer, o professor, a partir daquilo que o aluno já conhece, medeia um novo conhecimento. A isso Lantolf & Thorne (2006) chamam metaforicamente de “andaime”, aquele

conhecimento que é somado ao conhecimento prévio e abrange sempre um conhecimento maior no aprendiz.

Vale também destacar que o conceito de mediação nesta pesquisa encontra suporte na teoria proposta por Feuerstein, de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), explicitada mais adiante. Desse modo, a próxima subseção discute como o aprendiz constrói conhecimento a partir da interação com um par mais experiente, seja ele o professor ou o colega, de acordo com a teoria de Vygotsky.

### **1.2.3 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL**

Os três conceitos destacados por Vygotsky (1978/1984) estão relacionados entre si; desse modo, a definição de desenvolvimento/aprendizagem, de mediação e de zona de desenvolvimento proximal acaba criando uma explicação circular, já que um elemento não existe sem o outro. Não há desenvolvimento sem que a construção do conhecimento seja mediada, e mediação é o que faz com que o desenvolvimento aconteça, levando o aprendiz a outro nível de aprendizagem.

Dentro da perspectiva vygotskyana, propõe-se que o estado de desenvolvimento mental de um aprendiz só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis cognitivos: o de desenvolvimento real (DR) e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O nível de desenvolvimento real (DR) de um aprendiz define “funções que já amadureceram”, ou seja, produtos finais do desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) define “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1978/ 1984, p.97). Os trabalhos de Vygotsky mostram a ZDP como “a distância” entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante solução de problemas sob a orientação de um par mais experiente, ou em colaboração com companheiros mais capazes. Desse modo, a ZDP se constrói na experiência, no conflito do aprendiz consigo mesmo e com o outro, destacando que o par mais experiente nem sempre é uma pessoa mais velha, como o pai ou o professor; muitas vezes, o colega de classe, ou o vizinho do bairro podem ser o par mais experiente de um aprendiz, porque são capazes

de mostrar como se faz algo que o outro ainda não sabe fazer, como descascar uma laranja ou amarrar o tênis.

Schneuwly (1994) discute a concepção vygotskyana do desenvolvimento e ressalta que a aprendizagem de algo novo só se dá a partir de elementos já existentes. Além disso, aponta para o fato de que as diferentes funções e sistemas do psiquismo desenvolvem-se de maneira desigual e não proporcional nos diferentes aprendizes. Nesse caso, o desenvolvimento consiste em um aumento de capacidades já existentes, considerando que a aprendizagem é uma transformação por revolução, ou seja, se dá por meio dos incrementos dos conhecimentos construídos. Para o autor, a ZDP é uma zona de conflitos do indivíduo consigo mesmo, com outros indivíduos e com o meio social, em busca de uma constante reorganização e aprimoramento das funções psicológicas superiores (SCHNEUWLY, 1994).

Nessa mesma direção, Ninin (no prelo) define a ZDP como:

“um espaço não dimensionável, no qual circulam as dissonâncias, conflitos e contradições imersas no ser humano em função de sua sócio-história. Esse movimento entre o interior e o exterior do indivíduo, entre seus conhecimentos cotidianos e os sinais do conhecimento científico com o qual ele tem contato provocam uma revolução nesse espaço imaterial denominado ZDP. Aí atuam diferentes vozes e diferentes argumentos que, por meio da interação crítica com o outro, provocam ressignificações nas funções mentais superiores, fazendo emergir o pensamento crítico e impulsionando o desenvolvimento do indivíduo”. (NININ, no prelo)

Dentro dessa perspectiva sócio-interacionista, espera-se que a relação professor-aluno se dê pela mediação, em que o professor é considerado um mediador (par mais experiente) do processo de construção do conhecimento que se dá por intermédio de interações sociais. Logo, o professor não é um transmissor de saberes, pois mediar implica trocar informações e conhecimentos, cabendo ao aprendiz gerir as informações para transformá-las em conhecimento próprio. Em outras palavras, como apontado por Lantolf & Thorne (2006, p.282), o par menos experiente internaliza o conhecimento co-construído com pares mais experientes.

O professor tem o papel mais visível de interferir na ZDP dos alunos, estimulando e provocando avanços que poderiam não ocorrer naturalmente. O aprendiz não tem como construir seu conhecimento totalmente sozinho, ele precisa da intervenção de outros, de forma mediadora.

Nesse mesmo sentido, segundo Norton & Toohey (2001), o papel do professor é o de trazer ferramentas que permitam ao aprendiz desenvolver-se em colaboração com o

par mais experiente. Não se trata de facilitar o aprendizado e de fazer que o aprendiz se acomode e não desenvolva postura crítica. O professor, ao elaborar uma atividade, deve ter a preocupação de que sua proposta leve em consideração o conhecimento de mundo dos aprendizes, a fim de que estes se sintam capazes de atuar no processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir daquilo que já conhece, que o aluno pode ir além na construção do conhecimento. É fundamental que o professor não seja o único detentor do saber, é preciso que haja colaboração mútua entre os aprendizes e que eles tragam para a sala de aula o seu conhecimento de mundo para ser explorado pelo professor. A noção de colaboração, aqui, deve ser entendida não como cooperação, nem está baseada na igualdade de participação, mas sim na igual possibilidade de negociação, de responsabilidades por meio de mútua concordância.

Vygotsky (1978/1984, p.97) ressalta a alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra, já que não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Ele precisa estar preparado para realizar uma determinada atividade, mesmo uma muito simples, como descascar uma laranja; ou seja, a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, não antes. O processo de construção do ser psicológico individual se dá na interação social, e são as diferentes construções sociais que vão gerando aprendizagem no indivíduo. Portanto, a interferência do outro faz-se mais influente na ZDP, pois o educando vai beneficiando-se do auxílio em uma tarefa somente quando ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade.

Nessa seção apresentei a teoria de Vygotsky, especialmente o que se revela mais pertinente para esta pesquisa: questões sobre o desenvolvimento e aprendizagem, mediação e zona de desenvolvimento proximal. Seus preceitos teóricos foram seguidos por diversos pesquisadores, entre os quais destaco Feuerstein por ter desenvolvido critérios de mediação, essenciais para esta pesquisa. Portanto, a seção posterior aborda a ligação entre os dois teóricos.

### 1.3 VYGOTSKY E FEUERSTEIN

Reuven Feuerstein<sup>15</sup> é considerado um dos grandes psicólogos e educadores da atualidade; em sua teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada apresenta idéias fortemente relacionadas àquelas anteriormente apresentadas por Vygotsky (1978/1984), fato que demonstrarei a seguir, pois esta pesquisa tem a finalidade de observar em aulas de língua espanhola com a utilização de concordâncias a questão da mediação tanto da professora como do colega de classe.

“Feuerstein parece ter encontrado respaldo em Vygotsky para sua idéia da necessidade de um diagnóstico das funções cognitivas deficientes para corrigi-las pela mediação” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.145-147). Assim como Vygotsky, esse autor salienta a necessidade de intervenção do par mais experiente na ZDP do par menos experiente. Assim, percebe-se que tanto Feuerstein quanto Vygotsky vêm a mediação como ponto crucial para a construção do conhecimento do aprendiz e, conseqüentemente, é na escola que as figuras do professor e do colega contribuem/medeiam a construção da identidade. Fora da escola, outras figuras exercem esse papel, como a família e os amigos, por exemplo. Portanto, os dois autores apresentam-se convencidos de que é na interação social que o indivíduo se desenvolve e é na mediação que adquire a possibilidade de ser um aprendiz autônomo.

Feuerstein (1980, p.13) defende que cultura é “um processo pelo qual o conhecimento, os valores e crenças são transmitidos de geração em geração”. Quando uma pessoa é privada das relações sociais e culturais suas funções cognitivas desenvolvem-se de modo deficiente, provocando passividade na recepção de informações e dificuldade no estabelecimento de relações, o que compromete o processo de pensamento e reflexão. Nas palavras de Feuerstein:

---

<sup>15</sup> Com base em Meier e Garcia (2008), Reuven Feuerstein nasceu, em 1921, na Romênia; de 1940 a 1941, freqüentou um Instituto de Pedagogia e, de 1942 a 1944, obteve o grau de psicólogo na *Onesco College*, ambos em Bucareste (Romênia); de 1944 a 1945, freqüentou um curso de formação de professores em Jerusalém, retomando seus estudos na Suíça em 1949; de 1950 a 1955 freqüentou a Universidade de Genebra, completando seus estudos em Psicologia Geral e Clínica em 1952, e só em 1954 obtém a licença em Psicologia; na Universidade de Sorbonne, em 1970, faz doutorado em Psicologia do Desenvolvimento. A partir de 1944, em Israel, Feuerstein começa um trabalho com crianças (órfãs ou separadas dos pais) sobreviventes do holocausto. Nesse período, elabora, juntamente com alguns colaboradores, o **programa de enriquecimento instrumental (PEI)**, composto de 14 blocos didáticos, nomeados de *organização de pontos, orientação espacial I e II, comparação, classificação, percepção analítica, ilustração, silogismo, desenho de padrão, relações transitivas, familiares e temporais, instruções e expressões numéricas*, com cerca de vinte e cinco folhas de exercício cada, para serem respondidas pelas pessoas submetidas à sua aplicação.

A síndrome da privação cultural é definida pelo nível reduzido de modificabilidade em respostas à exposição direta aos estímulos. [...] A habilidade de usar as experiências da vida para o aprendizado está relacionada a uma carência total ou parcial de grave déficit de experiência de aprendizagem mediada durante a infância. (FEUERSTEIN, 1980, p. 383-384)

É preciso ressaltar que não é qualquer interação que leva ao aprendizado, ou seja, não basta que o aprendiz se relacione com qualquer outra pessoa, é necessária a existência de uma intenção de aprendizagem, que ocorrerá por meio de uma interação mediada. As idéias tanto de Vygotsky como de Feuerstein subjazem que a aprendizagem transcende o ambiente escolar. Por outro lado, nesse ambiente é preciso que as situações de aprendizagem (inclusive as proporcionadas pelo material) sejam significativas fora da sala de aula, criando condições para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aprendiz.

Não é apenas um material didático com atividades adequadas para o desenvolvimento da interação e da aprendizagem que garante que tudo isso ocorra. O sucesso está muito mais na ação do professor e no modo como ele conduz a atividade. Reitero que a pesquisa aqui apresentada observa a interação propiciada pelo material elaborado com concordâncias, bem como a interação gerada entre a professora-pesquisadora e os alunos e, ainda entre os alunos entre si. Essas interações podem ser caracterizadas como mediações tanto pela professora como por outros aprendizes do grupo, entendidos na pesquisa como pares mais experientes, se gerarem construção do conhecimento.

Uma vez apresentadas as afinidades entre o pensamento de Vygotsky e de Feuerstein, passo a descrever a Experiência de Aprendizagem Mediada conforme proposta por este último.

#### **1.4. TEORIA FEUERSTEINIANA**

A mediação é o conceito chave da teoria feuersteiniana, embora reconheça que as experiências de aprendizagem humana possam ocorrer pela exposição direta ou de forma mediada. Sob essa perspectiva, desenvolveu estudos sobre a experiência de aprendizagem mediada, explicitada a seguir. Para esta pesquisa, o trabalho de Feuerstein

é valioso, pois apresenta o ambiente de mediação em forma de critérios, os quais são passíveis de observação em sala de aula.

### **1.4.1 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA**

Conforme Feuerstein (1980, p. 15), há duas maneiras do aprendiz se desenvolver cognitivamente: ou se desenvolve por meio de exposição direta ou por meio da experiência de aprendizagem mediada.

Por Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM), nós nos referimos ao caminho no qual os estímulos emitidos pelo ambiente são transformados por um agente mediador, normalmente os pais, irmãos ou outros. Esse agente mediador guiado por suas intenções, cultura e investimento emocional, seleciona e organiza o mundo de estímulos para a criança. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os molda, filtra, programa; ele determina a presença ou a ausência de certos estímulos e ignora outros (FEUERSTEIN, 1980, p.15).

A EAM é o principal conceito da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, cuja principal premissa é a de que o desenvolvimento cognitivo de qualquer indivíduo é estruturalmente modificável. (FEUERSTEIN, KLEIN & TANNENBAUM, 1991).

A qualidade da interação é representada pela EAM, sendo dependente de todo o contexto da interação, incluindo todos os elementos presentes: o estímulo, o mediado, e, principalmente, o mediador<sup>16</sup>. Assim, na interação, a EAM pode ser compreendida como um processo mediacional em via de mão dupla interativa, em que o mediador envolve o mediado em uma série de atividades e processos de resolução de problemas.

Para Feuerstein (1997a, 1997b; 1980), modificabilidade cognitiva significa capacidade de mudança do indivíduo, principalmente no que diz respeito à adaptação às mudanças sociais. É importante destacar que “todo o ser humano é modificável”, ou seja, transformável na interação com o seu meio social, com sua cultura. Reforço com base no autor, que a modificabilidade usualmente requer intensiva e sistemática intervenção, ocorrendo em dois planos diferentes: “primeiro como algo social, externo, e depois como algo psicológico, interno”. (FEUERSTEIN, 1997b, p.7)

---

<sup>16</sup> Entende-se que o mediador é o par mais experiente, aquele que oferece suporte para a aprendizagem do mediado (aquele que aprende).

“A Modificabilidade Estrutural Cognitiva é não somente um reflexo da resposta de uma pessoa aos estímulos externos e às mudanças produzidas nas condições internas, mas também o produto de uma série de atos volitivos.” (FEUERSTEIN, 1993, p.3)

Como pode ser notado, a pessoa aprende através da observação e interação mediada somente quando internaliza e se modifica, isto é, quando consciente de seu próprio processo de transformação, o qual exige esforço voluntário. Em outras palavras, com um objetivo claro e empenho, o aprendiz atinge a modificabilidade desejada, todavia, ressalto que não basta o aprendiz querer aprender, o mediador precisa deixar claro quais são os objetivos de sua proposta, o aluno precisa saber até onde se espera que ele chegue. Esse processo ocorre na constante interação entre mediado e mediador.

Vale afirmar que a modificabilidade cognitiva estrutural só ocorre, na sua perspectiva, se houver um mediador humano interpondo-se entre o sujeito e o objeto, selecionando as informações, filtrando-as e organizando-as para que o sujeito seja capaz de sair da posição de passivo para um sujeito produtor de idéias (FEUERSTEIN, 1980, p.16).

Educar, então, dentro da perspectiva de Experiência de Aprendizagem Mediada, tem como objetivo sensibilizar o educando para utilizar seu conhecimento e experiências prévias, para modificar-se continuamente, adquirindo novos conceitos, por conseguinte, construindo seu conhecimento.

Vendo o papel central da mediação nos pressupostos de Feuerstein, surge a necessidade de abordar esse conceito mais detalhadamente, o que será feito a seguir.

#### **1.4.2 MEDIAÇÃO NOS PRESSUPOSTOS DE FEUERSTEIN**

De acordo com Feuerstein (1980, p. 3), somente ao proporcionar uma experiência de aprendizagem mediada, conseguiremos a realização das metas socioculturais da educação, bem como a preparação para que o sujeito se transforme num aprendiz independente, ou seja, a autonomia do aprendiz não se constrói no isolamento, mas sim na troca de informações com o outro. O que o autor defende é que as interações entre o professor e o aluno são fatores determinantes no desenvolvimento cognitivo do sujeito, assumindo a relação professor-aluno um caráter dialógico, que supera o mecanismo tradicional do ensino.



A mediação nada mais é que uma interferência com objetivo transformador, ou seja, o mediado é modificado a partir da interferência do mediador. (FEUERSTEIN, 1997a; 1980; 1975). Meier & Garcia (2008, p.72), acrescentam que mediar é “possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado”, entendendo que não se transmite conhecimento, pois o aprendiz não é uma caixa vazia em que se depositam conteúdos; ele é um sujeito sócio-histórico constituído de outras relações sociais que são anteriores ao seu ingresso no contexto escolar. O mediador é aquele que se coloca entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a criar condições para que o próprio aprendiz se transforme no que diz respeito a aprender.

No âmbito escolar, o professor torna-se um mediador formal, pois conduz estrategicamente a aprendizagem, mediando com questionamentos e intervenções, colaborando para que o aprendiz modifique seu modo de aprender e pensar (GOMES, 2002).

O processo de ensino mediado também é defendido por outros estudiosos, como Oliveira, Almeida, & Arnoni (2007, p.108-109), que afirmam que “o processo educativo é constituído de mediações, não havendo educação sem que haja *mediação*”. Também declaram que “as relações entre o professor e os alunos não podem ser hierárquicas, nem de dominação, por um lado, nem de subordinação, por outro. Elas devem ter por base o esforço de mediação, que não é nem automática nem espontânea”. O diálogo existente entre professor-aluno deve ser igualitário não em número de turnos, mas na capacidade de ouvir o outro e trazer para a discussão toda a visão de mundo que os alunos possuem, o que contribui muito na construção do conhecimento.

O professor pode e deve mediar com os seus alunos e, de acordo com Oliveira, Almeida, & Arnoni (2007, p.116-118), “garantir as condições para que o estudante medeie com ele”, pois é a troca do que o professor tem de conteúdo sistematizado e o que o aprendiz traz de conhecimento de mundo que garante que todos os elementos da sala possam construir aprendizado; tanto alunos quanto professor.

Embora esta seção aborde o conceito de mediação, fica evidente o seu entrelaçamento com o conceito de interação, pois o primeiro não existe sem o segundo. As interações que trazem em si a possibilidade de mediação ocorrem pela transmissão cultural e pelas próprias experiências de aprendizagens mediadas. É muito difícil, portanto, dissociar mediação de interação, contudo, estudiosos como Feuerstein e Kumpulainen & Wray apresentaram critérios, a partir de suas pesquisas, que

possibilitam verificar, respectivamente, como mediação e interação ocorrem. As seções seguintes apresentam esses critérios.

## **1.5 CRITÉRIOS DA MEDIAÇÃO**

Por ser a mediação uma interação com objetivo específico de construir conhecimento, Feuerstein (1997a, 1980, 1975) e Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991) apresentaram doze características fundamentais para que ocorra a mediação. São elas: a) intencionalidade/reciprocidade; b) transcendência; c) significado; d) sentimento de competência e) regulação e controle do comportamento; f) compartilhamento; g) individuação e diferenciação psicológica; h) planejamento de objetivos; i) desafio; j) consciência da modificabilidade; k) otimismo; l) sentimento de pertencer.

Os autores concebem a primeira, a segunda, a terceira e a décima como características “universais”, isto é, se os critérios de intencionalidade/reciprocidade, transcendência, significação e consciência da modificabilidade ocorrem em uma situação de interação, significa que há mediação. O sentido de ‘universal’ destacado pelos autores é considerado por mim como significando critérios ‘suficientes’. Apesar de esses critérios de mediação serem considerados indispensáveis para uma interação se tornar uma EAM, todos os componentes ou características do comportamento do mediador são extremamente importantes em toda e qualquer interação baseada em estratégias de aprendizagem mediada. Abaixo, elenco as doze características de forma mais detalhada.

- a) **INTENCIONALIDADE E RECIPROCIDADE** – significa demonstrar um objetivo claro por parte de quem ensina e vontade de aprender por parte de quem aprende. Por tratar-se de uma construção mediada do conhecimento, nem sempre faz parte do papel do professor ensinar; da mesma forma, como, aprender, nem sempre faz parte do papel do aluno; eles podem durante a aula trocar experiências e conhecimentos prévios distintos. Ao mediar a aprendizagem, o professor-mediador utiliza-se da intencionalidade quando orienta, selecionando, interpretando e focando a atenção do educando nos estímulos, bem como o aluno-mediado demonstra sua reciprocidade no querer aprender.

b) **TRANSCENDÊNCIA** – refere-se a uma visão maior daquilo que se está ensinando ou aprendendo para outras situações posteriores em outros contextos. Esse critério diz respeito à atitude do mediador de conduzir o mediado para além de contextos concretos ou de necessidades imediatas, de forma que ele aprenda princípios gerais e objetivos que não se limitem ao contexto do "aqui e agora" ou de uma situação ou contexto específico.

c) **SIGNIFICADO** – é construir com o aluno o aprendizado dos conceitos que façam sentido, que ele seja capaz de entender o porquê de se aprender determinado conceito, sua verdadeira necessidade. A mediação de significado conduz o educando a encontrar a razão de ser dos conteúdos estudados, quando a mediação está pautada na explicação dos fatos estudados de forma mais compreensiva. Na mediação de significado, reside toda transmissão mediada de valores, atitudes culturais e pessoais do mediador para com o mediado. É o fator da interação que mais mobiliza o aspecto afetivo, envolvendo toda a crença de mundo do mediador e do mediado.

d) **SENTIMENTO DE COMPETÊNCIA** – diz respeito ao sentimento de ter tido sucesso em realizar uma tarefa difícil; isso faz com que o aluno desenvolva um sentimento positivo em relação a si mesmo, já que o número de experiências bem sucedidas é grande. O mediador deve ter como ponto de partida aquilo que o mediado sabe, permitindo que este amplie seu conhecimento, e também deve valorizar os esforços do mediado em seu aprendizado. A necessidade de dotar o educando de competências adequadas para seu estágio de desenvolvimento, implica torná-lo capaz de aprender dados necessários para solucionar problemas. A mediação de competência oferece ao educando possibilidades de enfrentar certas situações, e para isso é necessário que o mediador passe para o educando o sentimento de domínio, criando situações necessárias a partir do desenvolvimento da autoconfiança. Vale ressaltar que o mediador tem o papel de preparar o mediado, instrumentalizá-lo, para fazer emergir o sentimento internalizado de competência.

e) **REGULAÇÃO E CONTROLE DO COMPORTAMENTO** – refere-se à autonomia do aluno em sala de aula, o qual passa a assumir responsabilidade por sua aprendizagem. A regulação mediada cria flexibilidade e plasticidade para modificar o indivíduo no tocante à inibição e à iniciação. Ela acelera o comportamento por meio da orientação do indivíduo para a auto-reflexão, ou seja, a mediação de auto-regulação relaciona-se diretamente com a metacognição, ou ainda, a ação cognitiva do sujeito em pensar sobre a sua própria ação, implicando um controle de seus processos de funcionamento. A promoção desse controle é feita pelo mediador, que, em diversas instâncias, inibe fortemente a impulsividade e a resposta por ensaio e erro do mediado.

f) **COMPARTILHAMENTO** – significa que o aluno vai participar de atividades com os outros, em um processo mútuo de colaboração; desse modo, o professor pode conhecer a forma de pensar de seus alunos. A mediação de comportamento compartilhado está relacionada com a interdependência mediador-mediado e com a de indivíduos em geral. O ato de compartilhar desenvolve a empatia por meio da interação social. Esse critério desenvolve a capacidade do mediado de compartilhar, evocando o aspecto humanitário ao interagir suas experiências de vida.

g) **PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PSICOLÓGICA** – diz respeito à necessidade do indivíduo de tornar-se único, diferenciado dos demais sujeitos com os quais entra em contato, constituindo-se como indivíduo que se auto-conhece e que se deixa conhecer. Não obstante, o processo de individuação só pode ocorrer por meio dos relacionamentos com outros sujeitos, e do reconhecimento da diversidade dos indivíduos em termos de suas experiências de vida. O mediador deve incentivar respostas originais, reconhecendo as diferenças individuais e valorizando tanto as experiências passadas dos aprendizes quanto suas habilidades e estilos próprios de comportamento.

Feuerstein (1975) afirma que a diferenciação individual e psicológica pode melhor ser desenvolvida por meio de processo de mediação, que é precedido e acompanhado por compartilhamento de comportamento, evitando assim os sentimentos de rejeição e abandono em relação ao espaço educativo. Aqui, o

mediador deve enfatizar e questionar a posição do mediado frente ao meio em que vive, proporcionando reflexões que o remetem à própria singularidade.

h) **PLANEJAMENTO DE OBJETIVOS** – refere-se a uma situação na qual um aprendiz desenvolve esse tipo de comportamento, percebe a importância de mobilizar esforços suficientes para concretizar seus objetivos. Planejando, o aprendiz aprende a estipular metas e saber quanto tempo leva para conquistá-las, planejando o que deverá ser feito para alcançá-las. Mediar esse processo envolve encorajar e orientar o mediado para que defina o objetivo e estabeleça os meios, incluindo as metas necessárias, para alcançá-lo. Neste aspecto mediacional, o mediador induz sistematicamente a produção de representação antecipatória e a projeção das relações.

i) **DESAFIO** – se uma tarefa é difícil ou fácil demais, não causa no aluno a vontade de executá-la. Esse eixo é subjetivo, como os outros apresentados, porém de forma mais perceptível, já que, depende das experiências anteriores do aprendiz. Um desafio não é apenas exigir algo difícil, impossível de ser realizado, mas sim, fazer com que o aluno sintá-se feliz por conseguir realizar tal tarefa e que se motive para perseverar sempre, apesar dos obstáculos, das dificuldades. Alunos desafiados estão motivados internamente a aprender e investem maiores esforços na conquista dos objetivos de aprendizagem. A melhor maneira de se mediar o comportamento desafiador é permitir ao indivíduo que ele se depare com situações novas de uma forma gratificante. Para isso, cabe ao mediador encorajar o educando e evitar a super-proteção do indivíduo frente a novas necessidades.

j) **CONSCIÊNCIA DA MODIFICABILIDADE** - refere-se à responsabilidade do mediado de estar continuamente verificando as mudanças que ocorrem com ele, seja em relação ao aprendizado, seja ao próprio desenvolvimento. Otimizar a natureza da inteligência é o critério de mediação estabelecido para a auto-modificação. Acreditar na modificabilidade do ser humano é um fator indispensável ao processo ensino-aprendizagem. A conscientização do ser humano como modificável implica acreditar na imprevisibilidade e na superação das expectativas.

k) OTIMISMO – nesse sentido, o professor incentiva o aluno a esforçar-se, pois acredita que ele seja capaz de realizar uma determinada tarefa.

l) SENTIMENTO DE PERTENCER – significa que, por ser o homem um ser social, o mediador deve acolher o mediado, estabelecendo um convívio harmonioso.

A seguir, apresento os critérios da interação com base nas discussões teóricas de Kumpulainen & Wray (2002).

## **1.6 CRITÉRIOS DA INTERAÇÃO**

Como visto, a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, ou seja, não simplesmente pela mediação, mas pelo efeito da interação mediada no educando. Sendo assim, a fim de operacionalizar a pesquisa, encontrei em Kumpulainen & Wray (2002) critérios que permitissem observar a interação em sala de aula.

Os autores, embora acreditem que a análise da natureza dinâmica da interação ainda seja um desafio metodológico, desenvolveram seus critérios a partir de uma pesquisa que enfocou a aplicação da análise da conversação e da análise do discurso em sala de aula. Kumpulainen & Wray (2002, p.25) afirmam que a análise da conversação objetiva compreender como os participantes organizam seus turnos de fala e os tópicos em uma situação de interação. Além disso, concentra-se em descrever o desenvolvimento seqüencial da conversação, ou seja, as estruturas lógico-cronológicas da interação com objetivo de enfatizar a construção dos turnos na conversação. Já a análise do discurso objetiva enfatizar o processo da comunicação, interação, compreensões e a manutenção destas.

Meu objetivo nesta pesquisa é identificar os critérios mais recorrentes e discutir que é por meio da interação que o processo de construção do conhecimento mediado se concretiza.

No método da análise desenvolvido por Kumpulainen & Wray (2002, p.32), as dinâmicas de interação entre os grupos de pares são abordadas a partir de três dimensões analíticas.

- A primeira, denominada de análise funcional, investiga o caráter e o propósito das falas do aluno na interação entre os grupos de pares. Caracteriza as estratégias comunicativas usadas pelos participantes na interação social.
- A segunda dimensão, a processual cognitiva, examina os modos através dos quais o aluno se apropria e processa as tarefas de aprendizado na interação social dele. Objetiva enfatizar as estratégias de seu trabalho e as posições relativas ao aprendizado, conhecimento e a ele mesmo como solucionador de problemas.
- A terceira dimensão da análise, a processual social, foca na natureza dos relacionamentos sociais que são desenvolvidos durante a atividade social do aluno. Isto inclui examinar os tipos e formas da participação de cada um dos alunos na interação social.

Os exemplos das funções da linguagem que freqüentemente são identificadas nas interações de grupos de pares durante as situações de aprendizado, conforme Kumpulainen & Wray (2002, p.37), descrevem a natureza da interação mais a partir do ponto de vista da atividade (por exemplo: ditado e leitura em voz alta), enquanto outras abordam uma perspectiva mais interpretativa/cognitiva (por exemplo, de informação, de resposta e de julgamento) ou perspectiva social (por exemplo, de afeição, de resposta e de julgamento) sobre a análise da interação verbal. Porém, nenhuma das funções deve ser vista como a reflexão de somente uma dessas dimensões. Ao contrário, cada função da estrutura é considerada como reflexão das ações sócio-cognitiva-discursivas dos participantes, enquanto eles interagem verbalmente em suas atividades sociais. As funções da linguagem, usadas no decorrer da solução do problema conjunto, freqüentemente diferem nas situações e nos contextos; assim, essas funções apresentadas na estrutura analítica não devem ser entendidas como categorias fixas, pré-definidas. Ao contrário, as funções devem ser definidas de acordo com a situação para cada momento de interação.

Segundo os autores, a interação pode ser observada a partir de dezesseis funções da linguagem: 1. Intencional; 2. De resposta; 3. De reprodução; 4. Interrogativa; 5. De exposição; 6. Heurística (ato e método de descoberta); 7. De experiência (experiential); 8. Afetiva; 9. Informativa; 10. De juízo/opinião; 11. De argumentação (argumentativa); 12. De hipótese (hipotética); 13. De composição (composicional); 14. Organizacional; 15. De externalização do pensamento; 16. De imaginação (imaginativa). Na seqüência,

explico cada uma delas de acordo com Kumpulainen & Wray (2002, p.49-52), incluindo observações dos autores sobre a realização típica de tais critérios na linguagem:

**1. Intencional:** É a função em que o participante usa a linguagem para pedir permissão para falar. Revela-se, por exemplo, por oração ou frase que apresenta verbos de permissão como poder em orações interrogativas diretas ou indiretas.

Exemplo<sup>17</sup>:

Aluno: posso falar?

Aluno: posso ler o próximo?

**2. De resposta:** Refere-se à fala usada para responder a uma pergunta ou afirmação. Pode aparecer como oração ou frase dita como resposta, geralmente declarativa.

Exemplo:

Professor: Você sabe como a eletricidade é produzida?

Aluno: Pela água

**3. De reprodução:** A linguagem do participante é classificada como a que reproduz quando ele lê em voz alta o texto ou repete o que foi dito recentemente por outra pessoa. Pode aparecer como oração ou frase que reproduz parte do texto, geralmente transcrita entre aspas.

Exemplo:

Aluno: E o barco partiu.

Aluno: O barco partiu.

**4. Interrogativa:** Qualquer questão pedindo informação ou aprovação social é classificada como interrogativa. Pode aparecer como oração interrogativa direta ou indireta.

Exemplo:

Aluno: Por que se escreve com “o”?

Aluno: Você quer fazer o trabalho comigo?

---

<sup>17</sup> Cabe informar que os exemplos apresentados pelos autores trazem em sua maioria turnos de falas dos alunos, o que não me impede de observar tais critérios na ação do professor como possível mediador, conforme será apresentado no Capítulo Metodológico.



**5. De exposição:** Quando a fala é usada para acompanhar uma demonstração de um fenômeno ou um experimento; é classificada como de exposição. Pode aparecer como oração ou frase que apresenta uma exposição de idéias, geralmente declarativa.

Exemplo:

Aluno: Olha isso que eu descobri.

Aluno: Aqui estão meus resultados. (Aqui está minha resposta)

**6. Heurística:** O participante usa a função heurística para expressar a descoberta de algo. Pode estar relacionada às próprias idéias e pensamentos do aprendiz ou a uma situação corriqueira. Pode aparecer como oração ou frase que apresenta que expressa uma descoberta; pode ser imperativa.

Exemplo:

Aluno: Olhe como isso está pendurado!

Aluno: Descobri que os dois ímãs se juntaram um ao outro.

**7. De experiência:** Esta função da linguagem oral é usada para expressar experiências pessoais. Pode aparecer como oração ou frase que relata experiência pessoais; pode ter pronomes de primeira pessoa.

Exemplo:

Aluno: Meu tio costumava ir pescar também.

Aluno: Também o meu pai.

**8. Afetiva:** É indicada pela expressão das emoções e dos sentimentos pessoais. Pode ter origem na surpresa, admiração, vontade, no assombro, desapontamento, na felicidade, indignação e até mesmo no medo. A entoação é um forte indicador do uso dessa função. Pode aparecer como oração ou frase que expressa surpresa, admiração etc., geralmente exclamativa.

Exemplo:

Professor: Você precisa ter dois cabos e uma bateria. Os cabos são chamados condutores.

Aluno: Condutores?! Como no ônibus!

**9. Informativa:** Quando o aprendiz/professor usa a fala na tentativa de prover informação, a linguagem oral deles é classificada como função informativa. Pode aparecer como oração ou frase que relata informação, geralmente declarativa.

Exemplo:

Aluno: Nós podemos ver peixes na primeira imagem.

Aluno: Muitos peixes de diferentes cores.

**10. De juízo/opinião:** Expressa conformidade ou discordância. Diz respeito às idéias, opiniões, informação ou ações do participante. Pode aparecer como oração ou frase que expressa juízo ou opinião, geralmente com verbos 'privados' como 'achar'.

Exemplo:

Aluno: “Quando eles chegaram na esquina, Michael começou a ir mais rápido”.

Aluno: É, isso é bom.

Aluno: Não, eu não acho tão bom assim.

**11. De argumentação:** Está bem próxima ao conceito de juízo / opinião e indica o uso da linguagem do participante para argumentar e dar suporte às suas opiniões. Pode aparecer como oração ou frase que apresenta argumentos, pode conter conjunções como 'mas' ou 'portanto', geralmente declarativa.

Exemplo:

Aluno: Isso é o poder de magnetismo, não é?

Aluno: Sim, mas o imã deve ser mais pesado do que a coisa que vai ser levantada. É o único jeito de levantá-la.

**12. De hipótese:** Um participante estipula idéias e sugestões que podem ser usadas como base para uma posterior investigação; supõe a função hipotética. Palavras como “se”, “talvez”, “supor”, podem caracterizar o uso dessa função. Oração ou frase que apresenta hipóteses, geralmente declarativa.

Exemplo:

Aluno: O que acontece se nós pusermos isso aqui?

Aluno: Vamos colocar e ver o que acontece.

**13. De composição:** Refere-se ao uso da linguagem para criar ou revisar um texto escrito ou falado. Pode aparecer como oração ou frase que relata criação ou revisão de um texto, pode conter aspas para delimitar os trechos lidos do texto.

Exemplo:

Aluno: Ok, escreve ai – “Como você chegou aqui?”

Aluno: Bem, você deveria dizer “Como nós chegamos aqui?”

**14. Organizacional:** A fala usada para organizar o trabalho, quer no processo de aprendizagem ou para controlar o comportamento. Tal função recorre, principalmente, ao uso dos tempos verbais no imperativo. Caracterizada na fala do professor: Faça isso, silêncio... Oração ou frase que regula o comportamento, geralmente imperativa.

Exemplo:

Aluno: Nós falaremos um por vez, tudo bem?

Aluno: Dê-me essa bateria um pouquinho.

**15. De externalização do pensamento:** Quando o participante está trabalhando em uma tarefa, às vezes pensa alto; são os pensamentos do aprendiz expressos na fala. Pode aparecer como oração ou frase que externaliza pensamentos, geralmente com pausas e hesitações.

Exemplo:

Aluno: E há um barco na imagem... é com uma rede ... é no formato de ... o que é isso?

**16. De imaginação:** O participante introduz ou expressa uma situação imaginativa; classifica-se como função imaginativa. Pode aparecer como oração ou frase que exprime conteúdo imaginado, geralmente como verbos como 'imaginar', 'achar' etc.

Exemplo:

Aluno: Eu imagino que seria como pescar um grande peixe.

Aluno: É, poderíamos ser puxados do barco e cair no mar e nós nadaríamos até Atlanta.

Neste capítulo abordei o arcabouço teórico desta pesquisa. Primeiramente, apresentei a Lingüística de Corpus, a importância do corpus para o ensino e ferramentas

voltadas ao processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo, a concordância. Em seguida, discuti as questões de mediação de acordo com Vygotsky e Feuerstein. Finalizei o capítulo com os critérios de mediação e de interação que serviram como norte para a análise dos dados desta pesquisa. O capítulo seguinte descreve o contexto, os participantes da pesquisa e os procedimentos metodológicos para coleta e análise de dados.

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**

Neste capítulo, primeiramente, apresento o contexto educacional em que a pesquisa está inserida, desde o histórico da Instituição de Ensino Superior (IES) em que desenvolvi as atividades com concordâncias nas aulas de Língua Espanhola até a descrição dos participantes da pesquisa. Detalho, em segundo lugar, a coleta do corpus e como as atividades foram elaboradas. Em terceiro lugar, apresento como se deram os momentos da pesquisa, a coleta e a análise de dados, mostrando os instrumentos utilizados e os dados que constam para a análise. Em seguida, finalizo, apresentando as categorias de análise empregadas para operacionalizar a investigação do processo de interação e mediação em sala de aula de língua estrangeira, espanhol, com atividades com concordâncias.

### **2.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DA PESQUISA**

A Instituição de Ensino Superior (IES) em que as atividades que serviram como base para o desenvolvimento desta pesquisa foram aplicadas pertence à rede particular de ensino, possuindo cerca de vinte e cinco cursos em funcionamento, entre graduação e pós-graduação lato e stricto sensu. Entre esses, o curso de Administração de Empresas é um dos que oferece aulas de língua espanhola.

O curso de Administração de Empresas funciona na Instituição desde o ano de 1970 e, com o decorrer das quatro décadas de existência, passou por muitas mudanças curriculares, tendo hoje duração de quatro anos e uma matriz fixa de setenta e duas horas anuais de Língua Espanhola previstas para o terceiro ano – quinto e sexto semestres.

No ano de 2007, ano que antecede meu trabalho com os alunos e a coleta de dados desta pesquisa, decidi aplicar, para os alunos do terceiro semestre (futuros alunos de língua espanhola em 2008), um questionário demográfico a fim de levantar o perfil da sala, no intuito de preparar um material que viesse ao encontro da realidade deles. Tal questionário<sup>18</sup> foi aplicado no dia vinte e três de maio de 2007. Na época, o curso possuía trinta e seis alunos matriculados no segundo ano do período noturno (terceiro semestre de curso), sendo que, vinte e um eram do sexo masculino e quinze eram do

---

<sup>18</sup> Ver Anexo 1.

sexo feminino. Foram elaboradas onze questões a fim de saber a idade dos alunos, seu estado civil, o ano em que concluíram o Ensino Médio, o fato de talvez possuírem outra graduação, sua posição sócio-cultural e seu nível de proficiência em língua espanhola.

É preciso salientar que o resultado desse questionário, conforme descrevo, não serviu como fonte de dados para a pesquisa que estou descrevendo, apenas como base para a seleção e aplicação de atividades, pois, como será visto adiante, os resultados indicam o envolvimento dos alunos com o Curso, com a disciplina e a faixa etária do grupo e aponta o grau de desafio que esta professora pode propor em suas atividades. A seguir, apresento as questões e suas respostas uma a uma para, posteriormente, associá-las à minha prática pedagógica.

### **2.1.1 ALUNOS**

A fim de conhecer a turma melhor, decidi passar um questionário e compilar as respostas. Com base nas informações, que agora serão apresentadas, pude ter uma idéia melhor de quem eram os alunos, visto que a Instituição não havia fornecido tais detalhes. Vale ressaltar que a seleção das atividades e o uso de corpora no ensino foram componentes que não surgiram na pesquisa após a aplicação do questionário, até porque o questionário não era voltado para essa finalidade.

As respostas do questionário demonstraram que, dezesseis alunos, dos trinta e seis matriculados, concluíram o Ensino Médio em 2005 (resposta da questão 1), o que corresponde a 44% da sala. Isso revela que quase a metade dos alunos, ao concluir o Ensino Médio, já foi aprovada no vestibular, iniciando seus estudos acadêmicos, o que indica que o perfil da sala é predominantemente jovem. O restante dos alunos se distribui de forma variada como demonstrado a seguir:

*Tabela 1 – Ano de conclusão do Ensino Médio dos sujeitos de pesquisa*

<b>Ano de Conclusão do Ensino Médio</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Porcentagem em relação aos alunos matriculados</b>
2005	16	44,44
2004	5	13,88
2003	5	13,88
2002	1	2,77
2001	2	5,55
2000	1	2,77
1999	0	0
1998	1	2,77
1997	3	8,33
1996	1	2,77
1995	0	0
1994	0	0
1993	1	2,77
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Somente três alunos dos trinta e seis matriculados possuem formação superior anterior (questão 2). Os cursos realizados anteriormente foram: Direito – 1 aluno; Farmácia e Bioquímica – 1 aluno e Zootecnia – 1 aluno.

Sobre a escolha do curso (questão 3), as respostas variam de acordo com as justificativas apresentadas a seguir. Contudo, a justificativa que apresenta percentual mais alto é o fator da expansão da área administrativa no mercado de trabalho, destacado por 28% dos entrevistados.

*Tabela 2 – Justificativa de escolha de curso dos sujeitos de pesquisa*

	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Expansão da área no mercado de trabalho	10	27,77
Identificação com o assunto do curso	6	16,66
Falta de profissional na área	3	8,33
Por gostar do ramo de negócios	3	8,33
Por não formar turma de economia (remanejamento de vagas)	2	5,55
Mais me chamou atenção	2	5,55
Por gostar de culturas diferentes, línguas, países	2	5,55
Por gostar de relações exteriores	1	2,77
Porque o curso se enquadra comigo	1	2,77
Ampliar conhecimento	1	2,77
Profissionalizar-me no comércio mundial	1	2,77
Porque já trabalho na área	1	2,77
Por causa da necessidade de se saber línguas	1	2,77
Para seguir carreira de empresário no âmbito internacional	1	2,77
Para dar continuidade aos negócios da família	1	2,77
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Quando perguntados se já freqüentaram ou freqüentam cursos de espanhol (questão 4), 61% não freqüenta nem freqüentou. Isto é, somente catorze alunos possuem contato formal prévio com a aprendizagem do idioma, o que equivale a menos da metade da sala – 39%. Desses catorze alunos, que estudaram ou estudam a língua espanhola, apenas três concluíram um curso (questão 5), sendo que, um estudou durante 4 anos e 6 meses, outro 3 anos e o terceiro 2 anos. Quatro desses catorze alunos ainda estão com o curso em andamento. Sete desses alunos não estudam mais o idioma, mas estiveram matriculados em cursos por períodos que variam de um mês a um ano. A tabela a seguir apresenta esses dados:

*Tabela 3 – Estudo prévio da língua espanhola por parte dos sujeitos de pesquisa*

	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Acima de quatro anos	1	7,14
De 2 anos e um mês até 3 anos e onze meses	3	21,42
De 1 ano e um mês até 2 anos	3	21,42
Até 1 ano	7	50,00
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Já em relação à pergunta 6, quando o aluno parou de estudar a língua, nota-se que a maioria não tem contato formal com a mesma há algum tempo, pois 30% parou de estudar dois anos antes da aplicação do questionário, 20% três anos antes e o restante está distribuído na seguinte tabela:

*Tabela 4 – Ano em que os sujeitos de pesquisa pararam de estudar espanhol*

	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
2005	3	30
2004	2	20
2003	2	20
2002	2	20
2001	0	0
2000	1	10
1999	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

A questão 7 diz respeito a auto-avaliação do aluno quanto a seu nível de proficiência nas quatro habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever. Quatro alunos decidiram não responder à questão. Na seqüência (tabela 5) apresento os resultados em relação às respostas dadas pelos alunos sobre sua proficiência auditiva:



*Tabela 5 – Representações<sup>19</sup> sobre proficiência auditiva dos sujeitos de pesquisa*

<b>Ouvir</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Péssimo	1	3,12
Regular	10	31,25
Bom	10	31,25
Suficiente	8	25,00
Ótimo	3	9,37
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

A tabela anterior demonstra que mesmo tendo a sala somente catorze alunos que estudam ou estudaram espanhol, em relação à proficiência de compreensão auditiva um aluno considera sua proficiência péssima, dez alunos consideram sua proficiência regular, dez consideram boa, oito consideram suficiente e três consideram ótima. Isso significa que apenas 3% acreditam que não compreendem o que ouvem, mesmo sem ter estudado a língua estrangeira.

Em relação à habilidade de falar, a porcentagem de quem não consegue se expressar oralmente sobe para 22%, vejamos:

*Tabela 6 – Representações sobre proficiência de fala dos sujeitos de pesquisa*

<b>Falar</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Péssimo	7	21,87
Regular	10	31,25
Bom	6	18,75
Suficiente	5	15,62
Ótimo	4	12,50
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Apenas dois alunos acreditam que não compreendem o que lêem em língua espanhola, como podemos ver a seguir:

*Tabela 7 – Representações sobre proficiência leitora dos sujeitos de pesquisa*

<b>Ler</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Péssimo	2	6,25
Regular	10	31,25
Bom	9	28,12
Suficiente	5	15,62
Ótimo	6	18,75
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

---

<sup>19</sup> Representações aqui são entendidas como apontado por Moscovici (1984), assim como por Bronckart (1999), que se baseiam na constituição sócio-histórico-cultural dos indivíduos.

Em relação à habilidade de escrita, a porcentagem de quem acredita que não consegue se expressar por meio da escrita sobe para 25%, como demonstra a tabela a seguir:

*Tabela 8 – Representações sobre proficiência escrita dos sujeitos de pesquisa*

<b>Escrever</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Péssimo	8	25,00
Regular	10	31,25
Bom	4	12,50
Suficiente	6	18,75
Ótimo	4	12,50
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

As respostas dos alunos quanto a sua crença de proficiência indicam que mesmo aqueles que nunca estudaram espanhol como língua estrangeira se sentem confortáveis em relação às habilidades de recepção (ouvir e ler) e nem tanto assim em relação às habilidades de produção (falar e escrever). Isso pode acontecer em virtude da similaridade existente entre o Português e o Espanhol, o que dá a sensação ao aluno que já “consegue se virar na língua”.

Em relação aos dados profissionais (questão 8), pude detectar que dos trinta e seis alunos matriculados quatro não trabalham e três atuam como estagiários na área aduaneira e Receita Federal. As profissões levantadas entre os alunos estão elencadas abaixo:

*Tabela 9 – Dados profissionais dos sujeitos de pesquisa*

	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Desempregado	4	11,11
Estagiário	3	8,33
Auxiliar Administrativo	6	16,66
Empresário	3	8,33
Bancário	2	5,55
Crediarista	2	5,55
Operário	2	5,55
Analista de Exportação	1	2,77
Vendedor	3	8,33
Gerente Administrativo	2	5,55
Atendente	2	5,55
Operador Comercial	1	2,77
Auxiliar de Escritório	2	5,55
Farmacêutico	1	2,77
Pecuarista	1	2,77
Setor Financeiro	1	2,77
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

A maioria dos entrevistados trabalha oito horas diárias (questão 9). Há dois casos de pessoas que trabalham dez horas diárias, e os estagiários cumprem quatro horas diárias.

*Tabela 10 – Carga horária de trabalho dos sujeitos de pesquisa*

	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
10 horas	2	5,55
8 horas	27	75,00
4 horas	3	8,33
Não trabalham	4	11,11
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Em relação à pergunta 10, se os alunos têm os fins de semana livres, somente oito não os têm, o que corresponde a 22% da sala.

Já a última pergunta (questão 11) se referia à idade e estado civil dos alunos. Trinta e três alunos são solteiros (92%) e somente três são casados (8%). Em relação à idade, onze alunos têm 19 anos e o restante está representado na tabela a seguir:

*Tabela 11 – Idade dos sujeitos de pesquisa*

	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
18 anos	7	19,44
19 anos	11	30,55
20 anos	4	11,11
21 anos	2	5,55
22 anos	2	5,55
23 anos	3	8,33
24 anos	0	0
25 anos	1	2,77
26 anos	1	2,77
27 anos	2	5,55
28 anos	1	2,77
29 anos	1	2,77
30 anos	0	0
31 anos	0	0
32 anos	1	2,77
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

O questionário indica que o público é predominantemente jovem, com idade média de vinte e um anos, em sua maioria homens (60%), solteiros (92%), trabalhando em áreas que possibilitam o crescimento profissional com a graduação na área administrativa, e que ingressaram no Curso Superior imediatamente após o Ensino

Médio (44%). Em relação ao contato com o idioma espanhol, todos cessaram o contato formal com ele no ano anterior ao início da graduação, o que pode sugerir que esse contato com a língua tenha ocorrido, em sua maioria, durante o Ensino Médio. Finalmente, apesar da pouca prática formal com a língua espanhola, a maioria dos alunos acredita que possui bom desempenho nas habilidades de recepção (ler e ouvir) e desempenho regular ou péssimo para habilidades de produção (escrever e falar).

Esses resultados possibilitaram a escolha de atividades que contribuíssem para o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, atendendo não apenas às necessidades institucionais, mas também adequando-se à realidade e crenças dos alunos, ao longo do curso. Em outras palavras, o conhecimento prévio da língua espanhola pelos alunos me permitiu escolher textos e exercícios que não tivessem sido desenvolvidos especificamente para alunos iniciantes, que fossem autênticos, que propusessem desafio, que tratassem de assuntos de interesse de um público jovem, entre outros. Algumas dessas aulas objetivaram incentivar a capacidade investigativa do aluno, apoiando-se especialmente na Lingüística de Corpus, mais especificamente, em concordâncias. Quatro dessas aulas foram utilizadas para identificar o processo de interação e mediação que permeiam a pesquisa descrita aqui.

A escolha de atividades com falsos cognatos, de certa forma, se deve ao fato de eu, como professora, querer mostrar ao aluno que apesar de sua crença de saber ler em língua espanhola, existem itens lexicais que por sua similitude ortográfica e/ou fônica, apresentam-se, em um primeiro momento, como de fácil tradução e, portanto, compreensão, mas que, de fato, escondem perigosas armadilhas semânticas (DURÃO, 2002).

### **2.1.2 PROFESSORA-PESQUISADORA**

Além dos alunos do curso de graduação em Administração de Empresas é preciso destacar a minha ação como professora que aplicou as atividades analisadas, pois minhas falas também são observadas no processo de interação e mediação. Mestre em Lingüística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, membro do GELC (Grupo de Estudos de Lingüística de Corpus). Trabalho na Instituição onde a pesquisa foi aplicada há cerca de dez anos, especificamente nos cursos de Letras, Administração de Empresas, Turismo, Comércio Exterior, Hotelaria, Jornalismo e

Nutrição. Também atuo como professora de língua espanhola no Ensino Fundamental e Médio, bem como, em Centros de Idiomas há mais de quinze anos.

É preciso destacar que a disciplina de Língua Espanhola no curso de Administração de Empresas tem objetivo Institucional de oferecer ao aluno ferramentas lingüísticas para situações de comunicação que ele possa encontrar em língua estrangeira quando em seu exercício profissional, bem como esteja capacitado para atuar em equipes interdisciplinares e para negociar com diferentes ambientes culturais. O currículo da disciplina foi definido por esta professora, privilegiando situações de leitura de diversos gêneros e registros da área administrativa, tais como: fax, memorando, e-mail corporativo, artigos de revistas e jornais sobre economia e mercado financeiro. Além disso, alguns pontos lingüísticos também foram privilegiados, entre eles os falsos cognatos. O material era selecionado semanalmente de acordo com assuntos em evidência e proporcionando ao aprendiz um contato maior com a sua futura realidade profissional. Vale salientar que a Instituição oferece os mais variados recursos, como lousa digital, acesso à internet, data show, microfone, retroprojeter o que facilita o trabalho do professor. Entre as limitações encontradas existe o fator do curso ser noturno, com alunos que trabalham e estão sempre cansados e com pouco tempo para estudar. Ainda assim, os alunos se mostravam mais participativos quando as aulas ofereciam desafios investigativos, o que também me levou a optar pelo uso de concordâncias em diversas aulas.

Definidos os participantes da pesquisa, na seção seguinte descrevo a constituição dos corpora utilizados em cada atividade, assim como a elaboração de cada uma delas.

## **2.2 ESCOLHA E PREPARO DAS ATIVIDADES**

Nesta pesquisa analisei a presença de critérios de interação e mediação em quatro aulas que enfocavam, cada uma delas, a aprendizagem de um item lexical específico: largo, fecha, doce e huelga. As atividades utilizadas nas três primeiras aulas foram elaboradas por Cibele Alonso (2006) e a última por mim. A razão de escolher atividades prontas foi a alta qualidade do material elaborado, bem como a credibilidade do corpus utilizado, e, principalmente, o fato das atividades não terem ainda sido aplicadas pela autora, como está explicitado a seguir.

As atividades preparadas por Alonso (2006) partiram da análise de padrões encontrados em 150 linhas de concordâncias para cada um dos dez falsos cognatos selecionados pela autora: *largo, fecha, doce, aceite, piso, raro, oficina, vaso, cena e taller*. Vale destacar que esses dez falsos cognatos foram selecionados da lista de léxico básico mínimo, preparada pela própria investigadora, sendo os mais freqüentes de um total de quarenta e quatro observados. A relevância de focar falsos cognatos no ensino de espanhol já havia sido demonstrada por vários pesquisadores, inclusive Soto Balbás (2003), que verificou que a maior freqüência dos erros de alunos brasileiros universitários de espanhol era relativa à ortografia, à omissão, aos falsos cognatos e ao uso de verbos, de pronomes, de substantivos, de adjetivos, entre outros.

Segundo Alonso (2006), a lista de léxico básico mínimo foi elaborada com base em quatro livros didáticos direcionados ao ensino da língua. A autora fez um levantamento manual dos padrões de associação lexical mais típicos desses falsos cognatos e, em seguida, contrastou sua ocorrência pela ferramenta Concord<sup>20</sup> do programa WordSmith Tools.

A seleção das concordâncias foi feita aleatoriamente por meio do Corpus de Referência do Espanhol Atual *on-line* da Real Academia Espanhola - CREA. Com base nas afirmações da autora o CREA incorpora mais de três milhões de formas (palavras diferentes), possuindo, desde 1975, aproximadamente 160 milhões de palavras (inclusive as repetições) produzidas em todos os países de fala hispânica.

Os padrões, interpretados qualitativamente pela autora (ALONSO, 2006), foram utilizados na criação de atividades didáticas, que continham um ou mais exercícios cada. Essas atividades buscaram estimular a reflexão do educando, visto que os exercícios criam condições para que o aluno solucione problemas/desafios, o que pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura autônoma no processo de construção do conhecimento.

Os resultados apresentados por Alonso (2006) indicam que os falsos cognatos não podem estar limitados a uma simples tradução, ou seja, apresentados aos alunos na forma de listas contendo a palavra e seu significado. A relevância de sua pesquisa está no fato de que para uma aquisição mais adequada, o professor deve oferecer ao aluno as diversas possibilidades de uso e significado de cada falso cognato. Uma limitação da pesquisa de Alonso é, conforme destacado pela própria autora, não ter podido colocar as

---

<sup>20</sup> A ferramenta Concord no programa Word Smith Tools gera linhas de concordâncias do item lexical selecionado.

atividades em prática, embora tenham sido desenvolvidas com o intuito de aplicação a seus alunos. Dessa forma, vislumbrei a possibilidade de efetivar a parte prática da pesquisa de Alonso, ao mesmo tempo que verifiquei como as atividades com concordâncias se concretizam na sala de aula de língua espanhola, e como as relações de interação e mediação são observadas enquanto os alunos realizam tais atividades. Com isso, tentei também colaborar com o Grupo de Pesquisa, ‘fechando o ciclo’ de desenvolvimento e aplicação das atividades iniciada por Alonso (também membro do GELC).

Das dez atividades propostas para os itens lexicais levantados por Alonso (2006) selecionei apenas três: *largo*, *fecha* e *doce*, propondo três maneiras de trabalho diferentes junto a meus alunos. Vale ressaltar que ao longo do curso os alunos fizeram outras atividades, que não apenas as baseadas em Alonso (2006), que envolviam os falsos cognatos. Contudo, apenas foi possível a gravação dessas três. Desse modo, ao apresentar a atividade com o item lexical *largo*, no dia 03/11/2008, trabalhei com meus alunos em círculo, conduzindo a atividade com eles diretamente. Em um segundo momento, apresentei o item lexical *fecha*, no dia 05/11/2008, e deixei que os alunos trabalhassem em pares. E em um terceiro encontro, quatro alunos realizaram de maneira individual a atividade proposta para o item lexical *doce*, o qual foi realizado no dia 10/11/2008.

As atividades são típicas da Lingüística de Corpus, conforme mostrados em Tribble e Jones (1990), Johns (1991) e Murison-Bowie (1993). São os exercícios mais tradicionais de Lingüística de Corpus no ensino, sendo empregados até hoje (vide Bennett, 2010). Berber Sardinha (2010) os chama de ‘concordance-based’, pois são centrados em atividades de pergunta e resposta que giram em torno de uma concordância. Segundo o autor, parece haver limitações para esse tipo de atividade, entre as quais o fato de não focar aspectos como o gênero ou registro dos textos em que os exemplos aparecem, não explorar relações entre os textos e atividades sociais realizadas por seus usuários, além de promoverem o trabalho solitário dos alunos e não a interação entre eles ou entre professor e alunos. Como não há pesquisas que mostram como se dá na realidade o uso de concordâncias em sala de aula, as duas últimas limitações (trabalho solitário e falta de interação) podem na verdade não existir, caso as aulas se pautem pelo trabalho colaborativo numa perspectiva interacionista vygotskyana, tal qual tentei imprimir nas minhas aulas. É exatamente isso que esta pesquisa objetiva descobrir, ou seja, se mesmo materiais de ensino considerados como

promotores de trabalho individual e não interacionista, podem ser usados em aulas de outro caráter, qual seja, interacionista, como as que tentei ministrar com meus alunos, e como seria essa mediação e interação nesse ambiente.

Na seqüência, apresento uma das atividades propostas por Alonso (2006) e utilizada por mim (*doce*). As outras estão apresentadas na íntegra nos Anexos 3 e 4.

*Figura 1: Exemplo de atividade com o item lexical doce.*

1. *DOCE em português se refere a um substantivo ou adjetivo que indica algo que possui sabor açucarado ou melado. E em espanhol? Tem o mesmo significado? Observe as linhas abaixo e tente definir DOCE.*

257 n la finca en ese momento, son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja. Un  
269 ose, aunque algo queda; pero eso es cosa de diez, doce personas a lo sumo... que tenían otro tipo de in  
195 ampanadas, escuchaba las contracciones". Tras las doce uvas y los besos de rigor, salieron "disparados"  
79 informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de un grupo de montaña vasc  
211 bajando". Según la información en su poder, a las doce y media de la noche del sábado al domingo la pri

2. *Classifique as concordâncias abaixo em padrões e especifique a que se refere DOCE nestes casos:*

83 que estaba preparada para que explosionase a las doce en punto. Con relación a este artefacto, el peri  
11 el cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana de ayer en una antigua  
223 ivió ayer una mañana de violencia y sangre. A las doce y cuarto, un vigilante jurado de Prosegur era ti  
181 s entonces contradictorio que se le relegue a las doce de la noche? R.- Es que influyen dos factores: p  
187 festejos, la plaza del pueblo se convirtió, a las doce de la noche, en un auténtico horno con la quema  
249 lamentario andaluz. Convocatorias Coloquios A las doce de la noche En el Hotel Tryp Palacio (paseo de l  
87 rá lugar el próximo martes día 6 de marzo y a las doce de la mañana está prevista la llegada de la expe  
111 ie "Médico de familia" ha tenido su precio. A las doce de la mañana está previsto que ella, Rociito, en  
7 ho un llamamiento a los ciudadanos para que a las doce del mediodía dejen todo lo que estén haciendo y  
237 artel del Rey de El Pardo. El día anterior, a las doce del mediodía, tendrá lugar en el Palacio Real el  
241 on apoderarse de lo recaudación. Alrededor de las doce de la noche, dos individuos llegaron al surtidor  
299 ña la investigación científica." Alrededor de las doce de la mañana, los restos del profesor Del Río Ho  
141 sospechosos. David García fue arrestado sobre las doce del mediodía de ayer en su domicilio de Madrid.  
173 apenas a cinco calles de distancia. Fue sobre las doce y media de la noche del domingo cuando Federico  
157 y sestean depredadores internacionales. Eran las doce menos cuarto cuando llega "tito Jimmy" a la somb

3. *Observando as linhas abaixo, que padrões podemos formar com DOCE, indicando um período de tempo (anos, meses, dias, etc.).*

107 e los vecinos, que la niña vive con su hermano de doce años, que es quien verdaderamente la cuida, mien  
209 a sus papás. Mucho más crecida está Macarena, de doce años, la segunda hija de Helena Boyra y José Fed  
77 do sólo por esa gran contribución al cante: a los doce años, Antonio Mairena ya se ganaba la vida traba  
117 tuna era también un músico de carrera que durante doce años, hasta 1970, fue el director artístico del  
131 el director de EL MUNDO, a que "a lo largo de los doce años que ya lleva González en el poder, las inst  
163 con problemas de adaptación. A lo largo de estos doce años, esta vecina de la localidad madrileña de T  
59 diera. Pérez Alhama, abogado del duque desde hace doce años, agregó que este "golpe fatal" segó la vida  
79 informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de un grupo de montaña vasc  
205 No sé qué hacer con el tiempo libre. Los últimos doce años, me faltaban horas. Ahora me sobran. Los ne  
75 de pasajeros viajaba un grupo de escolares -entre doce y catorce años de edad-, que efectuaban un corto  
105 . Parece ser que la muchacha al morir tenía entre doce y trece años y medio. EFE La Junta de Andalucía,  
43 so. Entre ellas, doña Carmen, una mujer que a los doce días de enviudar recibió un paquete a nombre de  
15 Muchos se preguntan qué se ha hecho durante estos doce meses. Y algunos comparan la actual situación de  
233 y 2.875 millones de pesetas. Durante los últimos doce meses, Cousteau había concebido los planos y det

4. *Qual a categoria gramatical de DOCE nas linhas abaixo? Qual o substantivo oculto a que se refere DOCE em cada caso?*

97 veintena de equipos, desde uno o dos perros hasta doce, competirán con trineos sobre ruedas, ante la fa  
133 500 personas que salían de un concierto. Al final doce -entre ellas John Tishaw, sólo con un hombro dis  
165 on al menos 36 personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores, 204 miembros de la Cámara d  
203 sabel ha perdido un montón de kilos. No sé si los doce de la condesa De la Maza, a la aristócrata se le  
213 realidad, es buscar el otoño. Meta otoño, diez o doce por año. Con menos no se conforman. Pero se quej  
263 aban los síntomas de haber inhalado el gas. Otros doce habían sido admitidos en centros hospitalarios e  
267 pero vivió mucho en Italia: siete años en Milán y doce en Roma. En el prefacio a "La Cartuja de Parma",

Como se pode ver na figura anterior, a atividade é típica do DDL (Data Driven Learning), conforme apresentado no Capítulo Teórico desta pesquisa. A primeira pergunta leva o aluno a observar diferentes significados da palavra alvo, a segunda e a



terceira perguntas têm foco nos padrões de associação da palavra, ou seja, quais outras palavras aparecem tipicamente acompanhando a palavra *doce*. Finalmente, a última pergunta remete o aluno à questões gramaticais.

As atividades seguem esse formato de exercício, isto é, iniciam-se pela descoberta do significado, seguindo para a identificação do uso da palavra de acordo com seus padrões e, algumas vezes, destacando as funções gramaticais desempenhadas pela palavra alvo. Sendo assim, decidi não reproduzir todas aqui.

A quarta atividade apresentada aos alunos participantes da pesquisa seguiu um modelo totalmente diferente. Nela, os alunos foram expostos a concordâncias não previamente selecionadas e sem uma instrução específica por escrito. O objetivo pedagógico da mudança de formato era observar se os alunos já se encontravam capazes de desvendar significados e padrões, por meio da observação de concordâncias, sozinhos. Em outras palavras, eu pretendia preparar os alunos para se comportarem de forma autônoma tanto em sala de aula como fora dela.

Extraí concordâncias da palavra *huelga* de um corpus elaborado por mim, o qual é composto por 510 artigos publicados em língua espanhola em dois jornais *on-line*: o espanhol El Mundo e o argentino La Nación. O corpus conta com 302.513 palavras (*tokens*) e 18.048 formas (*types*). Selecionei as 32 primeiras concordâncias com o auxílio do programa WordSmith Tools, independente de seu significado, e apresentei aos alunos. A atividade está representada na íntegra na figura a seguir. Vale ressaltar que, o desenvolvimento da atividade, no dia 19/05/2009, não foi totalmente isento de instruções, pois algumas foram oferecidas de forma oral. E que o ‘handout’ em que a concordância aparecia tinha uma fonte maior do que a empregada aqui, de tal forma que a concordância era de mais fácil leitura.

Esta também é uma atividade do tipo ‘concordance-based’, segundo Berber Sardinha (2010), porém menos direcionadora do que a anterior, visto que as perguntas não estão previamente decididas. As questões surgem durante a aula, na interação entre e com os alunos, a partir da exploração dos dados. Decidi manter esse formato para que os alunos se mantivessem familiarizados com o instrumento ‘concordância’, embora de maneira menos guiada.

Figura 2: Concordância do item lexical huelga.

1	lugar ayer por recomendar a los ciudadanos que repostasen antes de la huelga a pesar de contar con unos servicios mínimos "más que
2	dueños, los sindicatos estiman el seguimiento de la huelga en el 40%. La huelga concluirá hoy en el turno de noche, entre las 22.00 y 23.00.
3	de Ardoz (Madrid). CC.OO. sostiene que la empresa vulnera el derecho de huelga de sus trabajadores, que protestan por la sustitución de
4	los médicos constatan un cierto peligro para la salud (de los empleados en huelga de hambre desde hace 50 días)", afirma. El sindicato considera
5	8 DE NOVIEMBRE Sindicatos y patronales no logran un acuerdo que evite la huelga de gasolineras MADRID.- Los sindicatos FIA-UGT y
6	y logística de Panrico Madrid comenzó en septiembre, al que se sumó la huelga de hambre de representantes de CC.OO. para denunciar "
7	antienimiento de los puestos de trabajo". La manifestación, simultánea a una huelga de 24 horas con seguimiento "total" por parte de la plantilla,
8	a la mesa de negociación para intentar buscar una solución antes de la huelga. Desde CEEES consideran que FIA-UGT "está buscando la huelga
9	y Fiteqa-CCOO valoran que se ha "desarrollado bien" la segunda jornada de huelga en las gasolineras del país y valoraron el seguimiento en
10	atendidas por sus propios dueños, los sindicatos estiman el seguimiento de la huelga en el 40%. La huelga concluirá hoy en el turno de noche,
11	de la huelga. Desde CEEES consideran que FIA-UGT "está buscando la huelga en Madrid" y acusaron al sindicato de evitar los encuentros con
12	hidrocarburos de Fiteqa-CCOO, Alfredo Orella, valoró el seguimiento de la huelga en su primera jornada y subrayó que ahora son las patronales
13	del sector CEEES y Aevecar alcancen un acuerdo antes del inicio de la huelga, fuentes sindicatos consultadas lo consideraron improbable a la
14	de servicio CEEES y Aevecar no han logrado alcanzar un acuerdo que evite la huelga general convocada en el sector de las gasolineras en
15	más del 90%, tanto el primer como el segundo día. Hasta el momento, la huelga ha sido total solamente en la comarca de Vigo, mientras que
16	convocados por los sindicatos FIA-UGT y Fiteqa-CCOO a secundar una huelga hoy y mañana en demanda de mejores condiciones laborales.
17	GUIPÚZCOA Y VIZCAYA Trabajadores de 7.500 gasolineras, convocados a la huelga los días 7 y 8 MADRID.- Los trabajadores de unas
18	convocados por los sindicatos FIA-UGT y Fiteqa-CCOO a secundar una huelga los días 7 y 8 de noviembre, víspera de la festividad de La
19	España, que deberán permanecer abiertas durante las dos jornadas de huelga para cumplir con los servicios mínimos estipulados por este
20	MAÑANA Los sindicatos cifran en un 70% el seguimiento de la huelga por las gasolineras Los representantes de los trabajadores dicen que
21	SEGUIMIENTO DEL 70% Los empleados de las gasolineras van a la huelga por segundo día consecutivo MADRID.- Los sindicatos FIA-
22	a las que no les han llamado. Antes del puente de La Almodena La huelga, que tendrá lugar en los días previos al puente de La Almodena en
23	por piquetes de algunas gasolineras que habían decidido no secundar la huelga. "Se han personado de forma contundente e imponiendo con su
24	estación de servicio. En Sevilla, Alava, Aragón y Galicia el seguimiento de la huelga también se cifra en un 70%, mientras que en Asturias los
25	cumplir con los servicios mínimos estipulados por este departamento. La huelga tiene ámbito nacional, excepto para las provincias de
26	de sus ingresos del 50%. Las excepciones de Guipúzcoa y Vizcaya La huelga tiene ámbito nacional, excepto para las provincias de Guipúzcoa
27	euros por festivo trabajado y de 9 euros por cada hora extraordinaria. La huelga tiene ámbito nacional, excepto para las provincias de
28	por lo que la conducción gremial levantó definitivamente el conflicto y la huelga. Trabajadores nucleados en el Sindicato de Mecánicos y
29	70% de las gasolineras se han sumado a la primera de las dos jornadas de huelga y aseguran que no se han producido incidentes de relevancia.
30	consumidores y ciudadanos no sufran mucho las consecuencias de esta huelga y que no dure mucho tiempo". 5. CRÍTICAS A BRUSELAS
31	ministro de Trabajo y Asuntos Sociales, Jesús Caldera, afirmó que respeta la huelga y que espera que "la responsabilidad se imponga y nuestros
32	de Trabajo considera acreditada la "conculcación del derecho fundamental a la huelga" y ha levantado un acta de infracción contra la empresa.

As seções seguintes apresentam os procedimentos de coleta e análise dos dados.

## 2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme explicitado na Introdução desta pesquisa, o objetivo principal aqui é verificar como se dão a interação e a mediação em aulas de Espanhol Geral com materiais de Lingüística de Corpus, ou seja, de que maneira os aprendizes expostos às atividades com concordâncias constroem significado, percebendo, com base nos dados coletados (transcrições de aulas) quais elementos de mediação e interação são postos em prática no intuito da construção do conhecimento, tanto pela professora, como pelo colega de classe.

Conforme expus na Introdução deste trabalho, para atingir esse objetivo, segui as duas questões de pesquisa, que enfocam diretamente as da mediação e da interação. É importante destacar que entendo a mediação como a interação que gera construção do conhecimento, portanto, a ação interativa está inserida dentro da ação mediadora.

Sendo assim, o conteúdo de falsos cognatos foi trabalhado diversas vezes ao longo do curso, incluindo atividades que enfocaram vários deles; contudo, para a utilização desta pesquisa, foram gravados, em áudio/vídeo, quatro encontros com meus alunos do curso de graduação em Administração de Empresas, descritos no início deste capítulo, o que permitiu que, posteriormente às gravações, as aulas fossem devidamente transcritas por esta pesquisadora.

Cabe informar que, apesar de o curso possuir trinta e seis alunos matriculados na época em que apliquei o questionário de levantamento do perfil da sala, somente participaram das atividades com concordâncias exploradas nesta pesquisa, aqueles que desejaram fazê-lo de forma voluntária, eram, portanto, aulas extra-curriculares. Isso se deve ao fato de os alunos terem sido consultados quanto a sua disponibilidade e ao seu consentimento para a participação na pesquisa<sup>21</sup>. O número de participantes por aula e o modo como os dados foram coletados estão especificados a seguir.

A primeira aula, cujo foco de aprendizagem residiu no item lexical *largo*, ocorreu em 03/11/2008, com a participação de dez alunos, sendo cinco mulheres e cinco homens. Vale lembrar que essa foi a primeira atividade realizada com concordâncias, por isso, esta professora-pesquisadora conduziu a aula dispondo os alunos em círculo, a fim de criar condições para que as dificuldades fossem mais facilmente detectadas. A transcrição dessa aula está exposta no ANEXO 7<sup>22</sup>.

Na seqüência da aula, apliquei um questionário<sup>23</sup> a fim de perceber como os alunos aceitavam a proposta. Dos dez alunos participantes que estavam presentes nessa aula, nove apontaram a atividade com interessante, o que corresponde a 90% da sala, uma porcentagem bastante alta; uma única pessoa aponta a atividade como desinteressante, mas por ser “fácil”. Já em relação à outra pergunta, os dez alunos justificam haver gostado da atividade porque faz com que pensem (cinco alunos); dá exemplos do falante (quatro alunos) e é mais difícil de esquecer (três alunos). Destaco que o uso desse questionário só me forneceu uma segurança maior para continuar trabalhando com concordâncias com meus alunos, no sentido de saber que eles aprovaram o tipo de atividade proposta. Os dados sugerem que aprovaram.

A segunda aula, cujo foco de aprendizagem foi *fecha*, ocorreu em 05/11/2008 e teve a participação dos mesmos dez alunos e de mais outros quatro, ou seja, catorze alunos<sup>24</sup>, trabalhando em pares (sete). Foi selecionado um par aleatoriamente para gravação das discussões realizadas durante a atividade, pois seriam necessários sete

---

<sup>21</sup> Todos os procedimentos estabelecidos pelo Comitê de Ética da PUC-SP foram cumpridos e seguidos durante a realização desta pesquisa.

<sup>22</sup> Cabe informar aqui que as transcrições das aulas foram apresentadas já com os critérios de mediação e interação levantados na análise, com o intuito de não expor os mesmos dados várias vezes no anexo desta pesquisa, quer dizer, optei por não pôr somente a transcrição e depois a transcrição com o levantamento de critérios, só esta última é apresentada.

<sup>23</sup> ANEXO 29 – Questionário 1.

<sup>24</sup> Pareceu-me mais conveniente manter a numeração destinada a cada aluno do primeiro momento nos momentos seguintes. Assim A1 do encontro 1 será o A1 dos três encontros que seguem, isto é, o mesmo aluno.

gravadores/filmadoras para que todas as duplas pudessem ser gravadas sem interferência, além de multiplicar os dados a serem transcritos, tornando impraticável a pesquisa com os recursos e o tempo disponíveis. A transcrição dessa aula está exposta no ANEXO 9.

Na seqüência da aula, apliquei um questionário (questionário 2<sup>25</sup>), a fim de perceber quais estratégias os alunos utilizam para inferir o significado de um novo léxico, levantando aspectos positivos e negativos com o tipo de atividade proposta. Quando perguntados se preferem a apresentação com concordâncias ou se preferem que o professor explique o determinado item lexical, dos sete participantes, cinco preferem a apresentação com concordâncias, um aluno prefere que o professor explique e outro acredita que depende do nível do exercício proposto, ou seja, 71% aprovam o tipo de atividade oferecido. Como aspectos positivos na realização desse tipo de atividade, os alunos apontam o fato de poderem pensar, de sentirem que são capazes de desenvolver a atividade sozinhos, mesmo sabendo que podem receber a ajuda do colega.

A terceira aula, com enfoque de aprendizagem para *doce*, foi realizada em 10/11/2008, com a participação de apenas quatro alunos. Dessa vez, as atividades foram desenvolvidas individualmente, na companhia desta professora-pesquisadora. Em outras palavras, cada um dos quatro alunos, um por vez, fez a atividade em sala de aula somente com a professora. Cada uma dessas interações foi gravada e transcrita, como pode ser visto no ANEXO 11.

É importante ressaltar que essas três atividades foram desenvolvidas voluntariamente por meio de convite da professora-pesquisadora no horário das 22h às 23h, horário esse em que a Instituição ainda tem aulas, embora tais alunos, nos dias em que propus as atividades, tivessem o horário livre, o que facilitaria a aceitação da proposta. As gravações não ocorreram no horário regular da aula em virtude de nem todos os alunos matriculados terem concordado em participar da pesquisa, não podendo, portanto, terem o conteúdo prejudicado.

A quarta e última aula, cuja atividade enfocava o item *huelga*, ocorreu em 19/05/2009 e contou com a participação de três alunos. O objetivo dessa aula foi observar como seria a relação do aluno com as concordâncias não selecionadas, isto é, da maneira como são extraídas, em lugar de uma atividade com concordâncias pré-selecionadas, como vinha ocorrendo nos três momentos anteriores. Imprimi as 32

---

<sup>25</sup> ANEXO 30 – Questionário 2.

primeiras concordâncias da palavra *huelga*<sup>26</sup> e apresentei aos alunos, questionando-os simultaneamente sobre suas descobertas. Cada uma dessas interações foi gravada e transcrita, como pode ser visto no ANEXO 13.

Ressalto aqui que os alunos participantes dessa última atividade já não cursavam mais a disciplina Língua Espanhola, pois, conforme informei no início deste capítulo, a disciplina tem duração de um ano acadêmico. Todavia, atendendo ao convite desta professora-pesquisadora, tais alunos, que já haviam participado das atividades realizadas no ano anterior, dispuseram-se a realizá-la.

Em resumo, os procedimentos de coleta de dados, até o momento, e sua relação com o objetivo e perguntas de pesquisa podem ser melhor visualizados no quadro abaixo:

*Quadro 3: Relação de objetivos e perguntas de pesquisa com instrumentos de coleta de dados*

OBJETIVO	PERGUNTAS	INSTRUMENTOS	DADOS
Analisar a interação propiciada pelo material proposto, entre os colegas de classe e a professora a fim de gerar construção do conhecimento.	<p>1. Como se caracteriza a mediação na construção do conhecimento em atividades elaboradas com concordâncias nas relações professor – aluno?</p> <p>2. Que elementos da interação são propiciados pelo professor na realização de atividades com concordâncias?</p>	Gravação em áudio/vídeo de aulas.	Transcrição das interações.

Na seção seguinte destaco que as transcrições das quatro aulas descritas aqui foram observadas e analisadas com base nos critérios de interação (Kumpulainen & Wray, 2002) e de mediação (Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1999; Meier & Garcia, 2008; Williams & Burden, 1997 e Mentis, 1997), tanto por esta pesquisadora como por outra pesquisadora convidada. Tais critérios encontram-se definidos no Capítulo Teórico desta pesquisa.

## 2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

As quatro aulas em que estive presente como professora-pesquisadora foram gravadas e transcritas, para observar em cada turno de fala como ocorreram as

<sup>26</sup> Vale lembrar que as concordâncias com a palavra *huelga* foram extraídas de um corpus elaborado por mim que consta de 510 artigos publicados em língua espanhola em dois jornais on-line, o espanhol *El Mundo* e o argentino *La Nación*, com 302.513 palavras (*tokens*) e 18.048 formas (*types*).

mediações e interações em sala de aula com essa proposta de ensino-aprendizagem, percebendo quais elementos de interação são propiciadas pela professora, pelo colega de classe e pelo material com o intuito de promover a construção do conhecimento, ou seja, como mediadores do processo ensino-aprendizagem. Considero a mediação como uma interação que gera construção de conhecimento. Desse modo, na observação dos dados (aulas transcritas) foram aplicados os critérios da mediação propostos por Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1999) e discutidos por Meier & Garcia (2008) Williams & Burden (1997) e Mentis (1997) a fim de verificar tanto o papel do mediador quanto o do mediado, entendendo que a pesquisa possui dois possíveis mediadores: professora-pesquisadora e colegas de classe. Cabe informar que ao realizar as atividades de concordâncias com os alunos a professora não levou em conta os critérios discutidos aqui, isto é, os critérios apresentados a seguir foram utilizados no intuito de analisar as ações ocorridas na sala de aula por meio das gravações e transcrições das mesmas, mas não nortearam o planejamento das atividades. Por outro lado, é importante destacar que a professora parte para a aula querendo proporcionar interação e mediação, mesmo que não tivesse conhecimento sobre os critérios ora apresentados.

Na seqüência o quadro sintetiza, com base nos doze critérios de mediação, o comportamento observado no mediado e no mediador em sala de aula, no intuito da construção do conhecimento.

*Quadro 4: Relação entre os critérios da mediação no mediador e no mediado.*

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>FOCO NO MEDIADO</b>	<b>FOCO NO MEDIADOR<sup>27</sup></b>
01. Intencionalidade e reciprocidade <sup>28</sup>	vontade de aprender	desperta o interesse e a motivação dos alunos
02. transcendência	percepção da aprendizagem como algo maior do que o que se usa em sala de aula, ou seja, que tem utilidade no dia a dia	relaciona o que está ensinando com outros assuntos, dando preferência a perguntas do tipo “por quê?” e “como?”
03. significado	clareza do que se está aprendendo, percebendo seu uso prático na vida	ressalta a importância do que se está aprendendo, para os alunos
04. sentimento de competência	Sensação de ser capaz de realizar as atividades propostas	modifica a proposta de acordo com o nível de competência do aluno, selecionando material apropriado, e deixando claro para os alunos o progresso que estão tendo
05. auto-regulação	habilidade de controlar e regular o próprio comportamento, seu pensamento e suas ações	ênfata a autodisciplina, pensar antes de responder, concentrar nas atividades, também não interrompe as respostas dos alunos, refletindo antes de responder
06. compartilhamento	informações compartilhadas entre os membros da sala, tentando auxiliar o par menos experiente	encoraja os alunos a se ajudarem, e principalmente a ouvirem uns aos outros; promove também trabalhos em grupos
07. individualização ou diferenciação psicológica	Reconhecimento de suas próprias individualidades, sentindo-se único	encoraja o pensamento independente e original e aceita respostas diferentes
08. Planejamento de objetivos	habilidade de estabelecer objetivos na aprendizagem e metas para alcançá-los	cria no aprendiz a necessidade de estabelecer objetivos, encorajando a perseverança e a paciência na busca de um objetivo
09. desafio	vontade de vencer desafios na vida	propõe situações novas, complexas e desafiadoras, estimulando a curiosidade intelectual
10. automodificação	Compreensão de que as necessidades humanas estão em constante mudança, reconhecendo as próprias mudanças	ajuda os alunos a que a mudança não torna uma pessoa diferente, encorajando a auto-avaliação do progresso individual
11. otimismo	Confiança de que sempre há uma possível solução para qualquer problema existente	Estimula os alunos com palavras encorajadoras e de elogio
12. sentimento de pertencer	Sensação de fazer parte do grupo	Propõe atividades em grupo, ou em pares

Em relação à observação da interação em sala de aula, adotei as dezesseis categorias de análise propostas por Kumpulainen & Wray (2002), conforme sintetizadas no quadro 5.

<sup>27</sup> O mediador pode ser o professor ou o colega de classe.

<sup>28</sup> Conforme apontado no capítulo teórico, intencionalidade remete àquilo que o professor objetiva ensinar e reciprocidade remete à vontade do aluno em aprender.

*Quadro 5: Critérios da Interação com base em Kumpulainen & Wray (2002)*

<b>1. Intencional</b>	Empregada para pedir permissão para falar.
<b>2. De resposta</b>	Refere-se à fala usada para responder a uma pergunta ou afirmação.
<b>3. De reprodução</b>	Ocorre quando se lê em voz alta do texto ou se repete o que foi dito recentemente por outra pessoa.
<b>4. Interrogativa</b>	Ocorre quando há o uso do modo interrogativo.
<b>5. De exposição</b>	Usada para acompanhar uma demonstração de um fenômeno.
<b>6. Heurística</b>	Usada para expressar a descoberta de algo.
<b>7. De experiência</b>	Usada para expressar experiências pessoais.
<b>8. Afetiva</b>	Empregada para expressar emoções e sentimentos pessoais. Pode ter origem na surpresa, admiração, vontade, assombro, desapontamento, felicidade, indignação e até mesmo no medo.
<b>9. Informativa</b>	Usada para prover informação.
<b>10. De juízo</b>	Expressa conformidade ou discordância. Diz respeito às idéias e opiniões, informação ou ações dos participantes.
<b>11. Argumentativa</b>	Indica o uso da linguagem para argumentar, convencer, criar relações lógicas dar suporte à opiniões, etc.
<b>12. Hipotética</b>	Empregada para colocar idéias e sugestões que podem ser usadas como base para uma posterior investigação supõe a função hipotética.
<b>13. De composição</b>	Refere-se ao uso da linguagem para criar ou revisar um texto escrito ou falado.
<b>14. Organizacional</b>	Usada para organizar o trabalho quer no processo de aprendizagem ou para controlar o comportamento, ocorrendo na forma de tempos verbais no imperativo.
<b>15. De externalização do pensamento</b>	Ocorre quando a fala expressa o ‘pensar em voz alta’, são os pensamentos expressos na fala.
<b>16. De imaginação</b>	Usada para expressar uma situação imaginativa.

Apresentados aqui os procedimentos de análise de dados, passo agora a apresentar como as duas anotadoras – esta pesquisadora e a pesquisadora convidada – procederam com a observação dos critérios de mediação e interação.

### **2.4.1 ANOTADORA A**

O processo de análise de dados quando se classificam partes do discurso de acordo com categorias previamente definidas é conhecido na Lingüística de Corpus como ‘anotação manual’. Por decorrência, uma pessoa que se engaja nessa atividade é conhecida como ‘anotador’. Sendo assim, em nossa pesquisa tivemos dois anotadores, que são descritos a seguir. Cada um teve a missão de analisar os dados classificando cada turno como um (e apenas um) dos critérios de mediação e interação descritos anteriormente.

Com base nos critérios adotados para analisar os dados, fui a primeira anotadora do corpus e recebi o rótulo de Anotadora A. Comecei a observar turno por turno de cada uma das quatro aulas gravadas e transcritas a fim de verificar se tais critérios se encaixavam nos dados que possuía, ou seja, se esses critérios, que foram criados



pensando em outras situações de aprendizagem, também seriam observados em aulas elaboradas com concordâncias. No quadro a seguir exemplifico como procedeu a análise feita por mim em relação aos critérios da mediação na aula que tinha como propósito a aprendizagem de significado e padrões de uso do item lexical *fecha*:

*Quadro 6: Análise dos critérios da mediação dos cinco primeiros turnos – aula fecha (Anotadora A)*

Turno	Falante	Fala	Critério mediação
1	P	Vocês têm duas atividades para serem feitas. Na primeira atividade vocês vão inferir o significado da palavra fecha a partir das linhas de concordância e observar os padrões dessa palavra. E na segunda atividade vocês vão completar as frases com adjetivos ou substantivos que acompanhem FECHA DE...	1, 7, 9
2	A10	Do que eu li aqui, tem Pentecostes, os dias, os meses e os anos. Fala aí: o que você acha que é?	4, 6, 7
3	A9	Pode falar? Eu acho que é data.	4, 6, 7
4	A10	Fecha tem o mesmo significado que em português? O que significa em espanhol? Não. Significa...	4, 6, 7
5	A9	data.	4, 6, 7

No quadro que segue exemplifico como procedi em relação à análise dos critérios de interação na mesma aula apresentada anteriormente:

*Quadro 7: Análise dos critérios de interação dos cinco primeiros turnos – aula fecha (Anotadora A)*

Turno	Falante	Fala	Critério interação
1	P	Vocês têm duas atividades para serem feitas. Na primeira atividade vocês vão inferir o significado da palavra fecha a partir das linhas de concordância e observar os padrões dessa palavra. E na segunda atividade vocês vão completar as frases com adjetivos ou substantivos que acompanhem FECHA DE...	14
2	A10	Do que eu li aqui, tem Pentecostes, os dias, os meses e os anos. Fala aí: o que você acha que é?	12, 4
3	A9	Pode falar? Eu acho que é data.	1, 12
4	A10	Fecha tem o mesmo significado que em português? O que significa em espanhol? Não. Significa...	2, 4
5	A9	Data.	2, 6

Na seqüência, apresento a outra analista, participante desta pesquisa.

## 2.4.2 ANOTADORA B

A segunda pessoa que efetuou a anotação manual do corpus foi chamada de Anotadora B, isto é, após analisar cada turno de fala das quatro aulas apresentadas nesta pesquisa, os quatrocentos e setenta e três turnos, em relação aos critérios de mediação e

interação, decidi convidar outra pesquisadora, entrou em cena a anotadora B. Esse processo teve o intuito de verificar até que ponto a análise realizada por mim poderia ser reproduzida, ou seja, até que ponto era confiável e replicável. Para tanto, foi preciso calcular a estatística Kappa, que mede o grau de concordância entre dois anotadores (*Anotadoras*) de um mesmo material. Essa estatística foi calculada pelo programa SPSS<sup>29</sup>.

Cabe informar que a anotadora B é Doutora em Linguística Aplicada pelo LAEL-PUC-SP, especificamente na área de Linguística de Corpus, atuando como professora de língua estrangeira há mais de dezoito anos, inclusive no Ensino Superior.

No quadro a seguir apresento os critérios levantados pela analista convidada, a título de exemplificação, dos cinco primeiros turnos da aula com o item lexical *fecha*.

*Quadro 8: Análise dos critérios da mediação dos cinco primeiros turnos – aula Fecha (Anotadora B)*

Turno	Falante	Fala	Critério mediação
1	P	Vocês têm duas atividades para serem feitas. Na primeira atividade vocês vão inferir o significado da palavra <i>fecha</i> a partir das linhas de concordância e observar os padrões dessa palavra. E na segunda atividade vocês vão completar as frases com adjetivos ou substantivos que acompanhem FECHA DE...	1
2	A10	Do que eu li aqui, tem Pentecostes, os dias, os meses e os anos. Fala aí: o que você acha que é?	3
3	A9	Pode falar? Eu acho que é <i>data</i> .	12; 3; 6
4	A10	<i>Fecha</i> tem o mesmo significado que em português? O que significa em espanhol? Não. Significa...	2; 3; 6
5	A9	<i>Data</i> .	3; 7; 6

No quadro que segue exemplifico como a pesquisadora convidada procedeu em relação à análise dos critérios de interação na mesma aula apresentada anteriormente. A interpretação e contraste entre as análises das duas pesquisadoras será apresentada no capítulo de apresentação e discussão de resultados.

<sup>29</sup> O programa será descrito a seguir neste mesmo capítulo.

Quadro 9: Análise dos critérios de interação dos cinco primeiros turnos – aula fecha (Anotadora B)

Turno	Falante	Fala	Critério interação
1	P	Vocês têm duas atividades para serem feitas. Na primeira atividade vocês vão inferir o significado da palavra fecha a partir das linhas de concordância e observar os padrões dessa palavra. E na segunda atividade vocês vão completar as frases com adjetivos ou substantivos que acompanhem FECHA DE...	14
2	A10	Do que eu li aqui, tem Pentecostes, os dias, os meses e os anos. Fala aí: o que você acha que é?	6; 4
3	A9	Pode falar? Eu acho que é data.	1; 6
4	A10	Fecha tem o mesmo significado que em português? O que significa em espanhol? Não. Significa...	4; 15
5	A9	data.	9

As quatro aulas transcritas foram analisadas turno a turno em relação aos critérios de mediação e de interação por mim (anotadora A) e pela analista convidada (anotadora B). Eu, a primeira analista participei das aulas como professora e em seguida analisei os turnos de fala. Já a segunda recebeu instruções sobre os critérios de interação e mediação sendo-lhe solicitado que, posteriormente, sozinha, observasse as transcrições das aulas e identificasse a ocorrência de tais critérios nos turnos de fala.

### 2.4.3 PRIMEIRO MOMENTO DA ANÁLISE

Para saber até que ponto minha análise concorda com a de outra pessoa, foi preciso calcular o *interAnotadora agreement* entre as analistas (no caso anotadora A e anotadora B). Esse cálculo é chamado de Kappa e foi feito no SPSS. Para fazer isso, preciso preencher uma planilha no Excel. A planilha tem colunas que correspondem aos critérios de análise, na horizontal (para a anotadora A) e na vertical (para a anotadora B). O objetivo foi preencher a planilha na confluência das colunas da minha análise com a da anotadora B.

Esses critérios observados por anotadora A e anotadora B foram tabulados da seguinte forma:

Tabela 12: Planilha de codificação para análise de concordância entre anotadores em relação ao critério da mediação na aula com o léxico fecha

		(Anotadora B)											
		Critérios Mediação											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
(Anotadora A)	1	2		1	1		2			1		2	
	2												
	3												
	4		1	18	1	2	12	2	1	2			1
	5												
	6	2	3	22	2	3	21	4	1	9		12	1
	7	3	3	22	1	3	19	4	1	9		12	1
	8												
	9	3	2	2		1	7	2		7		12	
	10												
	11							1				8	
	12												

O que pode ser observado tanto nas matrizes anterior como na seguinte é que as linhas correspondem aos critérios apontados por mim (anotadora A) e as colunas correspondem aos critérios apontados pela pesquisadora convidada (anotadora B). As interseções vão sendo somadas, como por exemplo, em relação aos critérios de mediação, por vinte e duas vezes eu acreditei que o critério observado era o sexto enquanto a anotadora B acreditava observar o terceiro critério. Para exemplificar, note-se que ambas as analistas apontamos, por exemplo, o sexto critério conjuntamente por vinte e uma vezes, ou seja, as duas anotadoras concordamos vinte e uma vezes, mas discordamos muitas vezes mais, pois as células correspondentes às escolhas divergentes somam mais do que 21 (somente a minha opção 6 com a opção 3 da Anotadora B somam vinte e duas ocorrências). Em suma, parece haver discordância entre as duas analistas.

Já em relação aos critérios de interação apresentados na tabela seguinte é possível observar que ambas as analistas apontamos o quarto critério, conjuntamente, por vinte e duas vezes, mas ao mesmo tempo encontramos divergência muito mais freqüentemente, bastando para isso verificar as diferentes escolhas da Anotadora B quando eu marquei o critério 4 e vice-versa.

Tabela 13: Planilha de codificação para análise de concordância entre anotadores em relação ao critério da interação na aula com o léxico *fecha*

		(Anotadora B)															
	Critérios Interação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	(Anotadora A)	1	1	1	1	2		1			1					1	
2			17	17	3	5	4	2	2	4	2					1	
3			1	16	3					2					1		
4			1	5	22		1		1	2	1				10	2	
5																	
6							1	1		1							
7																	
8				1	4					2					6		
9			1		1	1	1	1		3							
10																	
11				1								1					
12		1	1	3	5	1	3	1	2	1	2					1	
13																	
14				1	4					1					8		
15																	
16																	

Idealmente, essas duas matrizes deveriam ter dados somente na diagonal descendente, ou seja, apenas nas células em que houvesse concordância (critério 1 da anotadora A sempre como critério 1 da anotadora B, e assim por diante). Como isso não ocorreu, ou seja, há dados espalhados em muitas posições da matriz, foi preciso calcular o nível de concordância para então poder tomar uma decisão sobre qual curso tomar na análise.

Dessa forma, para saber até que ponto minha análise concordava com a de outra pesquisadora (aqui representada pela anotadora B), calculou-se o *interAnotadora agreement* entre as analistas. Para que esse cálculo fosse feito, precisei preencher as planilhas com os critérios de mediação e de interação para as quatro aulas discutidas nesta pesquisa. O objetivo foi preencher a planilha na confluência das colunas da minha análise (anotadora A) com a da outra analista (anotadora B).

Cabe informar que o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 17 permite a importação da planilha do Excel com os dados da pesquisa, da forma como descrevi anteriormente e os converte automaticamente para a forma utilizada pelo programa (extensão. sav).

Os comandos de SPSS usados para calcular Kappa aparecem abaixo, referentes aos dados de interação da aula sobre '*fecha*'. As demais análises seguem os mesmos comandos.

```

DATASET ACTIVATE DataSet1.
DATASET CLOSE DataSet6.
GET DATA
  /TYPE=XLS
  /FILE='/Users/tony/Documents/Orientacao/Cris/spss/resultado      interacao
FECHA.xls'
  /SHEET=name 'Plan1'
  /CELLRANGE=full
  /READNAMES=on
  /ASSUMEDSTRWIDTH=32767.
WEIGHT BY Count_A.
CROSSTABS
  /TABLES=AnotadoraB BY AnotadoraA
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ KAPPA
  /CELLS=COUNT
  /COUNT ROUND CELL.

```

Em seguida, o SPSS calculou a estatística e mostrou o resultado de Kapa para as análises A e B destinadas à aula com o uso do léxico fecha, conforme mostra a tabela a seguir (traduzida do inglês por mim):

Tabela 14: Medidas simétricas na análise da aula sobre fecha

	Valor	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Medida de Concordância Kappa	,254	,035	9,897	,000
Número de Casos Válidos	194			

Usei o programa SPSS para calcular o valor de Kappa em 194 casos válidos anotados para a aula com o item lexical *fecha*, que é interpretado como o grau de concordância entre dois analistas trabalhando nos mesmos dados, ou seja, para 79 turnos da aula, como as anotadoras por vezes apontaram mais de um critério de interação observado por turno, o número de interseções entre critérios da anotadora A e da anotadora B é de 194. A interpretação dos valores de cada segue a escala apresentada na tabela a seguir.

*Tabela 15: Valores de Concordância Kappa, segundo Landis & Koch (1977)*

Pobre	Desprezível	Desejável	Moderado	Substancial	Excepcionais
0.0	0.20	0.40	0.60	0.80	1.0

A tabela acima mostra como interpretar os valores de Kappa. Por exemplo, se o valor de Kappa estiver entre 0.8 e 1.0 (o máximo possível), então podemos interpretar que a concordância entre os anotadores foi ‘substancial’.

Como uma regra geral, a maioria dos estatísticos prefere que os valores Kappa sejam pelo menos iguais a 0,6. No exemplo anterior, o valor de Kappa obtido para a anotação da aula sobre fecha foi 0,254, o que pode ser considerado ‘desprezível’. Ou seja, houve mais discordância do que concordância entre as anotadoras.

Os resultados obtidos de forma geral, isto é, para todos os turnos analisados nas quatro aulas, foram:

- a) em relação aos critérios de mediação: Kappa 0.080  $p < 0.000$ .
- b) em relação aos critérios de interação: Kappa 0.235  $p < 0.000$ .

A interpretação a que se pode chegar com a observação desses resultados é que os valores de Kappa são baixos. O valor mínimo desejado é 0.600. Ou seja, as duas analistas discordaram mais do que concordaram, na análise. Houve mais discordância em relação aos critérios da mediação.

Esses resultados exigiram uma outra rodada de anotação dos dados, desta vez em conjunto entre as duas anotadoras, para garantir maior confiabilidade, conforme descrito a seguir.

#### **2.4.4 SEGUNDO MOMENTO DA ANÁLISE**

É importante informar que as observações da analista A e da analista B nesse primeiro momento são em sua maioria divergentes, tendo como resultado Kappa inferior a 0,6, o que me levou a entender que uma avaliadora privilegiava um aspecto enquanto a outra privilegiava outro aspecto também observável. Com base nessa informação, a pesquisa passou para um segundo momento de análise, ou seja, a partir da elaboração dessas planilhas de codificação para análise de concordância entre anotadores pude iniciar uma nova fase da análise de dados, observando quando havia consenso entre as analistas e quando havia discrepância na avaliação dos critérios;

também pude observar quais critérios eram mais frequentes e aqueles que sequer podiam ser observados nas aulas com concordâncias.

Com base nesses dados, anotadora A e anotadora B, nos reunimos e discutimos turno a turno que critério parecia ser mais visivelmente perceptível e anotamos um único critério conjunto para cada turno. Refizemos a análise apresentando um critério que atendesse mais precisamente à justificativa de cada anotadora, ou seja, produziu-se uma análise única, negociada, o que apontou para um caminho para se chegar a uma classificação mais confiável. Note-se que esse procedimento de analisar conjuntamente os dados é utilizado em análise de corpora, como uma maneira de tornar a anotação manual mais confiável; exemplos podem ser encontrados em Cameron (2003), Cameron e Maslen (2010) e Steen et al. (2010). Como havia então apenas uma escolha mútua para cada turno, não há necessidade de calcular Kappa novamente, pois ele seria necessariamente 1, indicando concordância perfeita.

A seguir apresento a análise para os critérios de mediação, confluindo um único critério negociado por nós anotadoras A e B. É preciso ressaltar que os quadros apresentados a seguir servem apenas como ilustração do processo realizado, pois serão discutidos no Capítulo seguinte.

*Quadro 10 – Trecho da análise Mediação Anotadora A (esta pesquisadora) Anotadora B (pesquisadora convidada) - FECHA*

Turno	Falante	Fala	AB
1	P	Vocês têm duas atividades para serem feitas. Na primeira atividade vocês vão inferir o significado da palavra fecha a partir das linhas de concordância e observar os padrões dessa palavra. E na segunda atividade vocês vão completar as frases com adjetivos ou substantivos que acompanhem FECHA DE...	1
2	A10	Do que eu li aqui, tem Pentecostes, os dias, os meses e os anos. Fala aí: o que você acha que é?	7
3	A9	Pode falar? Eu acho que é data.	6
4	A10	Fecha tem o mesmo significado que em português? O que significa em espanhol? Não. Significa...	7
5	A9	data.	6

A seguir a análise para os critérios de interação, confluindo um único critério negociado por nós anotadoras A e B.



Quadro 11 – Trecho da Análise Interação Anotadora A (esta pesquisadora) Anotadora B (pesquisadora convidada) – FECHA

Turno	Falante	Fala	AB
1	P	Vocês têm duas atividades para serem feitas. Na primeira atividade vocês vão inferir o significado da palavra fecha a partir das linhas de concordância e observar os padrões dessa palavra. E na segunda atividade vocês vão completar as frases com adjetivos ou substantivos que acompanhem FECHA DE...	14
2	A10	Do que eu li aqui, tem Pentecostes, os dias, os meses e os anos. Fala aí: o que você acha que é?	12
3	A9	Pode falar? Eu acho que é data.	12
4	A10	Fecha tem o mesmo significado que em português? O que significa em espanhol? Não. Significa...	4
5	A9	Data.	2

Uma vez tendo obtido uma análise confiável, passei então à análise do corpus, segundo os procedimentos da Linguística de Corpus. Primeiramente, computei as frequências de ocorrência de cada critério de mediação e de interação (por meio de um script em Shell criado pelo professor orientador), que gerou varias tabelas de dados.

Em relação à frequência, por exemplo, a tabela frequência dos critérios de interação (alunos) tem as seguintes informações:

Tabela 16: Frequência dos critérios de interação (alunos)

Critério		Frequência	
Número do critério	Nome do critério	Número de turnos que ocorrem	Porcentagem
2	Resposta	97	39%
6	Heurística	54	29%
12	Hipotética	33	13%
3	De reprodução	12	5%
4	Interrogativa	11	4,5%
11	Argumentativa	10	4%
9	Informativa	7	2,8%
5	De exposição	6	2,43%
15	De externalização do pensamento	6	2,43%
10	De juízo	6	2,43%
8	Afetiva	1	0,40%
7	De experiência	1	0,40%
14	Organizacional	1	0,40%
13	De composição	1	0,40%
1	Intencional	1	0,40%
		Total de turnos 247	

A primeira linha diz o seguinte: 2 corresponde ao número do critério de interação<sup>30</sup>, ou seja, ocorrem noventa e sete vezes o critério 2, critério de resposta, o que totaliza uma porcentagem aproximada de 39%. Como essa é a tabela que contém todas

<sup>30</sup> A tabela com os números de cada critério seguido da nomenclatura que recebem se encontra neste capítulo na seção 2.4

as outras tabelas de interação dos alunos – tabelas específicas de cada aula, esse número indica que o critério que os alunos mais usaram é o 2. Devo lembrar mais uma vez, que a tabela anterior foi apresentada apenas a título de ilustração do caminho metodológico, e seus resultados serão discutidos no capítulo seguinte.

Em seguida, e ainda em consonância com os procedimentos de análise da Lingüística de Corpus, passei a observar os padrões de ocorrência de cada critério, que são na verdade seqüências de critérios, sendo que cada seqüência pode ter um tamanho que varia de dois a dez.

Em seguida, apresento a tabela com a seqüência interacional de dois turnos da aula que enfocava o léxico *huelga*.

*Tabela 17: Seqüência interacional com 2 elementos - huelga*

Frequência	Falante – critério de interação	Falante – critério de interação
10	P-4	A-2
7	A-2	P-4
5	A-6	P-4
4	A-11	P-4
3	P-9	A-6
3	P-4	A-6
3	A-5	P-4
3	A-10	A-10
2	P-4	A-9
2	P-4	A-4
2	P-4	A-12
2	P-4	A-11
2	A-9	P-4
2	A-2	P-2
2	A-2	A-2
2	A-11	A-11
2	A-10	A-9

Cada tabela tem o mesmo formato, ou seja, foram feitas tabelas assim para cada aula analisada em relação aos critérios de interação e mediação, bem como para todas as aulas de maneira conjunta a fim de verificar quais seqüências eram mais perceptíveis de modo geral em aulas com concordâncias. Cada linha traz a seguinte informação: frequência - falante – critério. Por exemplo, na tabela anterior, a primeira linha diz que há dez ocorrências da Professora (P) usando o critério 4 de interação e em seguida um aluno qualquer (A) usando o critério 2 de interação. Do mesmo modo a segunda linha diz que há sete ocorrências de um aluno qualquer (A) usando o critério 2 de interação e em seguida a professora (P) usando o critério 4 de interação, e assim por diante.

Cabe informar que os dados foram analisados aula a aula e, em seguida, foram agrupados como um todo, a fim de que se pudesse obter uma visão geral da mediação e da interação nas aulas analisadas.

De todo o exposto aqui no capítulo II, destaco que por meio das transcrições das aulas foi possível observar os critérios de mediação e os de interação por mim e por outra analista, sendo dados desta pesquisa os resultados obtidos dessas interseções. No próximo capítulo apresento e discuto os dados com base nos critérios de mediação e interação em consonância com o objetivo e as perguntas de pesquisa.

## **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo são apresentados e interpretados os resultados obtidos, seguindo a metodologia apresentada no capítulo anterior, a fim de se responderem às questões de pesquisa que nortearam o trabalho. As duas questões objetivavam, em primeiro lugar, caracterizar a mediação na construção do conhecimento em atividades elaboradas com concordâncias nas relações professora/aluno; e em segundo lugar, identificar os elementos de interação propiciados para realização das atividades pela professora.

Conforme disposto no capítulo metodológico quatro aulas, cujas atividades basearam-se em aprendizagem a partir de concordância, foram gravadas, transcritas e analisadas quanto aos critérios de mediação (FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1991) e de interação (KUMPULAINEN; WRAY, 2002).

O capítulo se divide da seguinte maneira: primeiro apresento os resultados da análise da mediação, seguidos pelos da interação. Essa apresentação se dá na ordem cronológica dos encontros desta professora-pesquisadora com seus alunos. O que significa dizer que apresento os resultados encontrados em relação aos critérios de mediação e interação para quatro encontros diferentes. O primeiro encontro, em que se destaca o processo de ensino-aprendizagem do item lexical *largo* foi realizado no dia 03/11/2008; o segundo encontro, em que se destaca o processo de ensino-aprendizagem do item lexical *fecha* foi realizado no dia 05/11/2008; o terceiro encontro, em que se destaca o processo de ensino-aprendizagem do item lexical *doce* foi realizado no dia 10/11/2008; e finalmente o quarto encontro, em que se destaca o processo de ensino-aprendizagem do item lexical *huelga* foi realizado no dia 19/05/2009. Finalizo o capítulo com uma discussão geral dos resultados.

### **3.1 MEDIAÇÃO NAS AULAS**

Conforme discutido anteriormente, a mediação em sala de aula corresponde a uma interferência que visa à mudança na experiência de aprendizagem, isto é, o mediador, que pode ser a professora, ou o colega de classe, serve como meio que proporciona ao aprendiz oportunidade de descoberta na construção do conhecimento.

Com a finalidade de observar como a mediação ocorre em sala de aula, segui os doze critérios propostos por Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991), os quais foram apresentados no Capítulo Teórico. A análise foi feita em duas instâncias, ou seja, cada turno de fala dos participantes foi observado em relação a esses critérios por duas analistas diferentes, aqui identificadas como anotadora A (esta pesquisadora) e anotadora B (pesquisadora convidada). Em seguida, nós duas, como analistas, nos reunimos e produzimos uma análise única, negociada, que apontou para um caminho mais confiável de classificação.

Nesta seção apresentarei como os dados foram interpretados face ao número de ocorrências desses critérios, seguindo cada uma das aulas gravadas cronologicamente. Além disso, ao final, apresentarei como os mesmos critérios são observados de maneira geral nas quatro aulas.

### 3.1.1 AULA SOBRE '*LARGO*'

A primeira aula, do dia 03/11/2008, enfocou a aprendizagem do item lexical *largo* e seus padrões de uso. Contei com a presença de dez alunos em sala de aula para a realização das atividades, sendo cinco mulheres e cinco homens. Destaco que os alunos estavam dispostos em suas carteiras em círculo e a professora<sup>31</sup> circulava em pé pela sala, orientando o novo tipo de atividade – concordâncias. O quadro a seguir apresenta todos os turnos de fala de todos os participantes da aula, seguidos, dos critérios de mediação em que os turnos foram classificados, pelas duas analistas, na segunda rodada de análise, conforme apresentado no capítulo anterior.

*Quadro 12: Análise Mediação da aula sobre largo*

Turno	Falante	Fala	Critério
1	P	Vocês estão vendo que em cada atividade tem uma palavra centralizada? Esse trabalho de hoje vai ser feito com as linhas de concordância, vocês vão notar que tem uma palavra centralizada em cada linha, a proposta é que vocês descubram o significado da palavra pelo contexto textual que ela está. Essa leitura é diferente daquela que nós estamos acostumados da esquerda para a direita, parece mais adequado perceber o que circunda a palavra centralizada. Então nesse primeiro momento eu gostaria que vocês lessem as linhas da atividade 1 e me dissessem que significado tem a palavra largo. Será que é o mesmo do português?	1

<sup>31</sup> Cabe informar que a tese foi redigida em primeira pessoa do singular (eu), entretanto ao analisar minha ação como professora nas aulas com concordâncias optei por tratar-me como “a professora”, redigindo na terceira pessoa do singular (ela).

2	P	Você já chegou ao significado?	7
3	A3	Eu acho que é longo, grande.	7
4	P	Por que você acha que é longo?	9
5	A3	Ah! Porque aparece: el <u>largo</u> camino, el <u>largo</u> desfile, el <u>largo</u> proceso, el <u>largo</u> fin de semana, un <u>largo</u> camino...	6
6	P	Quem já chegou ao significado? Vocês concordam com A3?	6
7	A7	Eu entendi comprido, mas é a mesma coisa, não é?	7
8	P	É exatamente esse o sentido, largo tem função de adjetivo e seu significado pode ser longo, comprido, extenso.	6
9	P	Vamos ver o exercício 2: Analisando as linhas de concordância, estabeleça quais são os significados para o padrão A LO LARGO DE... Vou deixar vocês lendo, conversem com seus pares e a gente confere daqui a pouco.	1
10	A2	Ao longo de...	6
11	P	Fala para mim como você fez as leituras das linhas para chegar a esse significado?	7
12	A2	Eu fui lendo a partir do que era igual: a lo <u>largo</u> de veinte sesiones, a lo <u>largo</u> de este mes, a lo <u>largo</u> de los años, a lo <u>largo</u> de los años.	7
13	P	Em português, tem outro jeito para falar ao longo de?	9
14	A2	Durante.	6
15	P	Ótimo! Olha só, o outro exercício: Observe as linhas abaixo e determine quais os padrões existentes e seus significados, então, agora a gente precisa verificar o que é que costuma aparecer antes de Largo e depois de Largo, é isso que é o padrão, aquilo que acompanha a palavra que eu quero identificar, vocês podem marcar na folha e depois vão me dizendo se em cada linha o significado é igual àqueles que vocês levantaram nos exercícios anteriores, tudo bem?	1
16	P	Digam para mim o que vocês notaram que aparece antes de <i>largo</i> ?	9
17	P	Eu vou fazer com vocês a primeira linha e depois vocês fazem o restante, olhem aí na folha a linha número 130: de pelo castaño largo y de bigote. A palavra <i>largo</i> se refere a que?	1
18	A9	Pelo castaño.	6
19	P	Então se trata de pelo castaño largo. O que significa pelo?	9
20	A9	Cabelo.	6
21	P	É, então o cabelo é castanho e ...?	6
22	A9	Comprido.	6
23	P	Então, eu quero que vocês observem as linhas e digam o que aparece antes de LARGO?	9
24	As	Pelo, Rabo, 1.200 metros de, tres de ancho y cuatro de, dos kilómetros de medio metro de, dos metros de ancho por diez de, 5 metros de, 3,2 kilómetros de, comprometerse a, establecer estrategias a, Y a más, llevaba, desde hace, sigue latiendo.	6
25	P	Eu quero que vocês leiam a linha 43 e me digam a que se refere a palavra LARGO?	9
26	A7	Puente de la amistad.	6
27	P	Muito bem, A7. E depois de LARGO, o que completa o sentido da palavra?	9
28	As	Olvido, por unos cuatro de ancho, y 3,6 metros de diámetro, tiempo, plazo, rato.	6
29	P	Vamos voltar então na linha 239: está entre aspas “es tan corto el amor y tan largo el olvido”. O que significa a palavra olvido?	6
30	P	É esquecimento, o autor diz que o amor é curto e que o esquecimento é grande.	6
31	P	Vamos ver os sentidos de LARGO, se a palavra se refere a tempo que significado tem?	1
32	A7	Longo, muito.	6
33	P	Isso! Se ela se refere a metros?	9
34	A3	Comprimento.	6
35	P	Vocês notaram as linhas 103: tres de ancho y cuatro de <u>largo</u> ; 148: dos	6

		kilómetros de <u>largo</u> por unos cuatro de ancho e 254: dos metros de ancho por diez de <u>largo</u> ? Se largo é comprimento o que é ancho?	
36	A2	Largura?!	6
37	P	Isso, então a gente precisa tomar cuidado com essas duas medidas: largo é o comprimento ( ) e ancho é a largura (←), isso pode ser usado para definir uma rua, ou avenida, uma roupa que você compra...	6
38	P	Outra palavra que tem um significado diferente está na linha 413: largo rato, “rato” é um falso cognato também. Alguém sabe me dizer o que é?	9
39	A7	Um momento.	6
40	P	Isso mesmo! Se você quer que alguém espere por você um pouquinho você diz: “Espera un ratito”.	11

No quadro anterior a primeira coluna indica os turnos de fala da aula, ou seja, cada vez que um participante fala. Assim, observei quarenta turnos de fala. A segunda coluna, que corresponde ao falante, indica quais dos participantes fazem uso do turno naquele momento. “P” corresponde à professora e “A” a aluno, os números indicam participantes diferentes e “As” corresponde à fala conjunta dos alunos. A terceira coluna apresenta a transcrição das falas.

A quarta coluna apresenta o conjunto de critérios observados pelas analistas para cada turno de modo negociado<sup>32</sup>. Por exemplo, no turno um, tanto anotadora A como anotadora B consideram o critério número 1 (intencionalidade) para a fala da professora. Já no turno dois, as anotadoras identificaram o critério número 7 (individuação).

Como pode ser observado no Quadro 12, os critérios de mediação presentes nessa aula são: 1 (intencionalidade/reciprocidade); 6 (compartilhamento); 7 (individuação); 9 (desafio) e 11 (otimismo).

O critério de intencionalidade e reciprocidade pode ser observado no primeiro turno, por exemplo, quando a professora deixa claro qual o objetivo daquela atividade (... *eu gostaria que vocês lessem as linhas da atividade 1 e me dissessem que significado tem a palavra largo*). Já no nono turno, a professora conduz a atividade (... *Analisando as linhas de concordância, estabeleça quais são os significados para o padrão a lo largo de... vou deixar vocês lendo, conversem com seus pares e a gente confere daqui a pouco*). É possível observar que nesta aula o critério 1 aparece apenas na fala da professora, marcando intencionalidade.

<sup>32</sup> Conforme apresentado no Capítulo Metodológico as análises foram feitas individualmente por mim e pela outra analista e como apresentavam algumas divergências na identificação dos critérios, optamos por em conjunto decidir por apenas um critério para cada turno.

O critério de compartilhamento é identificado na fala da professora quando esta solicita a um aluno, que já identificou a resposta individualmente, que ele a revele em voz alta para o grupo (e.g.: *Quem já chegou ao significado? **Vocês** concordam com A3?* – turno 6). Na fala do aluno, o critério é identificado como o momento em que o aluno compartilha suas descobertas em voz alta com o grupo, como nos turnos 10, 18, 20, 22, entre outros.

O critério de individuação é observado tanto na fala da professora como do aluno. Na fala da professora quando a pergunta é dirigida a um único aluno (e.g.: *Fala para mim como **você** fez as leituras das linhas para chegar a esse significado?* – turno 11) e na fala do aluno quando dá uma resposta que caracteriza sua opinião exclusiva (e.g.: ***Eu acho** que é longo, grande.* turno 3).

O critério de desafio é observado quando a professora põe em xeque o conhecimento do aluno (e.g.: *Em português, tem outro jeito para falar ao longo de?* – turno 13).

E o último critério observado nessa aula foi o de otimismo, que ocorre quando há reforço positivo por parte da professora (e.g.: *Isso mesmo!* – turno 40).

Após a identificação dos critérios presentes nessa aula, os dados foram submetidos a uma contagem a partir dos critérios mais recorrentes na fala da professora e na fala de cada aluno e pela totalidade de alunos, por meio de scripts de análise de dados desenvolvidos especialmente para esta pesquisa pelo professor orientador. Em seguida, foram observadas as seqüências de turno, ou seja, como cada critério se alterna em relação ao outro, a fim de verificar se havia padrões de mediação nos dados.

Os critérios mais recorrentes na fala da professora foram os de desafio, e de compartilhamento, como pode ser visto no quadro a seguir:

*Tabela 18: Critérios de mediação da professora – largo*

Número do critério analisado	Número de turnos
9 – desafio	9
6 – compartilhamento	7
1 – intencionalidade	5
7 – individuação	2
11 – otimismo	1
	24 (total)

A tabela anterior mostra que a professora teve 24 turnos (dos 40 turnos totais da aula), dos quais nove são identificados como o critério de desafio, 7 de compartilhamento, 5 de intencionalidade, 2 de individuação e 1 de otimismo. Essa



observação indica que a postura da professora foi a de propiciar uma situação desafiadora e ao mesmo tempo solidária, por meio de objetivos expostos com clareza.

Na fala dos alunos foram identificados apenas dois critérios, expostos na tabela a seguir:

Tabela 19: critérios de mediação do aluno – *largo*

Número do critério analisado	Número de turnos
6 - compartilhamento	13
7 - individualização	3
	16 (total)

A tabela anterior mostra que os alunos tiveram o domínio da fala em 16 turnos (dos 40 turnos totais da aula), dos quais treze remetem ao critério de compartilhamento e três ao critério de individualização. Isso indica que as descobertas foram muito mais compartilhadas que individualizadas. Outra observação importante é que a professora deteve, neste primeiro encontro, muito mais a fala do que os alunos, o que indica que esta aula é centrada na professora (*teacher-centered*), provavelmente por ter sido este o primeiro contato dos alunos com as concordâncias.

Apenas observar as frequências dos critérios não parecia ser suficiente para explicar como a mediação de fato ocorre em sala de aula, pois o resultado do processo mediado se dá na troca de turnos. Sendo assim decidi levantar as seqüências de trocas de turnos recorrentes. Em outras palavras, observei quantas vezes, por exemplo, o critério 6 aparece na fala do aluno seguido pelo critério 9 na fala da professora. É importante destacar que não observei apenas seqüências de dois turnos, mas seqüências de até dez turnos, o que foi obtido por meio dos scripts desenvolvidos para esta pesquisa.

Seqüências de dez, nove e oito turnos não ocorreram nessa aula mais do que uma vez, sendo descartadas, já que meu critério de corte para observar as seqüências e os padrões de mediação foi a ocorrência mínima de dois. Uma vez indica o processo da aula e não recorrência de critérios, portanto, a seguir apresento as seqüências de turnos que ocorreram duas vezes ou mais, partindo das seqüências maiores para as menores.

Quadro 13: Seqüência mediacional com 6 elementos – *largo*

Ordem	Frequência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ Critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
1	2	P-1	A-6	P-9	A-6	P-6	A-6

No quadro anterior, “P” significa o turno da professora, e “A” o turno de qualquer aluno. Os números indicam os critérios da mediação, por exemplo, P-1 significa turno da professora identificado com o critério da intencionalidade (1), A-6 significa turno de um aluno identificado com o critério de compartilhamento (6), e assim por diante. Pode-se observar, em relação à frequência, que ocorrem duas vezes a seqüência de seis turnos determinada da seguinte maneira: a professora em sua fala objetiva deixar claro a intenção da atividade, o aluno compartilha a descoberta, a professora desafia, o aluno compartilha uma outra descoberta, a professora compartilha alguma informação e o aluno compartilha outra descoberta.

Isso pode ser melhor percebido acompanhando os turnos de 17 a 22, no quadro 12, em que a professora faz a leitura de uma linha de concordância, perguntando sobre os colocados da palavra *largo*, o aluno (A9) faz uma descoberta e revela para a sala em voz alta. Logo a professora lança um desafio em relação ao significado de outra palavra, um aluno (A9) responde novamente em voz alta, compartilhando a informação com a sala. A professora compartilha uma informação mais completa com a sala esperando que alguém descubra o significado da palavra *largo*, o que é feito novamente por um aluno (A9). É interessante notar que apesar de focar aqui uma seqüência de seis turnos, os turnos se mantêm sobre o mesmo assunto, ou seja, não há mudança na seqüência para um outro assunto. Tal seqüência também pode ser observada nos turnos de 31 a 36 no mesmo quadro.

*Quadro 14: Seqüência mediacional com 5 elementos – largo*

Ordem	Frequência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ Critério	Falante/ critério
1	2	P-1	A-6	P-9	A-6	P-6
2	2	A-6	P-9	A-6	P-9	A-6
3	2	A-6	P-9	A-6	P-6	A-6

No quadro anterior estão dispostas as seqüências de cinco turnos. Pode-se perceber que, na primeira linha, trata-se da mesma seqüência de falantes/critérios apresentada na seqüência de seis elementos, excluindo-se um, o que indica ser melhor considerar a seqüência mais longa, pois, ela tem maior abrangência de turnos. Em relação à segunda linha, observada nos turnos de 22 a 26 (quadro 12), uma nova seqüência mediacional ocorre. Ela indica que quando o aluno finaliza uma descoberta, a professora parte para um novo desafio, o aluno contribui, a professora inquire e finalmente o aluno compartilha a resposta, atingindo o objetivo esperado. A terceira

linha, assim como a primeira, também apresenta uma seqüência de turnos (18 a 22) que está inserida na de seis elementos, já apresentada.

*Quadro 15: Seqüência mediacional com 4 elementos – largo*

Ordem	Frequência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
1	3	A-6	P-9	A-6	P-6
2	2	P-9	A-6	P-9	A-6
3	2	P-9	A-6	P-6	A-6
4	2	P-7	A-7	P-9	A-6
5	2	P-1	A-6	P-9	A-6
6	2	A-6	P-9	A-6	P-9

No quadro anterior é possível observar na segunda linha que há seqüências de 4 elementos que se repetem em dois turnos consecutivos durante a aula. Por exemplo, há o caso da professora desafiar, o aluno compartilhar, e novamente a professora desafiar e o aluno compartilhar, o que pode ser observado nos turnos de 23 a 26 e de 25 a 28 (quadro 12), ou seja, no mesmo momento da aula, a professora lança desafios em relação a levar o aluno a descobrir os padrões de uso do item lexical *largo* e os alunos compartilham suas respostas com os demais colegas de classe.

Há também duas ocorrências de seqüências de quatro elementos (linha 4) que podem ser observadas, por exemplo, nos turnos de 11 a 14. Nessa seqüência a professora utiliza-se do critério de individuação, fazendo pergunta dirigida a um aluno específico (e.g.: *Fala para mim como você fez as leituras das linhas para chegar a esse significado?* – turno 11), seguida da resposta do aluno que faz uso do mesmo critério, ou seja, atuando como único (e.g.: *Eu fui lendo a partir do que era igual* – turno 12). Na seqüência, a professora desafia para uma nova descoberta, a partir de uma pergunta que o leve a pensar em uma justificativa para a resposta dada (e.g.: *tem outro jeito para falar ao longo de?* – turno 13) e o aluno compartilha a nova descoberta (e.g.: *Durante* – turno 14). Esse tipo de seqüência também pode ser observado nos turnos de 2 a 5.

Assim como ocorreu na seqüência de cinco elementos, as linhas 1, 3, 5 e 6 da seqüência de quatro elementos encontram-se inseridas em seqüências maiores.

*Quadro 16: Seqüência mediacional com 3 elementos – largo*

Ordem	Frequência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
1	5	A-6	P-9	A-6
2	4	P-9	A-6	P-6
3	2	P-9	A-6	P-9
4	2	P-7	A-7	P-9
5	2	P-6	P-1	A-6
6	2	P-1	A-6	P-9
7	2	A-7	P-9	A-6
8	2	A-6	P-6	A-6

Com base no quadro anterior, na linha 2, verificam-se quatro ocorrências da seqüência de três turnos em que a professora desafia, o aluno compartilha e a professora compartilha também, o que pode ser observado nos turnos de 4 a 6 do quadro 12. A professora pergunta, levando o aluno à reflexão de uma resposta dada anteriormente (e.g: ***Por que*** *você acha que é longo?* – turno 4). O aluno (A3) vai mostrando que sua descoberta se deu por observar os padrões, vai lendo os substantivos que co-ocorrem com o adjetivo comprido, vai mostrando que os artigos que acompanham *largo* são masculinos, isso tudo de uma forma que os colegas possam perceber como ele localizou a resposta. E finalmente, nessa seqüência, a professora quer fazer com que a classe interaja com a resposta do aluno (A3) e lança uma pergunta de compartilhamento (e.g: *Vocês concordam com A3?* – turno 6). Esse tipo de seqüência também pode ser observado nos turnos de 19 a 21, de 27 a 29 e de 33 a 35.

Na linha 5, a seqüência indica que a professora compartilha, a professora mostra uma intenção e o aluno compartilha. Esse tipo de seqüência ocorre quando a professora sintetiza as falas dos alunos, compartilhando a resposta certa e, em seguida, dá início ao próximo exercício, esclarecendo seu objetivo que é compartilhado por um aluno. Isso pode ser observado nos turnos de 8 a 10 e de 30 a 32.

As linhas restantes (1, 3, 4, 6, 7 e 8) se inserem em seqüências mais longas, explicadas anteriormente.

*Quadro 17: Seqüência mediacional com 2 elementos – largo*

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
1	8	P-9	A-6
2	5	A-6	P-9
3	5	A-6	P-6
4	3	P-1	A-6
5	2	P-7	A-7
6	2	P-6	P-1
7	2	P-6	A-6
8	2	A-7	P-9

No quadro anterior estão dispostas todas as ocorrências de seqüências de dois elementos. Todas elas estão inseridas em seqüências maiores já abordadas nesta seção. Vale ressaltar, contudo, a alta freqüência da seqüência P-9/A-6, com oito ocorrências (linha 1), turnos em que a professora desafia e o aluno compartilha. Como, por exemplo, na seqüência dos turnos 25 e 26 (quadro 12). A professora sugere a leitura da linha 43 (e.g.: ... *El "puente de la amistad", de 1.200 metros de largo, fue construido por los australianos en el ...*), esperando que os alunos localizassem qual o substantivo

que remetia a *largo*, o que parecia ser difícil, já que não era o colocado mais próximo do nódulo. O aluno (A7) descobre a resposta e compartilha com a sala.

Com esses dados, posso sugerir que há padrões de mediação na aula, definidos como seqüências freqüentes de mediação. Isto é, a observação dos conjuntos de seqüências mediacionais da primeira aula (*largo*) indicou que cada novo exercício realizado em uma aula traz consigo um modo padronizado de mediar tanto do aluno como da professora. Também posso sugerir que há ciclos mediacionais. Em outras palavras, todas as vezes que a professora inicia uma nova proposta específica da atividade, um novo ciclo começa. Dentro de cada ciclo grande – que nessa aula corresponde às seqüências de seis turnos (P-1/A-6/P-9/A-6/ P-6/A-6) – também existem seqüências mediacionais menores que ocorrem mais vezes (P-9/A-6).

O procedimento de análise adotado para a primeira aula, descrito aqui, também ocorreu em todas as aulas, como mostrarei a seguir. Ressalto que, após a apresentação de cada aula, os dados serão apresentados como um todo na seção 3.1.5.

### **3.1.2 AULA SOBRE '*FECHA*'**

A segunda aula, do dia 05/11/2008, enfocou a aprendizagem do item lexical *fecha* e seus padrões de uso. Contei com a presença de catorze alunos em sala de aula para a realização das atividades, sendo seis mulheres e oito homens. Destaco que neste encontro os alunos estavam dispostos em duplas e a professora circulava em pé pela sala. É importante também observar que o gravador colocado na sala de aula, no momento inicial de apresentação da proposta e no momento final em que se corrigem as atividades fica disposto para a sala toda, enquanto que no momento de realização das atividades o gravador permanece com uma única dupla, com dois alunos do sexo masculino intitulados aqui A9 e A10. Decidi que a transcrição da aula com a análise conjunta das duas analistas ficaria disposta no Anexo 9, a fim de facilitar a leitura desta seção.

Como feito para a aula sobre *largo*, para a análise desta aula (*fecha*), a primeira compilação de dados se deu a partir dos critérios mais recorrentes na fala da professora e na fala de cada aluno e pela totalidade de alunos. A tabela a seguir apresenta os critérios de mediação presentes na fala da professora.

Tabela 20: critérios de mediação da professora – *fecha*

Número do critério analisado	Número de turnos
7 - individualização	14
9 - desafio	9
1 – intencionalidade	3
6 - compartilhamento	2
11 - otimismo	1
	29 (total)

Com base na tabela anterior nota-se que a professora detém menos da metade dos turnos da aula: 29 turnos, dos 79 turnos totais da aula, são da professora, uma mudança grande em relação à aula anterior, que classifiquei como ‘*teacher-centered*’; aqui, ao contrário, poderia talvez enquadrá-la como ‘*student-centered*’.

Em seus turnos, os critérios que podem ser observados são os de individualização (7), quando ela direciona uma pergunta a um aluno específico (e.g.: *A10*<sup>33</sup>, *como ficou a quarta frase?* – turno 45); os de desafio (9), quando pergunta algo que vai além do conhecimento aprendido naquele momento, trazendo para a sala a bagagem do aluno e seu conhecimento prévio (e.g.: *Em português que verbos acompanhariam a palavra data?* – turno 75); os de intencionalidade (1), quando explica o que vai realizar naquele momento e com que objetivo (e.g.: *Vamos corrigir gente. Vocês acharam que fecha tem o mesmo significado do português?* – turno 25); os de compartilhamento (6), quando divide uma informação com os alunos (e.g.: *Pusieron é do verbo poner também.* – turno 71) e os de otimismo (11), quando a professora reforça um elogio ao aluno que responde a atividade corretamente (e.g. *Muito bem* – turno 79).

A observação dos dados apresentados na tabela 20 indica que a professora, desta vez, privilegiou a individualidade de cada aluno. Além disso, manteve a postura desafiadora, deixando clara qual era sua intenção naquela aula, compartilhando apenas o necessário. Isso sugere que, por se tratar do segundo contato dos alunos com as atividades de concordâncias, a professora criou condições para que os alunos tivessem voz mais ativa, tivessem maior participação e independência. A participação dos alunos, segundo os critérios de mediação, pode ser observada na tabela a seguir.

Tabela 21: critérios de mediação do aluno – *fecha*

Número do critério analisado	Número de turnos
6 – compartilhamento	30
4 – sentimento de competência	14
7 – individualização	6
	50 (total)

<sup>33</sup> A10 corresponde ao nome do aluno na função de vocativo, aqui omitido por questão de preservar a imagem dos sujeitos de pesquisa.

A tabela anterior mostra que os alunos tiveram o domínio da fala em cinquenta turnos (dos setenta e nove turnos totais da aula), o que confirma que já em uma segunda atividade com concordâncias a professora consegue deixar a interação mais centrada na fala do aluno do que em sua própria fala, o que significa dizer que mesmo sendo o par mais experiente da sala, abre mão do seu papel para permitir que os alunos construam conhecimento no diálogo com os colegas de classe. Dos cinquenta turnos apresentados, trinta remetem ao critério de compartilhamento (6), catorze ao critério de sentimento de competência (4) e seis ao critério de individualização (7). Isso indica que as descobertas foram muito mais compartilhadas que individualizadas e que o aluno passa a realizar atividades mais difíceis, desafiadoras e que é capaz de desempenhá-las em colaboração com seus colegas. Em relação ao critério de compartilhamento, no turno 30 (Anexo 9) pode-se observar que o aluno revela sua resposta para o grupo (e.g.: *tem sempre algo que aconteceu, os dias*). Já em relação ao critério de sentimento de competência, o aluno (A9) faz a leitura do item (3) da atividade<sup>34</sup> e, logo em seguida, já preenche a resposta (e.g.: *... fecha del 4 de este mes, el senador declaró su participación en el esquema de los correos. “Con”. – turno 22*) e finalmente em relação ao critério da individualização um colega faz uma pergunta ao outro colega, a fim de verificar sua opinião (e.g.: *Você acha que indicada dá certo aí?* – turno 18).

Nesta aula, como vimos, aparece o critério de sentimento de competência (4), o qual se sobrepõe em frequência ao critério de individualização. Isso indica que o aluno continua a compartilhar suas descobertas com o colega, mas, desta vez, sentir-se seguro a dar respostas certas parece ser mais relevante do que marcar sua presença individual.

Observadas as frequências dos critérios de mediação, discuto a relação das seqüências observadas. Como dito anteriormente, foram levantadas seqüências de dois a dez turnos, sendo encontradas seqüências mediacionais em todas as instâncias, as quais estão dispostas a seguir.

*Quadro 18: Seqüência mediacional com 10 elementos – fecha*

Ordem	Freq.	Falantes/critérios									
		P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
1	6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
2	4	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
3	2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
4	2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7

<sup>34</sup> Ver Anexo 4: atividade com fecha. Exercício 3, item 3.

O quadro anterior demonstra que a seqüência mais freqüente de dez turnos, de fato, se constitui pela repetição de uma seqüência de dois elementos: a professora recorre ao critério de individuação e o aluno ao de compartilhamento, como pode ser observado nos turnos de 35 a 44, no Excerto 1. As outras seqüências (linhas 3 e 4), além desses dois elementos, incorporam os critérios de desafio no turno da professora e de sentimento de competência no turno do aluno (turnos 33 e 34).

Excerto 1:

Turno	Falante	Fala	critério
33	P	Vocês entenderam todos os significados?	9
34	As	Sim.	4
35	P	A3, faz para gente a número 1.	7
36	A3	<i>El príncipe Felipe presenta a la nación su novia y anuncia la fecha del enlace para 28 de mayo.</i>	6
37	P	Alguém fez diferente?	7
38	A9	<i>De la boda.</i>	6
39	P	A6, como ficou a segunda frase?	7
40	A6	<i>Jaime Hacar asegura que la fecha de apertura del expediente va a ser en noviembre.</i>	6
41	P	Isso, A7 leia a terceira, por favor.	7
42	A7	<i>Pablo se fue a Francia a trabajar y no tiene fecha prevista de regreso.</i>	6
43	P	Alguém colocou diferente?	7
44	A2	<i>Fijada.</i>	6

O excerto 1, nos turnos de 35 a 44, apresenta as falas da professora dirigidas particularmente a alunos (e.g.: alguém, A3, A6, A7<sup>35</sup>) e as falas dos alunos compartilhando suas respostas/descobertas. No turno 33 a professora propõe o desafio e no turno 34 o aluno demonstra sentir-se seguro em sua resposta.

Cabe informar que as seqüências de nove, oito, sete, seis e cinco elementos não trazem dados originais, ou seja, todas as seqüências apresentadas se inserem na seqüência maior de dez elementos e se encontram no Anexo 27 desta pesquisa.

<sup>35</sup> A3, A6, A7 correspondem aos nomes dos alunos na função de vocativo, aqui omitidos por questão de preservar a imagem dos sujeitos de pesquisa.



Quadro 19: Seqüência mediacional com 4 elementos – *fecha*

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
1	12	P-7	A-6	P-7	A-6
2	10	A-6	P-7	A-6	P-7
3	3	A-6	P-9	A-6	P-9
4	2	P-9	A-6	P-9	A-6
5	2	P-9	A-4	P-9	A-4
6	2	P-9	A-4	P-7	A-6
7	2	A-7	A-6	A-7	A-6
8	2	A-6	P-9	A-4	P-9
9	2	A-6	A-7	A-6	A-4
10	2	A-6	A-6	A-6	A-6
11	2	A-4	P-7	A-6	P-7
12	2	A-4	A-4	A-4	A-4

No quadro anterior, o que pode ser notado é que nas seqüências com quatro turnos os alunos (linha 7) interagem duas vezes recorrendo à mesma seqüência, ou seja, um aluno atua como o professor, levando em conta o caráter individual do seu colega, não fornecendo respostas rápidas, mas sim levando-o a pensar sobre as respostas dadas e o outro aluno compartilha suas descobertas. Isso pode ser observado nos turnos de 2 a 5 (ANEXO 9), em que um aluno (A10) questiona outro aluno (A9), perguntando a ele o significado da palavra *fecha*, este (A9) lhe apresenta uma possível resposta. Em seguida o aluno (A10) lê o enunciado do exercício e deixa a resposta para o outro aluno (A9). Esta seqüência também pode ser observada nos turnos de quatro a sete, o que permite dizer que uma seqüência está inserida na outra.

Na nona linha é possível observar que nos quatro turnos apresentados o aluno (A9) compartilha (critério 6), outro aluno (A10) recorre em seu turno ao critério da individuação (7), seguido do primeiro aluno (A9) compartilhando descobertas (critério 6) e utilizando sua fala para demonstrar o sentimento de competência em relação a um novo exercício (critério 4). Como pode ser observado nos turnos de 17 a 20, no excerto 2.

Excerto 2:

Turno	Falante	Fala	critério
13	A9	<i>Fecha de reapertura. “Pablo se fue a Francia a trabajar y no tiene fecha prevista de regreso”.</i> Com certeza, não pode ser outra coisa porque a idéia é de algo que vai acontecer no futuro, ele não fixou uma data. Lê a outra:	6
14	A10	Dia 23 de outubro <i>“es la fecha para el referendo en Brasil sobre el uso de armas de fuego”, prevista de novo?</i>	6
15	A9	Vamos ver, deve ter outro diferente. <i>Fijada</i> é fixada? Pode ser esse então.	6
16	A10	O professor estabeleceu <i>“una fecha para la entrega de los trabajos” limite.</i> Vai você agora.	6
17	A9	<i>“El 31 de julio de 2006 es la fecha prevista para la entrega de la obra”.</i> Prevista de novo?	6
18	A10	Você acha que <i>indicada</i> dá certo aí?	7
19	A9	É pode ser também, melhor pôr diferente.	6
20	A9	Utilizando como exemplo as linhas de concordância abaixo, tente completar as frases a seguir com a preposição adequada. <i>Maluf ha declarado que desconoce que ... esa fecha le hayan ingresado dinero en su cuenta. “En esa fecha”.</i>	4
21	A10	<i>Desde esa fecha no lo volvieron a ver por el pueblo.</i>	4
22	A9	<i>... fecha del 4 de este mes, el senador declaró su participación en el esquema de los correos. “Con”.</i>	4
23	A9	<i>A partir de esa fecha comienza, afortunadamente, el verano.</i>	4

Observa-se também no Quadro 24 (linha 10) a seqüência de quatro alunos distintos recorrendo em seus turnos ao critério de compartilhamento (critério 6), como pode ser visto nos turnos de 13 a 16 no excerto 2. Nesse excerto é possível observar que os alunos A9 e A10 estão resolvendo o exercício 2 na folha impressa com as atividades com o léxico *fecha*, itens de 3 a 5 (Anexo 4), quando eles vão lendo os enunciados e discutindo as possíveis respostas um com outro.

E, finalmente, com base no Quadro 24, cabe destacar que em seqüências de 4 elementos (linha 12) há a presença de 4 turnos que expressam o sentimento de competência (critério 4), pois os alunos resolvem um exercício (anexo 4 – exercício 3, itens de 1 a 4) bastante difícil. Eles vão lendo os itens da atividade e respondendo de maneira correta, com muita segurança, ou seja, lêem o enunciado e imediatamente fornecem as respostas exatas, conforme turnos de 20 a 23 no excerto 2. Cabe informar que as seqüências de 3 e de 2 elementos apresentam seqüências menores, inseridas em outras já discutidas nesta seção.

A observação dos conjuntos de seqüências mediacionais da segunda aula (*fecha*) indicou que o ciclo de mediação é constituído principalmente pela repetição de P-7/A-6, ou seja, o critério de individuação salientado pela professora (critério 7), seguido pelo de compartilhamento por parte do aluno (critério 6). Embora a discussão sobre os critérios de interação se apresente mais adiante neste capítulo, esse ciclo mediacional

sugere que a ação da professora se baseia no emprego de perguntas colocadas para desafiar o aluno.

Vale ressaltar que o aumento da ocorrência do critério de individuação nos turnos da professora (de 2 ocorrências na primeira aula para 14 na segunda) pode ser uma das causas que contribuiu para o aumento de participação do aluno na aula (16 turnos de um total de 40, na primeira aula, o que corresponde a 40 % da participação do aluno; para 50 turno de um total de 79, na segunda aula, o que corresponde a 63%).

Outra observação que merece destaque é que quando a professora não está presente no ciclo mediacional, um dos alunos parece assumir a postura do par mais experiente, lançando mão de perguntas para o colega e compartilhando a maior parte do tempo.

### **3.1.3 AULA SOBRE '*DOCE*'**

A terceira aula, do dia 10/11/2008, enfocou a aprendizagem do item lexical *doce* e seus padrões de uso. Contei com a presença de quatro alunos em sala de aula para a realização das atividades, sendo três mulheres (A1, A2 e A4) e um homem (A5). Nessa aula, as atividades foram desenvolvidas de forma particular, na companhia desta professora-pesquisadora, quer dizer, cada um dos quatro alunos, um por vez, fez a atividade em sala de aula somente na companhia da professora. Cabe informar que a transcrição da aula com a análise conjunta das duas analistas encontra-se no Anexo 11. A seguir, apresento os critérios de mediação levantados na relação da professora com cada aluno em uma subseção específica.

#### **3.1.3.1 MEDIAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 1**

A tabela a seguir apresenta os critérios de mediação recorrentes na fala da professora e de cada aluno de maneira separada.

Tabela 22: critérios de mediação da professora com aluna 1 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
9 – desafio	16
7 – individuação	5
1 – intencionalidade	5
6 – compartilhamento	3
4 – sentimento de competência	2
11 – otimismo	1
N.I. <sup>36</sup>	1
	33 (total)

Com base na tabela anterior nota-se que a professora detém aproximadamente a metade dos turnos produzidos, enquanto a aluna (A1) realizava a atividade com o item lexical *doce*, trinta e três turnos são da professora dos sessenta e três turnos totais. Em seus turnos os critérios que podem ser observados são os de desafio (9), quando pergunta algo que permite a aluna refletir sobre uma resposta dada anteriormente (e.g.: *Você acha que isso se confirma nas outras linhas também?* – turno 7); os de individuação (7), quando ela mostra que a aluna está no caminho certo e com alguma outra pergunta proporciona que ela avance na atividade (e.g.: *isso mesmo, para indicar um horário marcado pontualmente e depois de doce?* – turno 26); os de intencionalidade (1), quando explica o que a aluna precisa fazer na seqüência e com que objetivo (e.g.: *Agora, leia as concordâncias abaixo e tente classificá-las em padrões, especificando a que se refere doce nestes casos, então, vamos ver o que pode significar este doce*– turno 12); os de compartilhamento (6), quando a professora indica um caminho para que a aluna encontre a resposta (e.g.: *Olha aqui: hace diez o doce años* – turno 10), os de sentimento de competência (4), quando a professora faz a aluna perceber que está certa (e.g. *Hum, hum* “afirmativo” – turno 44) e os de otimismo (11), quando a professora elogia a aluna (e.g. *Isso mesmo* – turno 44). Cabe informar que em relação ao turno 63, as analistas preferiram não selecionar nenhum critério, visto que entendiam que a professora só estava concluindo a atividade.

A observação dos dados apresentados na Tabela 22 indica que a professora, nesta aula, conforme já apontado nas aulas anteriores, privilegiou desafiar a aluna. Além disso, demonstrou respeito por suas particularidades, na espera das respostas e na condução da realização da atividade, deixando clara sua intenção com aquela proposta, compartilhando informações importantes para que a aluna conseguisse alcançar o objetivo final. A participação da aluna (A1), segundo os critérios de mediação, pode ser observada na tabela a seguir.

<sup>36</sup> N.I. significa não identificado pelas analistas.

Tabela 23: critérios de mediação da aluna 1 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
3 – significado	13
4 – sentimento de competência	8
6 – compartilhamento	6
1 – reciprocidade	2
9 – desafio	1
	30 (total)

A tabela anterior mostra que trinta turnos correspondem aos da aluna (dos sessenta e três turnos totais da aula), o que permite afirmar que a distribuição dos turnos se deu de maneira bastante igualitária, ou seja, foram distribuídos praticamente da mesma maneira entre a professora e a aluna (A1).

Dos turnos apresentados, há a identificação do critério de significado (3), do critério de sentimento de competência (4), do critério de compartilhamento (6), do critério de reciprocidade (1) e do critério de desafio (9).

Isso indica que a aluna encontra significado em suas respostas, não o significado imediato de um determinado léxico, mas o significado da atividade, percebendo a contribuição que a atividade com concordâncias traz para os momentos de contato com a língua fora da sala de aula, no sentido de perceber o significado das palavras atrelado ao uso, de entender que a aprendizagem de língua não se restringe à sala de aula, ou seja, entende o propósito maior de se aprender com concordâncias (e.g.: *Se votó la renovación de doce de los 24 senadores, 204 miembros de la Cámara. 12 senadores?* – turno 43). Já em relação ao critério de sentimento de competência, a aluna faz a leitura da linha de concordância número 267, no exercício 4 da atividade com *doce* (Anexo 5), e, logo em seguida, consegue detectar o substantivo *años* que acompanha o número doze implicitamente (e.g.: *pero vivió mucho en Itália: siete años en Milán y doce en Roma. 12 anos que ele viveu em Roma* – turno 51).

Em relação ao critério de compartilhamento, pode-se notar que a aluna, ao realizar o exercício 2, faz a leitura de uma parte da linha de concordância 181, infere seu significado e imediatamente conclui o significado da linha 187 por possuir como colocados de *doce* os mesmos da linha anterior (e.g. *Que se relegue a las doce de la noche. Meia-noite. A de baixo também é um horário* – turno 21). Em relação ao critério da reciprocidade, observa-se que a professora propõe que a aluna faça a leitura em voz

alta<sup>37</sup>, a fim de perceber como esta desempenha essa atividade, com o que a aluna concorda. Finalmente, em relação ao critério de desafio, no turno 29 (Anexo 11) a aluna repete aquilo que foi sugerido como uma nova proposta pela professora, de maneira como se não entendesse o que lhe havia sido pedido. Isso sugere a percepção da proposta como um novo desafio para a aluna.

Nessa aula o critério de significado (3) se faz presente pelo fato da aluna já entender, de maneira mais clara, qual o objetivo da atividade e conseguir, com base nas concordâncias, perceber a palavra em seu contexto de uso. Diferente de abrir um dicionário e procurar um significado, durante a atividade, a aluna busca comprovar suas inferências de modo que façam sentido para a sua vida, não só para aquele momento em que realiza a atividade.

Observadas as freqüências dos critérios de mediação na relação professora e aluna (A1), discuto a relação das seqüências observadas. Como dito anteriormente, foram levantadas seqüências de dois a dez turnos. As maiores seqüências encontradas na relação professora/aluna (A1) foram as de quatro turnos, as quais estão dispostas a seguir.

*Quadro20: Seqüência mediacional com 4 elementos – doce aluna 1*

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
1	3	P-9	A-3	P-9	A-3
2	2	P-9	A-6	P-9	A-3
3	2	A-4	P-7	A-3	P-9
4	2	A-3	P-9	A-3	P-9

No quadro anterior, em relação ao apresentado na linha 1, pode-se perceber que há três ocorrências da seqüência com quatro turnos P-9/A-3/P-9/A-3, ou seja, a professora desafia, o aluno encontra significado, e assim ocorre novamente, como pode ser observado nos turnos de 32 a 35 (Anexo 11), quando a professora lança um desafio perguntando sobre os padrões que aparecem após o item lexical *doce*, seguida da resposta da aluna que, além de levantar os padrões, percebe o uso da palavra em seu contexto de uso. A professora retoma o turno, questionando a aluna sobre os possíveis significados de *doce*, após realizar três exercícios. A resposta da aluna dá indícios de que ela percebe que o significado da palavra pode estar inserido também em outras instâncias da língua, além daquela abordada pela atividade. Esse tipo de seqüência também pode ser observado nos turnos de 40 a 43.

<sup>37</sup> Ler em voz alta não é o mais recomendável para que o leitor depreenda significado em um exercício (KLEIMAN, 2008), porém, utilizei-me dessa leitura como recurso para conhecer de que modo a aluna realizava os exercícios.

Já em relação ao apresentado na linha 2, do quadro anterior, pode-se perceber que há duas ocorrências da seqüência com quatro turnos P-9/A-6/P-9/A-3, ou seja, a professora desafia, a aluna compartilha, a professora a desafia novamente e ela encontra o significado. Como pode ser observado nos turnos de 46 a 49 (Anexo 11); a professora desafia (e.g.: *...vamos fazer mais um* – turno 46); a aluna compartilha sua leitura e dúvida (e.g.: *meta otoño, diez o doce por año. Não diz do que, a meta é vender essa quantidade, mas não diz do que é? Estranho?!* – turno 47); a professora, além de explicar a dúvida da aluna, propõe que ela siga em frente (e.g.: *Isso mesmo, a gente percebe que se trata da venda de um produto, mas não se sabe qual produto. Vamos ver a próxima* – turno 48) e, finalmente, a aluna, a partir das concordâncias, encontra não só a resposta para a atividade, mas entende o comportamento da língua (e.g.: *los sintomas de haber inhalado el gás. Otros doce habían sido admitidos en centro hospitalarios. Outras doze pessoas?* – turno 49). Essa seqüência também pode ser observada nos turnos de 20 a 23.

Na linha 3, é possível observar a seqüência A-4/P-7/A-3/P-9, que significa que a aluna demonstra sentimento de competência, a professora recorre ao critério de individuação, a aluna encontra o significado e a professora desafia. O que é possível notar nesse tipo de seqüência é que, em ambas as situações, o fato da aluna demonstrar o critério 4 em sua fala advém de algo dito anteriormente pela professora, ou como desafio ou como compartilhamento. Esse tipo de seqüência pode ser observado nos turnos de 37 a 40 e de 51 a 54 (Anexo 11).

Vale afirmar que os dados apresentados na linha 4, do quadro anterior, pertencem à mesma seqüência apresentada na linha 1, iniciado de um modo diferente. Ou seja, na linha 1, o primeiro turno é da professora, já na linha 4, o primeiro turno é da aluna. Apesar da seqüência existir, o que se observa, nesta etapa da análise, a partir da leitura das transcrições das aulas, é que os ciclos da mediação foram normalmente iniciados pela professora. Em outras palavras, toda vez que há uma mudança de exercício ou de proposta, quem inicia o novo passo é a professora e, conseqüentemente, também dá início a uma nova seqüência de turnos. Sendo assim, decidi verificar uma a uma e considerar para esta análise seqüências iniciadas por aluno apenas aquelas que também iniciassem o ciclo, o que não ocorre aqui.

A seguir analiso as seqüências mediacionais com três turnos ocorridas no encontro com a aluna (A1).

Quadro 21: Seqüência mediacional com 3 elementos – doce aluna 1

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
1	4	P-9	A-3	P-9
2	4	A-3	P-9	A-3
3	3	P-9	A-6	P-9
4	2	P-9	A-4	P-9
5	2	P-7	A-3	P-9
6	2	P-6	A-4	P-7
7	2	A-6	P-9	A-3
8	2	A-4	P-7	A-3
9	2	A-3	P-9	A-4
10	2	A-3	P-4	A-3

No quadro anterior, com base na linha 4, é possível notar que há a presença de duas ocorrências da seqüência de três turnos P-9/A-4/P-9, em que a professora desafia (e.g.: *Você sabe que horário é?* – turno 18), a aluna apresenta em seu turno o sentimento de competência (e.g.: *onze e quarenta e cinco* – turno 19) e a professora desafia novamente (e.g.: *Isso. E doce y cuarto?* – turno 20). Tais seqüências podem ser observadas nos turnos de 18 a 20 e de 30 a 32 (anexo 11).

Já em relação à linha 6, é possível observar a seqüência P-6/A-4/P-7, em que, a professora compartilha seu conhecimento com a aluna (e.g.: *personas ou pacientes, olha que antes de doce temos otros, masculino, então poderia ser individuos, pacientes, é difícil dizer porque ele não aparece na linha* – turno 50), a aluna sente-se capaz para realizar a proposta (e.g.: *pero vivió mucho en Itália: siete años en Milán y doce en Roma. 12 anos que ele viveu em Roma* – turno 51) e a professora recorre ao critério de individuação, ou seja, traz para o encontro a bagagem de conhecimentos daquela aluna como indivíduo único (e.g.: *... Você já viu isso antes! Significa o que?* – turno 52). Isso pode ser observado nos turnos de 50 a 52 e de 57 a 59.

A seguir, analiso as seqüências mediacionais, com dois turnos, ocorridas no encontro com a aluna (A1).



*Quadro 22: Seqüência mediacional com 2 elementos – doce aluna 1*

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
1	8	A-3	P-9
2	7	P-9	A-3
3	4	A-6	P-9
4	3	P-9	A-6
5	3	P-9	A-4
6	3	P-6	A-4
7	3	A-4	P-9
8	3	A-4	P-7
9	2	P-7	A-4
10	2	P-7	A-3
11	2	P-4	A-3
12	2	P-1	A-6
13	2	P-1	A-1
14	2	A-4	P-1
15	2	A-3	P-4

No quadro anterior, com base na linha 9, é possível notar que há a presença de duas ocorrências de seqüências de dois turnos P-7/A-4, em que a professora recorre ao critério de individuação e a aluna apresenta em seu turno o sentimento de competência. Isso pode ser observado nos turnos de 26 a 27 e de 59 a 60 (Anexo 11).

Já em relação à linha 11, a seqüência apresentada é P-4/A-3. Nele, a professora demonstra sentimento de competência e a aluna encontra significado. Isso pode ser observado nos turnos de 14 a 15 e de 16 a 17.

Há também duas ocorrências da seqüência P-1/A-6 (linha 12), em que a professora demonstra intencionalidade e a aluna compartilha suas descobertas. Isso pode ser observado nos turnos de 03 a 04 e de 05 a 06.

E, finalmente, pode-se observar na linha 13 a seqüência P-1/A-1, a qual remete à intencionalidade da professora e à reciprocidade da aluna. Isso pode ser observado nos turnos de 01 a 02 e de 61 a 62.

O que pode ser abstraído da análise de seqüências mediacionais é a alta freqüência de alternância entre a proposta de desafio por parte da professora e a descoberta de significado por parte da aluna (A1), o que acontece na seqüência de dois, três e quatro elementos (turnos da fala). Isso significa que a relação mediacional estabelecida nessa aula pode ser caracterizada por desafio/descoberta.

A seguir, analiso a questão das freqüências e seqüências mediacionais nas relações da professora com a aluna (A2).

### 3.1.3.2 MEDIAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 2

Na seqüência, apresento os critérios de mediação observados na fala da professora enquanto conduzia a atividade com a aluna A2.

*Tabela 24: critérios de mediação da professora com aluna 2 – doce*

Número do critério analisado	Número de turnos
1 – intencionalidade	11
9 – desafio	10
11 – otimismo	4
6 – compartilhamento	3
7 – individualização	2
	30 (total)

Com base na tabela anterior, nota-se que cada participante detém aproximadamente a metade dos turnos produzidos, ou seja, enquanto a aluna (A2) realizava a atividade com o item lexical doce – trinta turnos são da professora dos cinqüenta e nove turnos totais, como ocorreu com a aluna (A1). Na verdade, como há apenas dois participantes, a distribuição foi equitativa.

Em seus turnos, os critérios que podem ser observados são os de intencionalidade (1), quando explica o que vai realizar naquele momento e com que objetivo (e.g.: *Agora, nós vamos fazer dois exercícios diferentes para ver quais os padrões dessa palavra doce. Se você olhar duas palavras à esquerda de doce o que aparece?* – turno 19); os de desafio (9), quando pergunta algo que vai além do que a aluna já descobriu (e.g.: *Vamos ver que mais podemos determinar* – turno 21); os de otimismo (11), quando a professora elogia a aluna, mostrando que ela foi capaz de alcançar seu objetivo (e.g.: *Legal, você chegou ao sentido da palavra, e percebeu a diferença entre anos, meses e dias* – turno 39); os de compartilhamento (6), quando divide uma informação importante com a aluna (e.g.: *onze e quarenta e cinco, quer dizer que falta um quarto de horas para as doze* – turno 25), e os de individualização (7), quando a professora direciona uma pergunta a aluna após fornecer-lhe informações que possibilitem sua resposta (e.g.: *É como se você dividisse o relógio em quatro partes iguais, um quarto equivale a quinze minutos. Fala para mim o que é doce y cuarto?* – turno 27). A análise do quadro sugere que para essa aluna houve maior necessidade de esclarecimento sobre os objetivos/procedimentos de cada exercício para, em seguida, poder-se propor desafios.

Passo agora a mostrar os critérios de mediação recorrentes na fala da aluna A2.

Tabela 25: critérios de mediação da aluna 2 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
6 – compartilhamento	11
3 – significado	9
4 – sentimento de competência	8
2 – transcendência	1
	29 (total)

Nos turnos da aluna (A2), observa-se, com base na tabela anterior que detém vinte e nove dos cinquenta e nove totais, o que revela uma participação equilibrada tanto da professora como da aluna. Além disso, ela recorre, em sua fala, aos critérios de compartilhamento (6), de significado (3) de sentimento de competência (4) e de transcendência (2). Em relação ao critério de compartilhamento (6), é possível observar na fala da aluna (Anexo 11) que ela faz a leitura em voz alta da linha de concordância 195, do exercício 1, da atividade proposta para *doce* (Anexo 5) e acredita que *doce* tem o mesmo significado do português. Ela externaliza aquilo que acredita ser o significado, (e.g.: *escuchaba las contracciones. Trás las doce uvas y los besos de rigor salieron disparados. Ta falando do sabor de uma uva de um beijo* – turno 10). Já em relação ao critério de significado (3), a aluna, após realizar a leitura de outras linhas de concordância, é capaz de entender o significado de *doce* a partir de seu uso (e.g.: *Não tem o mesmo significado do português porque em todas elas significa o número 12* – turno 18). Em relação ao critério de sentimento de competência (4), a aluna é capaz de sozinha destacar os padrões para *doce* quando aparece em expressões de horários (e.g.: *A las doce, de las doce, sobre las doce e eran las doce* – turno 20). Finalmente, em relação ao critério de transcendência (2), a aluna consegue perceber algo que vai além da sala de aula, ou seja, hoje ela aprende em sala de aula, mas sabe que, no futuro, o mesmo item lexical pode aparecer em algo do cotidiano (e.g.: *Ah! Eles falam assim...* – turno 26).

Pode-se concluir, portanto, que a aluna mostrou-se bastante à vontade para compartilhar suas descobertas, ao mesmo tempo, que demonstrou sentir-se capaz de observar as respostas certas. Isso porque os critérios de compartilhamento, significado e sentimento de competência apresentam-se muito próximos um do outro. A seguir, apresentarei as seqüências mediacionais observadas na relação professora/aluna (A2).

Quadro 23: Seqüência mediacional com 7 elementos – doce aluna 2

Ordem	Frequência	Falante/ Critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
1	2	A-3	P-1	A-6	P-9	A-3	P-9	A-4

No quadro anterior, a seqüência de sete turnos apresenta a descoberta do significado por parte da aluna (A-3), quando percebe o modo de dizer a hora em língua espanhola por inferência do que já traz do seu conhecimento e o que as concordâncias revelam (e.g.: *doze e quinze* – turno 28); a intencionalidade marcada na fala da professora (P-1), quando pede para a aluna realizar a leitura (e.g.: *certo, leia a próxima* – turno 29); o compartilhamento da descoberta por parte da aluna (A-6), quando reconhece um horário (e.g.: *a las doce de la noche. É um horário também. Meia-noite?* – turno 30); um desafio lançado pela professora (P-9), pois, a partir da descoberta do significado de *doce de la noche* (meia-noite), a professora faz outro questionamento (e.g.: *o que significa então doce de la mañana?* – turno 31); a descoberta de significado por parte da aluna (A-3), percebendo os diferentes modos de se dizer meio-dia no uso da língua espanhola (e.g.: *meio-dia? E o que doce del mediodía, meio-dia também?* – turno 32), outro desafio lançado pela professora (P-9), perguntando sobre os padrões de uso levantados pela aluna (e.g.: *É, você tem duas maneiras de dizer meio-dia. Então, fala para mim como é definido o padrão de doce no exercício 2?* – turno 33) e o sentimento de competência na fala da aluna (A-4), quando é capaz de imediatamente fornecer uma resposta correta (e.g.: *É sempre um horário quando vem com a las, de las, sobre las, eran las. E depois vem a definição dos minutos ou se era doze da manhã ou da noite, isso?* – turno 34). Tal seqüência pode ser observada nos turnos de 02 a 08 e de 28 a 34 (Anexo 11).

As seqüências de seis, cinco e quatro elementos estão inseridas na seqüência de sete elementos e, portanto, não necessitam de explicação passo a passo. Os quadros com esses dados se encontram no Anexo 25. Nos quadros a seguir apenas explicarei as seqüências originais, ou seja, aquelas que não estão inseridas na de sete elementos.

Quadro 24: Seqüência mediacional com 3 elementos – doce aluna 2

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
1	4	P-1	A-6	P-9
2	4	A-3	P-1	A-6
3	3	A-6	P-9	A-3
4	2	P-9	A-4	P-11
5	2	P-9	A-3	P-9
6	2	P-7	A-3	P-1
7	2	P-11	A-6	P-1
8	2	A-3	P-9	A-4

No quadro anterior, é possível observar na linha 4 duas ocorrências da seqüência mediacional de três turnos P-9/A-4/P-11, em que a professora desafia, a aluna

demonstra sentimento de competência e a professora elogia a aluna, o que pode ser observado nos turnos de 45 a 47 e de 51 a 53. No excerto que segue (3), nota-se que a professora (turno 51) quer que a aluna identifique qual substantivo acompanha o número doze na concordância. Em seguida, a aluna identifica a resposta correta com prontidão (turno 52). E, finalmente, a professora reforça que a atividade foi feita da maneira correta (turno 53).

Excerto 3:

Turno	Falante	Fala	critério
51	P	Isso. Então o que se refere realmente ao doce é a palavra?	9
52	A2	Senadores.	4
53	P	Certo.	11
54	A2	<i>Isabel ha perdido un montón de kilos, no sé si los doce.</i> 12, o tanto de quilos que ela perdeu.	6
55	P	Só para chegar a uma conclusão dessas três linhas que acabamos de ler. <i>Doce</i> aí tem que função?	1

Já na linha 7 (quadro 29), a seqüência P-11/A-6/P-1 se apresenta nos turnos de 39 a 41 e de 53 a 55. Revela que, após a professora mostrar à aluna que ela estava certa em sua resposta (turno 53 – excerto 3), há o compartilhamento da aluna em relação à uma nova descoberta, fazendo a leitura em voz alta e mostrando como chegou à resposta (turno 54). Em seguida, a professora propõe que a aluna identifique a função da palavra *doce*, ou seja, deixa claro o objetivo daquele exercício (turno 55).

Quadro 25: Seqüência mediacional com 2 elementos – doce aluna 2

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
1	6	P-1	A-6
2	5	A-6	P-9
3	5	A-3	P-1
4	4	P-9	A-4
5	4	P-9	A-3
6	3	P-1	A-4
7	3	A-6	P-1
8	3	A-4	P-9
9	3	A-4	P-11
10	2	P-9	A-6
11	2	P-7	A-3
12	2	P-11	A-6
13	2	P-1	A-3
14	2	A-4	P-1
15	2	A-3	P-9
16	2	A-3	P-6

No quadro acima, é importante destacar as três ocorrências da seqüência de dois turnos P-1/A-4 (linha 6), ou seja, a professora deixa claro qual é sua proposta (critério

1) e a aluna demonstra sentimento de competência ao realizar a atividade (critério 4). Isso pode ser observado nos turnos de 19 a 20, de 55 a 56 e de 57 a 58. Já na linha 8, é possível ver 3 ocorrências da seqüência A-4/P-9, no sentimento de competência da aluna (critério 4) e um novo desafio proposto pela professora (critério 9). Presentes nos turnos de 20 a 21, de 34 a 35 e de 44 a 45. Em relação à linha 10, notam-se duas ocorrências da seqüência P-9/A-6, ou seja, no desafio proposto pela professora (critério 9) e no compartilhamento de descobertas da aluna (critério 6). Tais seqüências podem ser observadas nos turnos de 15 a 16 e de 21 a 22. A seqüência P-7/A-3 (linha 11) ocorre duas vezes, e nela a professora leva em conta o critério de individuação em sua fala (critério 7) e a aluna descobre o significado implícito na atividade (critério 3), podendo ser observada nos turnos de 17 a 18 e de 27 a 28. Também é possível observar a seqüência P-1/A-3 (linha 13), quer dizer, a professora tem um objetivo claro (critério 1) e a aluna encontra o significado da atividade (critério 3), tal seqüência se encontra presente nos turnos 01 e 02, bem como nos turnos 41 e 42.

A análise de seqüências de turnos dessa aula revela que o ciclo mediacional estabelecido parte da proposta de desafio, por parte da professora, seguida da descoberta de significado, pela aluna. Essa relação também foi a mais freqüente com a aluna (A1). Esse pequeno ciclo se expande de modo a formar um ciclo maior, que tem início na apresentação da atividade com objetivos claros, seguida pelo compartilhamento da resposta por parte da aluna, seguido pela proposta do desafio, seguida pela descoberta do significado, seguido pela proposta de um novo desafio (ou continuidade do desafio) e finalizado pelo sentimento de competência da aluna.

A seguir, apresento e analiso os critérios e as seqüências de mediação entre a professora e a aluna (A4).

### **3.1.3.3 MEDIAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 4**

Nesta subseção, os dados levantados sobre critérios de mediação tanto nos turnos da professora, como nos turnos da aluna (A4) são apresentados em primeira instância em relação às freqüências e em um segundo momento em relação às seqüências mediacionais, como demonstro a seguir.

Tabela 26: critérios de mediação da professora com aluna 4 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
9 – desafio	10
7 – individuação	9
1 – intencionalidade	8
6 – compartilhamento	2
11 – otimismo	2
N.I.	1
	32 (total)

Com base na tabela anterior, nota-se que a professora detém aproximadamente a metade dos turnos produzidos, pois enquanto a aluna A4 realizava a atividade com o item lexical *doce*, trinta e dois turnos são da professora dos sessenta e três turnos totais (50,79%). Em seus turnos, os critérios que podem ser observados são os de desafio (9), quando pergunta algo que vai além do significado do item lexical determinado (e.g.: *Então fala para mim os padrões de doce?* – turno 27); os de individuação (7), quando a professora direciona uma pergunta visando a solucionar uma dúvida anterior da aluna (e.g.: *Un cuarto de horas cuanto es?* – turno 19); os de intencionalidade (1), quando explica o que vai realizar naquele momento e com que objetivo (e.g.: *Agora vamos para a questão 3. Olha lá, observando as linhas abaixo, que padrões podemos formar com doce, indicando um período de tempo* – turno 33); os de compartilhamento (6), quando fornece uma informação para auxiliar a aluna em sua própria descoberta (e.g.: *Pero perro es un pastor alemán, un Husk siberiano, um Gold Retriver* – turno 53) e os de otimismo (11), quando a professora reforça um elogio à resposta correta dada pela aluna (e.g.: *Isso, muito bem* – turno 5). Na seqüência, os critérios de mediação são observados na fala da aluna A4.

Tabela 27: critérios de mediação da aluna 4 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
4 – sentimento de competência	16
7 – individuação	6
6 – compartilhamento	5
3 – significado	4
	31 (total)

Nos turnos da aluna (A4), apresentados na tabela anterior, são observados os critérios de sentimento de competência (4), de individuação (7), de compartilhamento (6) e de significado (3). É possível notar, com base nos turnos da aluna, que o critério de sentimento de competência (4) ocorre quando ela infere o significado do item lexical por causa do colocado *años* (e.g.: *Por causa de anos, essa frase “hace diez o doce años” tem dez ou doze anos* – Turno 6); o critério de individuação (7), quando a aluna

mostra estar à vontade para lançar suas dúvidas (e.g.: *a classe gramatical?* – turno 30); o de compartilhamento (6), quando a aluna junta, em sua leitura em voz alta, um pedaço da linha de concordância 107 com outro da 209<sup>38</sup> e infere seu significado (e.g.: *que la niña vive con su hermano de doce años. Mucho más crecida está Macarena, de doce años. A los doce años. É idade* – turno 34); e o critério de significado (3), quando é capaz de começar a atividade não pela primeira linha de concordância apresentada (linha 97<sup>39</sup>), mas sim pela quarta linha de concordância (linha 203), o que indica que a aluna é capaz de sozinha perceber que linha possui uma relação mais direta com a sua bagagem de conhecimento (e.g.: *Melhor eu começar da 97?* – turno 44). Vale ressaltar, que a aluna representa em sua fala um total de 31 turnos dos 63 ocorridos em toda a aula (49,20%), o que revela uma participação bastante equilibrada em relação à professora, a qual deteve a fala um turno a mais.

Observadas as frequências dos critérios de mediação na relação professora/aluna (A4), discuto-as a partir de agora. Cabe informar, que a maior seqüência encontrada está composta por cinco elementos, apresentada no quadro a seguir.

*Quadro 26: Seqüência mediacional com 5 elementos – doce aluna 4*

Ordem	Frequência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
1	2	A-4	P-1	A-4	P-1	A-4

Com base no quadro anterior, é possível observar que há duas seqüências com cinco elementos assim dispostos A-4/P-1/A-4/P-1/A-4. De fato, uma seqüência está inserida na outra, como pode-se notar no excerto 4, que se apresenta a seguir. No excerto é possível verificar que as duas seqüências estão compostas pelos turnos 54 a 58, uma, e 56 a 60, outra. Com base no excerto, é possível afirmar que a seqüência se dá da seguinte maneira: a aluna descobre aquilo que a atividade propõe e se sente capaz (critério 4); logo, a professora sugere que se faça outra descoberta (critério 1), o que se repete sucessivamente nos outros turnos do excerto.

<sup>38</sup> Essas linhas de concordância podem ser vistas no exercício 3 da atividade com o falso cognato *doce* – Anexo 5.

<sup>39</sup> Essas linhas de concordância podem ser vistas no exercício 4 da atividade com o falso cognato *doce* – Anexo 5.



Excerto 4:

54	A4	Um cão.	4
55	P	Isso. Então vamos voltar lá na linha para perceber a que é que <i>doce</i> se refere ...	1
56	A4	<i>Veintena de equipos, desde uno o dos perros, hasta doce competirán com trineos sobre ruedas.</i> É a quantidade de cães?	4
57	P	É a próxima?	1
58	A4	<i>Personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores 204 miembros de la Cámara.</i> 12 é a quantidade de senadores reeleitos na eleição?	4
59	P	Isso. Então, nessas linhas que você leu; cães, senadores a gente pode concluir que <i>doce</i> se refere a uma ...	1
60	A4	Em relação à quantidade, quantidade de cães e de senadores.	4

Dando continuidade, apresento e discuto as seqüências medicionais com 4 elementos.

*Quadro 27: Seqüência mediacional com 4 elementos – doce aluna 4*

Ordem	Frequência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
1	2	P-7	A-4	P-9	A-4
2	2	P-7	A-4	P-7	A-4
3	2	P-1	A-4	P-1	A-4
4	2	A-4	P-1	A-4	P-1

No quadro anterior, há duas seqüências com quatro elementos P-7/A-4/P-9/A-4 (linha1). Tais seqüências podem ser observadas nos turnos de 25 a 28 e de 35 a 38 (Anexo 11), apresentando os critérios de individuação (critério 7), quando a professora leva a aluna à elaborar sua própria resposta; de sentimento de competência (critério 4), quando a aluna é capaz de responder a um questionamento; de desafio (critério 9), criando condições para que a aluna reflita sobre uma resposta que não está na atividade de forma explícita; e, novamente, a aluna experimenta o sentimento de competência (critério 4) ao ser capaz de responder corretamente ao exercício.

Já na linha 2, é possível observar a seqüência P-7/A-4/ P-7/A-4, ou seja, o turno da professora remete ao critério de individuação (critério 7) e o da aluna ao sentimento de competência (critério 4). O que se percebe com base nos turnos de 21 a 24 e de 23 a 26, é que as duas ocorrências desse tipo de seqüência acontecem inseridas uma na outra.

Cabe informar que as tabelas e seqüências que não apresentavam dados originais não foram discutidas aqui, ou seja, as seqüências de turnos que se inserem em seqüências maiores ou aquelas que não representavam o início de um ciclo mediacional. No quadro a seguir explicarei as seqüências com dois elementos.

Quadro 28: Seqüência mediacional com 2 elementos – doce aluna 4

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
1	6	A-4	P-9
2	6	A-4	P-1
3	5	P-9	A-4
4	4	P-7	A-4
5	4	P-1	A-4
6	3	P-1	A-6
7	3	A-4	P-7
8	2	P-9	A-7
9	2	P-9	A-3
10	2	P-7	A-7
11	2	P-7	A-3
12	2	A-7	P-7
13	2	A-7	P-6
14	2	A-6	P-9
15	2	A-6	P-7
16	2	A-3	P-7

Com base no quadro anterior é possível observar seqüências de dois elementos. Destaco, na linha 6, a seqüência P-1/A-6, em que a professora informa o objetivo do exercício (critério 1) e em que a aluna lê em voz alta, mostrando como está pensando para encontrar a resposta (critério 6). Isso pode ser observado nos turnos 01 e 02, 07 e 08 (Anexo 11). Já na linha 8, a seqüência P-9/A-7, é notada pelo desafio lançado pela professora (critério 9) e pela auto-reflexão da aluna, caracterizando a individuação (critério 7), o que pode ser melhor observado nos turnos de 29 a 30 e de 47 a 48. Na linha 9, é possível notar a seqüência P-9/A-3, ou seja, a professora desafia (critério 9) e a aluna encontra o significado da proposta (critério 3). Isso pode ser observado nos turnos de 11 a 12 e de 13 a 14. Finalmente, na linha 11, a seqüência P-7/A-3 remete a ação de individuação da professora (critério 7) e o significado detectado pela aluna (critério 3), o que pode ser observado nos turnos 19 e 20, 43 e 44.

Pode-se concluir que essa aula apresenta equilíbrio, sendo centrada na aluna, pois o critério que mais aparece nas falas tanto da professora como da aluna e na maioria das seqüências mediacionais é o de individuação. Além disso, a aluna apresenta sentimento de competência, propiciado tanto pelo desafio como pela clareza das explicações da professora (critério de intencionalidade).

A seguir, a apresentação dos critérios de mediação adotados na análise de turnos da professora e do aluno (A5) na realização da atividade com o item lexical *doce*.

### 3.1.3.4 MEDIAÇÃO PROFESSORA/ALUNO 5

Exponho, nesta subseção, as frequências levantadas em relação aos critérios de mediação, tanto para a professora, como para o aluno (A5). Em seguida, discuto as seqüências mediacionais destacadas nos turnos dos dois sujeitos de pesquisa.

Tabela 28: critérios de mediação da professora com aluno 5 – *doce*

Número do critério analisado	Número de turnos
1 – intencionalidade	17
9 – desafio	8
7 – individuação	5
6 – compartilhamento	3
11 – otimismo	2
3 – significado	1
	36 (total)

Com base na tabela anterior, é possível notar que a professora detém aproximadamente a metade dos turnos produzidos enquanto o aluno A5 realizava a atividade com o item lexical *doce*: trinta e seis turnos são da professora, dos setenta turnos totais (51,43%).

Em seus turnos, os critérios que podem ser observados são os de intencionalidade (1), quando destaca uma informação lida pelo aluno a fim de fazê-lo perceber que ali reside o significado (e.g.: *eso es cosa de diez, doce personas* – turno 7); os de desafio (9), quando pergunta algo que vai além da informação explícita, a fim de fazer o aluno refletir sobre o uso da língua (e.g.: *Você sabe o que significa doce menos cuarto?* – turno 20); os de individuação (7), quando a professora, por meio de uma pergunta, visa a perceber como o aluno está realizando sua leitura (e.g.: *Você viu primeiro os colocados da direita, e os da esquerda?* – turno 40); os de compartilhamento (6), quando fornece uma informação que ajudará na compreensão da linha de concordância, a fim de que o aluno consiga identificar a resposta do exercício (e.g.: *Vehículo tirados em la nieve por caballos o perros* – turno 52); os de otimismo (11), quando a professora faz um elogio ao aluno por haver concluído o exercício (e.g.: *Isso, você descobriu o significado de doce* – turno 12) e os de significado (3), quando a professora quer que o aluno vá além do questionado na atividade, quer que o aluno compreenda a palavra a partir de seu uso (e.g.: *E o significado de doce nessas linhas do exercício 2 se referem a...* – turno 36). A seguir, o levantamento dos critérios de mediação presentes na fala do aluno (A5).

Tabela 29: critérios de mediação do aluno 5 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
4 – sentimento de competência	19
7 – individuação	7
6 – compartilhamento	4
3 – significado	3
9 – desafio	1
	34 (total)

É possível observar que trinta e quatro turnos do total de setenta correspondem à produção do aluno A5 (48,57%). Isso indica que tanto a participação da professora como a do aluno se dão de maneira equilibrada, ou seja, ambos possuem, aproximadamente, o mesmo número de turnos.

Em seus turnos, os critérios que podem ser observados são os de sentimento de competência (4), quando o aluno é capaz de fornecer respostas com segurança (e.g.: *Expressar a quantidade* – turno 67); os de individuação (7), quando ele se sente à vontade para questionar a professora e solucionar suas dúvidas para poder prosseguir com o exercício (e.g.: *É uma rena?* – turno 55); os de compartilhamento (6), quando o aluno lê a linha de concordância do modo como lhe parece melhor e constrói significado, reproduzindo tudo em voz alta (e.g.: *entonces contradictorio que se le relegue a las doce de la noche. É meia-noite* – turno 29); os de significado (3), quando é capaz de utilizar-se das linhas de concordância para perceber o uso de uma determinada palavra (e.g.: *As horas* – turno 17) e os de desafio (9), quando o aluno admite que não sabe uma determinada resposta, ou que algo determinado lhe parece difícil (e.g.: *Não sei* – turno 51).

Os dados indicam que a professora freqüentemente tem a intenção de criar condições para que o aluno perceba o significado almejado e o aluno, por sua vez, sente segurança em oferecer a resposta porque não tem medo de errar.

Observadas as freqüências dos critérios de mediação entre professora e aluno (A5), discuto a relação das seqüências mediacionais observadas. As maiores seqüências apresentadas na relação de mediação entre professora e aluno (A5) foram as de seis elementos, apresentadas a seguir.

Quadro 29: Seqüência mediacional com 6 elementos – doce aluno 5

Ordem	Freqüência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
1	2	P-1	A-6	P-9	A-4	P-1	A-4

No quadro anterior, é possível notar que a seqüência de seis elementos P-1/A-6/P-9/A-4/P-1/A-4 ocorre duas vezes no encontro da professora com o aluno (A5). Nela, a fala da professora representa intencionalidade, direcionando e explicando os exercícios que devem ser feitos (critério 1); seguido do compartilhamento do aluno, que lê a linha de concordância e tenta inferir os padrões de uso (critério 6); a professora lança um desafio (critério 9); o aluno é capaz de responder, o que remete diretamente ao sentimento de competência (critério 4). Logo, a professora novamente direciona a atividade (critério 1) e o aluno realiza o proposto com rapidez, identificando respostas difíceis e se sentindo capaz (critério 4). Essa seqüência pode ser observada nos turnos de 28 a 33 e de 44 a 49 (Anexo 11). Informo, aqui, que as seqüências de cinco e quatro elementos não apresentam informações novas das que já foram expostas aqui. Desse modo, passo agora a explicar as seqüências com três turnos na relação professora/aluno (A5).

*Quadro 30: Seqüência mediacional com 3 elementos – doce aluno 5*

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
1	5	A-4	P-1	A-4
2	4	P-9	A-4	P-1
3	3	P-9	A-7	P-1
4	3	A-4	P-7	A-4
5	2	P-7	A-4	P-7
6	2	P-1	A-7	P-1
7	2	P-1	A-6	P-9
8	2	P-1	A-4	P-9
9	2	P-1	A-4	P-7
10	2	P-1	A-4	P-1
11	2	A-7	P-1	A-4
12	2	A-6	P-9	A-4
13	2	A-6	P-1	A-6
14	2	A-4	P-9	A-4

Na seqüência apresentada na linha 3, do quadro anterior, P-9/A-7/P-1, ocorre o desafio, caracterizado na fala da professora (critério 9); a individuação, caracterizada na fala do aluno (critério 7) e a retomada de turno da professora com a proposta de organizar a atividade (critério 1), o que pode ser observado nos turnos de 03 a 05, de 14 a 16 e de 20 a 22 (Anexo 11). Outra seqüência, P-7/A-4/P-7 (linha 5), é observada quando a professora tem seu turno marcado pela individuação (critério 7), o aluno é capaz de realizar o exercício e sente-se competente (critério 4) e a professora retoma a individuação, com uma fala que demonstra respeito ao aluno como ser único em seu tempo e organização do pensamento (critério 7). Esta seqüência está presente nos turnos de 38 a 40 e de 66 a 68. Os turnos de 05 a 07 e de 08 a 10 (linha 6) correspondem à

seqüência P-1/A-7/P-1 que pode ser identificada nos turnos de intencionalidade da professora (critério 1) e nos de individualização do aluno (critério 7). Já na linha 8, a seqüência P-1/A-4/P-9 é percebida no turno da professora quando ela objetiva deixar claro para o aluno o que realizar naquele momento (critério 1), no turno do aluno, quando, do seu jeito, vai encontrando a resposta para a atividade (critério 7) e, novamente, no turno da professora com a marca da intencionalidade (critério 1). Tal seqüência ocorre nos turnos de 18 a 20 e de 58 a 60. A seqüência P-1/A-4/P-7 (linha 9) marca a intencionalidade da professora (critério 1), o sentimento de competência do aluno (critério 4) e o processo de individualização da professora (critério 7), sendo observada nos turnos de 48 a 50 e de 64 a 66. Os turnos de 22 a 24 e de 32 a 34 correspondem à seqüência P-1/A-4/P-1 (linha 10) que é representada pela intencionalidade da professora (critério 1) e pelo sentimento de competência do aluno (critério 4). Na continuidade a tabela que apresenta as seqüências com dois elementos.

*Quadro 31: Seqüência mediacional com 2 elementos – doce aluno 5*

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
1	8	P-1	A-4
2	7	A-4	P-1
3	5	P-9	A-4
4	5	A-7	P-1
5	5	A-4	P-7
6	3	P-9	A-7
7	3	P-7	A-4
8	3	P-1	A-7
9	3	P-1	A-6
10	3	A-4	P-9
11	2	P-6	A-4
12	2	P-1	A-3
13	2	A-6	P-9
14	2	A-6	P-1
15	2	A-4	P-11
16	2	A-3	P-9

Com base no quadro anterior, é possível observar seqüências de dois turnos, como a apresentada na linha 11, P-6/A-4 e na linha 12, P-1/A-3. No primeiro caso destacado, a professora compartilha (critério 6) e o turno do aluno é caracterizado pelo sentimento de competência (critério 4), o que pode ser observado nos turnos 52, 53 e 56, 57 (Anexo 11). Já no segundo caso apresentado, a professora direciona o exercício (critério 1) e o aluno consegue depreender seu significado (critério 3), o que pode ser visto nos turnos 16, 17 e 24, 25.

Os dados indicam que a relação mediacional professora/aluno (A5) é caracterizada, fundamentalmente, pela clareza de explicações sobre a intenção de cada

exercício, o que faz com que o aluno demonstre competência, não apenas no cumprimento do objetivo, mas também ao aceitar o desafio.

A análise das frequências e seqüências mediacionais entre a professora e cada um dos quatro alunos que participaram da aula sobre *doce* revelou os seguintes resultados: Com aluna A1, a principal relação estabelecida foi de desafio/significado. Com a aluna A2, a relação também foi de desafio/significado, somada à intencionalidade da professora e ao compartilhamento e sentimento de competência da aluna. Com a aluna A4, a relação mediacional foi estabelecida pelo equilíbrio do critério de individuação entre as duas participantes, somado à proposta de desafio (professora) e sentimento de competência (aluna). Com o aluno A5, a relação estabelecida entre professora/aluno foi de intencionalidade/sentimento de competência, muitas vezes também propiciado pela proposta de desafio. Dessa forma, arrisco afirmar que a principal relação mediacional estabelecida nessa aula foi a de desafio/individuação/descoberta, ou seja, face a um problema, o aluno por sentir-se único, demonstra segurança para descobrir o significado.

Finalizada a análise da terceira aula (*doce*) em relação à mediação, prossigo o capítulo com a análise dos critérios de mediação em relação às frequências e seqüências nas relações professora/alunos na última aula, cujo enfoque esteve centrado no item lexical *huelga*.

### **3.1.4 AULA SOBRE 'HUELGA'**

A quarta e última aula descrita e discutida nesta análise, enfocava uma atividade com o item lexical *huelga* e foi realizada no dia 19/05/2009, contando com a participação de três alunos: uma aluna do sexo feminino (A1) e dois alunos do sexo masculino (A5 e A11). O objetivo dessa aula foi observar como seria a relação do aluno com as concordâncias puras, sem a seleção prévia de padrões e sem exercícios específicos, ou seja, foram apresentadas aos alunos folhas impressas com as trinta e duas primeiras concordâncias da palavra *huelga* da maneira como foram extraídas do corpus, conforme expliquei no Capítulo Metodológico. Na aula, enquanto os alunos liam as concordâncias, os questionamentos eram feitos por mim de acordo com suas descobertas. A seguir, apresento a tabela com as ocorrências de critérios de mediação por parte da professora.

Tabela 30: critérios de mediação da professora – huelga

Número do critério analisado	Número de turnos
6 - compartilhamento	14
1 – intencionalidade	13
9 - desafio	8
7 - individualização	3
2 – transcendência	1
	39 (total)

Com base na tabela anterior é possível notar que a professora detém menos da metade dos turnos produzidos em sala de aula enquanto realizava a atividade com o item lexical *huelga*, pois trinta e nove turnos foram produzidos pela professora, dos noventa e três turnos totais da aula (41,93%).

Em seus turnos, os critérios que podem ser observados são os de compartilhamento (6), quando sintetiza as informações e as descobertas levantadas por todos os alunos, auxiliando-os a encontrar as respostas (e.g.: *Até agora vocês me disseram: caixa, folga, férias, paralisação e greve, todas essas palavras têm relação? Tem alguma que vocês descartam?* – turno 22); os de intencionalidade (1), quando a professora direciona o tipo de trabalho a ser desenvolvido (e.g.: *Eu vou entregar essas folhas com as linhas de concordância da palavra “huelga” e nós vamos descobrir o significado dela, vocês se lembram como a gente trabalhou no ano passado... a palavra está centralizada, tudo bem? São 32 linhas, eu gostaria que vocês dessem uma lida e me dissessem qual o significado dela, se as linhas ajudam... Vocês querem ler em voz alta? O que vocês percebem aí?* – turno 3); os de desafio (9), quando pergunta algo que vai além da resposta dada pelo aluno, incentivando-o a refletir sobre sua resposta e a justificá-la com argumentos mais tangíveis (e.g.: *Por que* você acredita que é folga? – turno 14); os de individualização (7), quando a professora por meio de uma pergunta visa a perceber como um aluno, em particular, entende a atividade (e.g.: *Por que? Você vai copiar o que você leu?* – turno 77) e os de transcendência (2), quando a professora quer que o aluno vá além do questionado pela atividade, ou seja, que o aluno inclua a palavra destacada na aula em uma situação concreta da vida (e.g.: *Mas greve tem o mesmo sentido de paralisação?* – turno 20).

Dessa forma, pode-se concluir que, nesta aula, a análise da fala da professora foi caracterizada por seu intento de mostrar para o aluno como as falas de cada um contribui para a descoberta da resposta certa (compartilhamento/intencionalidade), mesmo que naquele momento da aula ela só estivesse preocupada com o caminho que



levaria o aluno a aprender determinado item lexical em língua espanhola. A seguir, apresento o levantamento dos critérios de mediação presentes na fala dos alunos.

*Tabela 31: critérios de mediação do aluno – huelga*

Número do critério analisado	Número de turnos
4 – sentimento de competência	24
7 – individuação	19
6 – compartilhamento	8
3 – significado	2
1 – reciprocidade	1
	54 (total)

É possível observar que cinquenta e quatro turnos do total de noventa e três correspondem à produção dos alunos. Em seus turnos, os critérios que podem ser observados são os de sentimento de competência (4), quando explicam, com confiança, um argumento fruto de reflexão (e.g.: *Não, é diferente, quem tá em greve é porque tá brigando por aumento salarial, quem tá de férias tá viajando... sei lá... um é um direito, quer dizer, os dois são direitos do trabalhador, mas um é uma briga, uma luta, outro é um merecimento, um prêmio* – turno 28); os de individuação (7), quando um aluno expressa sua opinião particular (e.g.: ***Eu acho que*** no máximo umas dez linhas – turno 38); os de compartilhamento (6), quando justificam para o grupo sua escolha de significado (e.g.: *Mas pode ser folga, “La huelga” concluirá hoje no turno da noite, entre as 22.00 e às 23.00 horas* – turno 25); os de significado (3), quando são capazes de associar o item lexical com sua experiência prévia e com aquilo que ocorre fora das paredes da sala de aula (e.g.: *Eu entendi que eles começam a reivindicar seus direitos em 40%, foi isso que eu entendi* – turno 15) e os de reciprocidade (1), quando demonstram estar dispostos a responder a qualquer pergunta (e.g.: *Que mais você quer saber?* – turno 80).

A fala do aluno, nesta aula, pode ser caracterizada, portanto, pelo sentimento de segurança/competência ao alcançar as respostas certas, seja em grupo ou individualmente. Dando continuidade à análise, passo a discutir a frequência de seqüências mediacionais desta última aula, a partir do quadro com seis turnos.

*Quadro 32: Seqüência mediacional com 6 elementos – huelga*

Ordem	Frequência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
1	2	A-7	A-7	P-6	A-7	P-1	A-7

Em relação às seqüências de seis turnos, o que mais ocorre é um aluno mostrando seu processo de descoberta de significado (A-7); outro aluno arrisca

descobrir um significado diferente daquele dito pelo colega para a palavra *huelga* (A-7); a professora lança uma pergunta a fim de que o aluno justifique sua escolha perante o grupo (P-6); o aluno tenta explicar sua escolha com base nas concordâncias, justificando sua escolha (A-7); a professora seleciona uma linha de concordância e seleciona para a leitura somente a informação que julga ser pertinente para que os alunos descubram o significado (P-1) e finalmente o primeiro aluno descrito nesta seqüência arrisca um significado (A-7). Isso pode ser observado nos turnos de 04 a 09 e de 40 a 45 (Anexo 13). A seguir detalho o que os dados revelam em seqüências com cinco elementos.

*Quadro 33: Seqüência mediacional com 5 elementos – huelga*

Ordem	Frequência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
1	2	A-7	P-6	A-7	P-1	A-7
2	2	A-7	A-7	P-6	A-7	P-1
3	2	A-4	P-6	A-6	P-1	A-4

Como informado anteriormente, são explicadas as seqüências que trazem novas informações e que contribuem para a compreensão de como se dão os ciclos mediacionais em aulas com concordâncias. Desse modo, apresento aqui, com base no quadro anterior, a discussão da seqüência de cinco turnos A-4/P-6/A-6/P-1/A-4 (linha 3). Nela, o aluno consegue explicar o uso da palavra *huelga* em espanhol, demonstrando sentimento de competência (e.g.: *Tudo o que aparece com a palavra em espanhol é o que a gente usa com greve e paralisação no português. Elas se encaixam no mesmo uso. “Até o momento, a paralisação tem sido apenas na cidade de Vigo”* – turno 64), a professora quer que todos os alunos saibam localizar a resposta dada pelo aluno (A5), ou seja, ela quer compartilhar a descoberta de A5 (e.g.: *Em que linha você está?* – turno 65), o aluno (A5) compartilha a resposta com o grupo (e.g.: *Linha 15* – turno 66), a professora tem ali um objetivo alcançado, isto é, ela consegue com a resposta de A5 que o grupo acompanhe o uso da palavra *huelga* (e.g.: *Ah, tá...* – turno 67), finalmente, outro aluno percebe as correspondências que os artigos em língua espanhola *la* e *una* têm em português (e.g.: *A greve, uma greve* – turno 68). Esse tipo de frequência pode ser observado não só nos turnos de 64 a 68, mas também nos de 88 a 92.

Quadro 34: Seqüência mediacional com 4 elementos – *huelga*

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
1	2	P-6	A-7	P-1	A-7
2	2	P-6	A-6	P-1	A-4
3	2	P-1	A-7	P-6	A-7
4	2	P-1	A-7	P-1	A-7
5	2	A-7	P-6	A-7	P-1
6	2	A-7	P-1	A-7	A-7
7	2	A-7	A-7	P-6	A-7
8	2	A-4	P-6	A-6	P-1
9	2	A-4	A-4	A-4	P-6
10	2	A-4	A-4	A-4	A-4

Com base no quadro anterior é possível observar na linha 4 a seqüência de quatro turnos P-1/A-7/P-1/A-7, que ocorre duas vezes e que pode ser destacada na relação da professora organizando a realização da atividade, demonstrando um objetivo de maneira mais clara e levando o aluno à (intencionalidade) e dos alunos de maneira individual, respondendo ao questionado pela professora (individuação), o que volta a ocorrer na seqüência novamente e que é notado nos turnos de 01 a 04 e de 08 a 11.

Já a seqüência A-4/A-4/A-4/A-4 (linha 10) pode ser observada nos turnos de 84 a 87 e de 85 a 88, ou seja, uma seqüência faz parte da outra e demonstra na fala dos alunos que as atividades com concordâncias os levam a pensar sobre o comportamento da língua e que conseguem internalizar seu significado, diferenciando assim quando procuram uma palavra no dicionário e quando descobrem seu significado compartilhando descobertas com os colegas. Isso pode ser observado no excerto a seguir (5).

Excerto 5:

84	A1	Pode até ser que lembre, mas você só tem certeza lendo linha por linha, que é mais ou menos aquilo que a gente disse sobre o que é que aparece com folga e o que é que aparece com greve.	4
85	A5	Esse tipo de atividade te estimula mais a pensar.	4
86	A11	Eu acho que a gente descobriu o significado e vai ser difícil esquecer a palavra, porque é diferente de quando aparece no texto no meio da aula, ou a gente pergunta ou a gente procura no dicionário, mas toda semana a gente procura as mesmas palavras, assim é diferente, a gente guarda porque a gente discutiu o que poderia ser.	4
87	A5	Também acho isso, tem palavra que a gente procura no dicionário e meia hora depois não lembra mais, esse tipo de atividade é mais produtiva.	4
88	A11	A gente pode não lembrar do texto, mas da palavra a gente lembra.	4

A seguir, discuto as relações seqüenciais da mediação de dois turnos mais relevantes entre professora e alunos na aula cujo objetivo central estava centrado na descoberta de significado e de padrões da palavra *huelga*.

Quadro 35: Seqüência mediacional com 2 elementos – huelga

Ordem	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
1	7	P-1	A-7
2	7	A-4	P-6
3	7	A-4	A-4
4	6	P-6	A-7
5	6	A-7	P-6
6	5	P-9	A-4
7	5	P-6	A-4
8	5	A-7	P-1
9	4	A-7	P-9
10	4	A-7	A-7
11	4	A-4	P-1
12	3	P-6	A-6
13	3	P-1	A-4
14	2	P-7	A-4
15	2	A-6	P-1
16	2	A-6	A-6
17	2	A-4	P-9
18	2	A-4	P-7

É possível observar na linha 6 cinco ocorrências da seqüência P-9/A-4, o que representa o desafio lançado pela professora e o sentimento de competência na resposta dada pelo aluno, podendo ser notado nos turnos 27 , 28; 29, 30; 33, 34; 63, 64 e 75, 76 (Anexo13). Já na linha 7 se observam cinco ocorrências da relação da professora compartilhando e do aluno experimentando o sentimento de competência P-6/A-4, freqüentes nos turnos 22, 23; 35, 36; 51, 52; 61, 62 e 69, 70. E, finalmente, a seqüência de turnos P-7/A-4 pode ser observada nos turnos 77 e 78, e 83 e 84, em que a professora recorre ao critério de individuação (e.g. *Por quê? Você vai copiar o que você leu?* – turno 77) e o aluno sente-se capaz para produzir algo novo a partir do conhecimento aprendido (e.g. *Não, com tudo isso que a gente discutiu dá para criar: La huelga en Ciudad del Este dura una semana* – turno 78).

Até o momento, apresentei a análise de mediação aula a aula, porém senti a necessidade de observar esses dados como um todo, ou seja, de verificar como a mediação se dá, de maneira geral, o que discuto a seguir.

### 3.1.5 VISÃO GERAL DA MEDIAÇÃO

Nesta seção, apresento a análise dos critérios e seqüências mediacionais mais recorrentes nas falas da professora e dos alunos em todas as aulas consideradas para esta pesquisa. Conforme informado no Capítulo Metodológico, as freqüências dos critérios e das seqüências foram agrupadas e estão representados nas tabelas que seguem.

*Tabela 32: Freqüência dos critérios de mediação (professora)*

Critério		Freqüência	
Número do critério	Nome do critério	Número de turnos que ocorrem	Porcentagem
9	Desafio	70	30,97%
1	Intencionalidade	65	28,76%
7	Individuação	40	17,69%
6	Compartilhamento	34	15,04%
11	Otimismo	11	4,86%
4	Sentimento de competência	2	0,88%
	N.I.	2	0,88%
3	Significado	1	0,44%
2	Transcendência	1	0,44%
		Total de turnos 226	

A tabela anterior indica que os critérios mais recorrentes na fala da professora foram os de desafio (30,97%) e de intencionalidade (28,76%) – somando 59,73% dos turnos de fala. Isso quer dizer que, nas quatro aulas consideradas para esta pesquisa, a postura da professora, em relação à mediação, foi predominantemente de apresentação das propostas de cada exercício e seus desdobramentos, deixando claras suas intenções, ou seja, o que caracterizou as aulas com corpus foi o desafio e a intencionalidade.

Os três critérios seguintes na tabela, individuação, compartilhamento e otimismo, aparecem menos vezes, entretanto merecem ser considerados, pois indicam outras atitudes mediacionais tomadas pela professora e, até mesmo, o encerramento dos ciclos. É importante informar que o critério de compartilhamento na fala da professora foi marcado tanto pela oferta de informações advindas do seu conhecimento prévio, quanto pela provocação da professora para que os alunos compartilhassem suas descobertas com os colegas.

Na seqüência, apresento a tabela de freqüência dos critérios de mediação na fala dos alunos.

*Tabela 33: Freqüência dos critérios de mediação (alunos)*

Critério		Freqüência	
Número do critério	Nome do critério	Número de turnos que ocorrem	Porcentagem
4	Sentimento de competência	89	36,03%
6	Compartilhamento	77	31,17%
7	Individuação	41	16,59%
3	Significado	31	12,55%
1	Reciprocidade	6	2,43%
9	Desafio	2	0,80%
2	Transcendência	1	0,40%
		Total de turnos 247	

A tabela anterior demonstra que o sentimento de competência (36,03%) e o compartilhamento (31,17%) foram os critérios de mediação mais presentes na fala do aluno, totalizando 67,20% dos turnos. Isso parece sugerir que os alunos que participaram das aulas foram capazes de realizar as atividades com segurança para oferecer e compartilhar suas respostas, as quais, muitas vezes, estavam corretas. Em outras palavras, o desafio da professora parece ter tido sucesso, pois os alunos parecem ter sido competentes para lidar com ele. Esse sentimento de competência pode estar ligado ao fato de terem compartilhado conhecimento, o que se mostra como um dado bastante relevante, já que nos pressupostos da Lingüística de Corpus entende-se que é importante que o aluno tenha sucesso na realização de suas descobertas. Do ponto de vista da mediação, isso parece sugerir que compartilhar o trabalho de sala de aula pode estar ligado a sentir-se competente na sua realização.

Os critérios de individuação, significado e reciprocidade indicam os outros comportamentos mediacionais presentes nas falas dos alunos. Embora menos freqüentes, esses critérios também são relevantes, pois parecem sinalizar que ainda que à vontade para a realização do exercício, algumas vezes o aluno sente a necessidade de se colocar como um ser único e também abstrai significados. O trabalho individual, mesmo imerso em um ambiente participativo como o colocado em prática nessas aulas, é parte importante da execução de tarefas e exercícios de análise de concordâncias na sala de aula.

O critério de desafio é observado duas vezes na fala do aluno como uma forma de repetição da proposta da professora, sugerindo um novo desafio. Cabe destacar que houve pouco desafio por parte do aluno talvez porque ele estivesse sendo desafiado pela professora.

O critério de transcendência teve a menor freqüência de todos. Isso parece sugerir que os alunos não estariam transcendendo a sala de aula, ou seja, estariam muito presos aos exercícios. Talvez essa seja mesmo uma característica desse material de ensino e indique materiais de ensino baseados em corpora devam buscar maneiras de tornar o conhecimento que articulam mais facilmente transponível para o mundo fora da sala de aula.

A seguir analiso as seqüências mediacionais mais freqüentes no conjunto de aulas dadas.

Como informado anteriormente, foram elencadas seqüências de dez a dois turnos. Quando eu observo dois turnos, as seqüências mais freqüentes são: 1) P-9/A-4, a

qual ocorre vinte e oito vezes (a mais recorrente) e que corresponde ao desafio lançado pela professora e ao sentimento de competência na resposta do aluno; 2) P-1/A-6, que ocorre vinte vezes e corresponde à intencionalidade da professora e ao compartilhamento do aluno; 3) P-1/A-4, que ocorre dezoito vezes e corresponde à intencionalidade da professora e ao sentimento de competência do aluno; e 4) P-7/A-6, que ocorre dezessete vezes, e refere-se à individuação da professora e ao compartilhamento do aluno. A observação dessas seqüências parece apontar para a conclusão de que considerar mediação em dois turnos não é o ideal, porque quando eu passei a observar ciclos maiores (de três elementos até dez elementos), em todos os casos, o que foi mais recorrente foi a relação P-7/A-6, ocorrendo repetidas vezes na seqüência dos turnos. Isto é, a seqüência de três turnos mais recorrente (treze vezes) é P-7/A-6/P-7, a de quatro turnos (doze vezes) é P-7/A-6/P-7/A-6, a de cinco turnos (dez vezes) é P-7/A-6/P-7/A-6/ P-7 e assim por diante, até a seqüência de dez turnos que é P-7/A-6 P-7/A-6/P-7/A-6/P-7/A-6/P-7/A-6/P-7/A-6 (seis vezes).

Isso parece sugerir que as relações mediacionais principais nas aulas foram a individuação da professora e o compartilhamento do aluno, ocorrendo sucessivamente em um ciclo, sem deixar de lado as relações de desafio/sentimento de competência, intencionalidade/compartilhamento e intencionalidade/sentimento de competência explicitadas anteriormente.

A observação dos dados também revelou que o aluno compartilha mais facilmente após ser incitado pela professora (seqüência mediacional P-9/A-4), ou seja, o aluno tem o sentimento de competência quando provocado pelo desafio da professora. Por outro lado, quando os alunos trabalham em grupos (aula 2, *fecha*), sem a presença da professora, os alunos assumem uma postura de trabalho compartilhado, ao invés de individual, sendo que, até mesmo um dos alunos conduz os questionamentos. Isso quer dizer que na presença da professora o aluno não questionou o colega, nem a professora; ele passou a desafiar, quando está trabalhando em par sem a presença da professora.

Nesta seção apresentei e analisei os dados da mediação tanto no papel da professora como do aluno em quatro aulas com concordâncias, que visavam ao aprendizado do uso dos itens *largo*, *fecha*, *doce* e *huelga*. Os turnos de fala da professora e dos alunos foram caracterizados um a um, de acordo com os critérios propostos por Feuerstein (1997a, 1980, 1975) e Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991). Foram verificadas as freqüências das ocorrências de cada critério e as freqüências das seqüências dos mesmos, tanto na fala da professora quanto na dos

alunos. Em seguida, essas frequências também foram analisadas em relação ao conjunto de aulas. Essa análise levou-me a concluir que uma aula com concordâncias, realizada com o meu grupo de alunos, com a minha ação, ou seja, aulas específicas de um contexto, seguem, normalmente, a seqüência mediacional individualização/compartilhamento.

Na próxima seção apresento a análise dos dados dessas mesmas aulas, segundo os critérios de interação propostos por Kumpulainen & Wray (2002). Termino o capítulo, discutindo os resultados da mediação e interação de forma a entrelaçar conclusões específicas de cada um.

### **3.2 INTERAÇÃO NAS AULAS**

Nesta segunda parte, discuto como se deu a interação nas mesmas quatro aulas utilizadas anteriormente, para o estudo da mediação. Como mencionado anteriormente, no Capítulo Teórico, interação diz respeito à relação dos indivíduos por meio da linguagem. No que diz respeito à aprendizagem, as conquistas de cada um são resultados do diálogo, da dúvida, da discussão, dos questionamentos, ou seja, do compartilhamento de saberes entre os aprendizes e a professora, entendendo a sala de aula como o espaço para as transformações, para as diferenças, para os erros, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade (VYGOTSKY, 1978/1984).

Kumpulainen & Wray (2002) desenvolveram critérios a partir de uma pesquisa que enfocou a aplicação da análise da conversação e do discurso em sala de aula. Descreveram como os participantes organizam seus turnos de fala, e como ocorre o desenvolvimento seqüencial da conversação. Segui os critérios propostos por esses autores, conforme descrito no Capítulo Teórico para a análise que ora apresento.

O procedimento de análise de interação foi o mesmo adotado para a análise de mediação, isto é, contando com a categorização dos turnos feita por duas analistas, seguida pela interpretação da contagem de frequências e seqüências dos critérios encontrados, seguindo cada uma das aulas gravadas cronologicamente. Finalmente, apresento como os mesmos critérios são observados de maneira geral nas quatro aulas.



### 3.2.1 AULA SOBRE 'LARGO'

O quadro a seguir apresenta todos os turnos de fala de todos os participantes da aula, seguidos dos critérios de interação em que os turnos foram classificados, pelas duas analistas de forma conjunta, conforme apresentado no Capítulo Metodológico.

*Quadro 36: Análise da Interação da aula sobre largo*

<b>Turno</b>	<b>Falante</b>	<b>Fala</b>	<b>critério</b>
1	P	Vocês estão vendo que em cada atividade tem uma palavra centralizada? Esse trabalho de hoje vai ser feito com as linhas de concordância, vocês vão notar que tem uma palavra centralizada em cada linha, a proposta é que vocês descubram o significado da palavra pelo contexto textual que ela está. Essa leitura é diferente daquela que nós estamos acostumados da esquerda para a direita, parece mais adequado perceber o que circunda a palavra centralizada. Então nesse primeiro momento eu gostaria que vocês lessem as linhas da atividade 1 e me dissessem que significado tem a palavra largo. Será que é o mesmo do português?	14
2	P	Você já chegou ao significado?	4
3	A3	Eu acho que é longo, grande.	2
4	P	Por que você acha que é longo?	4
5	A3	Ah! Porque aparece: el <u>largo</u> camino, el <u>largo</u> desfile, el <u>largo</u> proceso, el <u>largo</u> fin de semana, un <u>largo</u> camino...	3
6	P	Quem já chegou ao significado? Vocês concordam com A3?	4
7	A7	Eu entendi comprido, mas é a mesma coisa, não é?	2
8	P	é exatamente esse o sentido, largo tem função de adjetivo e seu significado pode ser longo, comprido, extenso.	9
9	P	Vamos ver o exercício 2: Analisando as linhas de concordância, estabeleça quais são os significados para o padrão A LO LARGO DE... vou deixar vocês lendo, conversem com seus pares e a gente confere daqui a pouco.	14
10	A2	Ao longo de...	2
11	P	Fala para mim como você fez as leituras das linhas para chegar a esse significado?	4
12	A2:	Eu fui lendo a partir do que era igual: a lo <u>largo</u> de veinte sesiones, a lo <u>largo</u> de este mes, a lo <u>largo</u> de los años, a lo <u>largo</u> de los años.	3
13	P	Em português, tem outro jeito para falar ao longo de?	4
14	A2	Durante.	2
15	P	Ótimo! Olha só, o outro exercício: Observe as linhas abaixo e determine quais os padrões existentes e seus significados, então, agora a gente precisa verificar o que é que costuma aparecer antes de Largo e depois de Largo, é isso que é o padrão, aquilo que acompanha a palavra que eu quero identificar, vocês podem marcar na folha e depois vão me dizendo se em cada linha o significado é igual àqueles que vocês levantaram nos exercícios anteriores, tudo bem?	14
16	P	Digam para mim o que vocês notaram que aparece antes de LARGO?	4
17	P	Eu vou fazer com vocês a primeira linha e depois vocês fazem o restante, olhem aí na folha a linha número 130: de pelo castaño largo y de bigote. A palavra largo se refere a quê?	14
18	A9	Pelo castaño.	2
19	P	Então se trata de pelo castaño largo. O que significa pelo?	4
20	A9	Cabelo.	2
21	P	É, então o cabelo é castanho e ...?	4
22	A9	Comprido.	2
23	P	Então, eu quero que vocês observem as linhas e digam o que aparece	14

		antes de LARGO?	
24	As	Pelo, Rabo, 1.200 metros de, tres de ancho y cuatro de, dos kilómetros de medio metro de, dos metros de ancho por diez de, 5 metros de, 3,2 kilómetros de, comprometerse a, establecer estrategias a, Y a más, llevaba, desde hace, sigue latiendo.	2
25	P	Eu quero que vocês leiam a linha 43 e me digam a que se refere a palavra LARGO?	4
26	A7	Puente de la amistad.	2
27	P	Muito bem, A7. E depois de LARGO, o que completa o sentido da palavra?	4
28	As	Olvido, por unos cuatro de ancho, y 3,6 metros de diámetro, tiempo, plazo, rato.	2
29	P	Vamos voltar então na linha 239: está entre aspas “es tan corto el amor y tan largo el olvido”. O que significa a palavra olvido?	4
30	P	É esquecimento, o autor diz que o amor é curto e que o esquecimento é grande.	9
31	P	Vamos ver os sentidos de LARGO, se a palavra se refere a tempo que significado tem?	4
32	A7	Longo, muito.	2
33	P	Isso! Se ela se refere a metros?	4
34	A3	Comprimento.	2
35	P	Vocês notaram as linhas 103: tres de ancho y cuatro de <u>largo</u> ; 148: dos kilómetros de <u>largo</u> por unos cuatro de ancho e 254: dos metros de ancho por diez de <u>largo</u> ? Se <u>largo</u> é comprimento o que é ancho?	4
36	A2	Largura?!	2
37	P	Isso, então a gente precisa tomar cuidado com essas duas medidas: largo é o comprimento (   ) e ancho é a largura (—), isso pode ser usado para definir uma rua, ou avenida, uma roupa que você compra...	9
38	P	Outra palavra que tem um significado diferente está na linha 413: largo rato, “rato” é um falso cognato também. Alguém sabe me dizer o que é?	4
39	A7	Um momento.	2
40	P	Isso mesmo! Se você quer que alguém espere por você um pouquinho você diz: “Espera un ratito”.	9

Os dezesseis critérios, ou funções da linguagem, propostos por Kumpulainen & Wray (2002) são: 1. Intencional; 2. De resposta; 3. De reprodução; 4. Interrogativa; 5. De exposição; 6. Heurística (ato e método de descoberta); 7. De experiência (experiencial); 8. Afetiva; 9. Informativa; 10. De juízo/opinião; 11. De argumentação (argumentativa); 12. De hipótese (hipotética); 13. De composição (composicional); 14. Organizacional; 15. De externalização do pensamento; 16. De imaginação (imaginativa). Entre esses, observa-se a ocorrência de cinco no quadro anterior, conforme se distribuem nos turnos de fala da professora e dos alunos. A partir da tabela a seguir, mostro e interpreto quais os critérios mais usados pela professora.

Tabela 34: critérios de interação da professora – largo

Número do critério analisado	Número de turnos
4 – Interrogativa	15
14 – Organizacional	5
9 – Informativa	4
	24 (total)

Na tabela anterior, é possível observar que os turnos da professora são caracterizados em relação às funções interativas da linguagem como interrogativa, quando questiona seus alunos (e.g.: *Por que você acha que é longo?* – turno 4); como organizacional, quando direciona o trabalho com os alunos (e.g.: *Vamos ver o exercício 2: Analisando as linhas de concordância, estabeleça quais são os significados para o padrão a lo largo de... vou deixar vocês lendo, **conversem** com seus pares e a gente confere daqui a pouco* – turno 9) e como informativa, quando fornece uma nova informação (e.g.: *É exatamente esse o sentido, largo tem função de adjetivo e seu significado pode ser longo, comprido, extenso* – turno 8).

Os dados indicam que a professora usa a maioria dos seus turnos de fala para perguntar, ou seja, apresenta uma postura, predominantemente, inquisitiva. Embora ocorrendo menos freqüentemente, a professora também organiza e informa seus alunos.

É importante informar que o turno organizacional pode ser caracterizado tanto pelo controle de comportamento – o que não ocorreu nenhuma vez – como para organizar o trabalho. Este, caracterizado, principalmente, pelo uso do modo verbal imperativo (cf. KUMPULAINEN & WRAY, 2002) na fala da professora, aparece também de outras maneiras, já que a língua portuguesa permite o uso de outros tempos verbais para conduzir um pedido ou ordem, além do uso do imperativo.

A tabela seguinte apresenta o mesmo levantamento de critérios na fala do aluno.

Tabela 35: critérios de interação do aluno – largo

Número do critério analisado	Número de turnos
2 – De resposta	14
3 – De reprodução	2
	16 (total)

Pode-se ver na tabela anterior que os turnos dos alunos em relação aos critérios de interação se caracterizam como de resposta, quando replica aquilo que a professora perguntou (e.g.: *Longo, muito* – turno 32) e como de reprodução, quando reproduz o que estava lendo, ou seja, lê em voz alta (e.g.: *Eu fui lendo a partir do que era igual: a*

*lo largo de veinte sesiones, a lo largo de este mes, a lo largo de los años, a lo largo de los años– turno 12).*

Os dados parecem indicar que os alunos acompanharam os questionamentos da professora, respondendo-os prontamente, visto que a professora apresentou quinze vezes o critério interrogativo, e os alunos, catorze vezes o de resposta e duas vezes o de reprodução. Vale informar que o critério de reprodução também pode ser entendido como um tipo de resposta, caso o aluno esteja procedendo à leitura em voz alta, a pedido da professora.

Na análise de seqüências de turnos desta aula é possível observar que a estrutura de seqüência interacional maior é a de seis elementos, conforme apresento no.

*Quadro 37: Seqüência interacional com 6 elementos – largo*

Ordem	Freqüência	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
1	2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-4	A-2

No quadro anterior pode-se observar a seqüência de seis turnos P-14/A-2/P-4/A-2/P-4/A-2, que ocorre duas vezes durante a aula e corresponde à fala organizacional da professora (P-14), acompanhada de uma resposta dada pelo aluno (A-2). Em seguida, a professora retoma o turno com uma pergunta (P-4) que é respondida pelo aluno (A-2), o que ocorre mais uma vez. Esse tipo de seqüência pode ser observado nos turnos de 17 a 22 e de 23 a 28 (Anexo 8).

Há nesta aula a presença de seqüências interacionais com cinco, quatro e três turnos que foram desconsideradas para esta análise, já que repetiam parte da estrutura apresentada anteriormente na seqüência de seis turnos. Apresento a seguir as seqüências com dois turnos.

*Quadro 38: Seqüência interacional com 2 elementos – largo*

Ordem	Freqüência	Falante/Critério	Falante/Critério
1	11	P-4	A-2
2	9	A-2	P-4
3	3	P-14	A-2
4	3	A-2	P-9
5	2	P-9	P-4
6	2	P-4	A-3
7	2	P-14	P-4
8	2	A-3	P-4
9	2	A-2	P-14

A interpretação do quadro anterior indica a ocorrência de seqüências também presentes na seqüência maior, a de seis turnos. Isto é, as linhas 1 (P-4/A-2), 2 (A-2/P-4)

e 3 (P-14/A-2) apresentam seqüências que estão inseridas na seqüência P-14/A-2/P-4/A-2/P-4/A-2. Já as linhas 4, 8 e 9 apresentam seqüências iniciadas pela fala do aluno, e como informei anteriormente, esse tipo de seqüência só foi considerado para a análise quando indicativo de início de ciclo conversacional, o que não ocorreu aqui.

Sendo assim, em relação às seqüências de dois turnos é possível observar duas ocorrências da professora informando, P-9, e em seguida interrogando, P-4, (linha 5), ou seja, a professora faz uso da fala em dois turnos consecutivos, fornecendo a informação necessária para complementar algo da questão anterior e lançando outro questionamento o que pode ser visto nos turnos 30, 31 e 37, 38 (anexo 8).

Já a seqüência P-4/A-3 (linha 6) corresponde à ação da professora ao indagar os alunos (e.g.: *Por que você acha que é longo?* – turno 4), seguida do turno do aluno reproduzindo os padrões encontrados nas concordâncias (e.g.: *Ah! Porque aparece: el largo camino, el largo desfile, el largo proceso, el largo fin de semana, un largo camino...* – turno 5), o que pode ser observado nos turnos 11 e 12 também.

Na linha 7, pode-se notar a professora fazendo uso de dois turnos consecutivos, um para organizar a atividade, mostrando o que deve ser feito e como realizar cada exercício e outro para questionar seus alunos. Esse procedimento sempre ocorre depois de esperar um tempo para que o aluno consiga desenvolver o que foi proposto, o que é notado na seqüência P-14/P-4 e pode ser melhor observado nos turnos 1, 2 e 15, 16.

Vale lembrar, que a aula destinada às discussões de padrões e significado do item lexical *largo* foi a primeira das aulas que fizeram uso das concordâncias pelos sujeitos de pesquisa, portanto, seria mesmo talvez de se esperar que o número de turnos da professora (24 turnos) fosse maior que o dos alunos (16 turnos), como ocorreu.

Desse modo, posso concluir que o que mais se observa nessa aula é uma díade formada pela pergunta da professora, seguida pela resposta dada pelo aluno. Isso ocorre com maior freqüência em todas as seqüências, independente do número de elementos, ou seja, essa aula pode ser caracterizada pela interação pergunta/resposta.

A seguir analiso a aula sobre *fecha* com base nos critérios da interação, tanto nos turnos da professora como nos dos alunos.

### 3.2.2 AULA SOBRE 'FECHA'

Nesta aula, o levantamento de frequência dos turnos de fala da professora revelou os seguintes dados:

*Tabela 36: critérios de interação da professora – fecha*

Número do critério analisado	Número de turnos
14 - Organizacional	14
4 - Interrogativa	10
9 - Informativa	5
	29 (total)

Com base na tabela anterior, nota-se que as funções interativas da linguagem que ocorrem na fala da professora são: a organizacional, quando a professora seleciona o aluno que realizará um determinado item do exercício (e.g.: *Isso, A7 leia a terceira, por favor* – turno 41); a interrogativa, quando ela pergunta algo aos alunos (e.g.: *Alguém fez diferente?* – turno 37) e a informativa, quando leva o aluno a entender os padrões de uso da palavra *fecha* (e.g.: *Vocês perceberam que nessa primeira atividade sempre depois da palavra fecha tinha a expressão “en la que” quer dizer na qual, sempre se referindo àquela data. Já no exercício 2 a gente tem fecha de?* – turno 31).

Nota-se que da primeira aula para a segunda, a ação da professora tornou-se mais organizacional (catorze turnos nesta aula, em relação a cinco na anterior), contudo manteve-se também interrogativa e informativa. Isso significa que a professora teve maior necessidade de direcionar a atividade, selecionando alunos para que todos participassem (como pode ser observado no Anexo 10), respondendo seus questionamentos de forma individual e observando suas informações.

Na seqüência, apresento a tabela com os critérios de interação levantados na aula nos turnos dos alunos.

*Tabela 37: critérios de interação do aluno – fecha*

Número do critério analisado	Número de turnos
2 – De resposta	32
12 - Hipotética	9
4 - Interrogativa	3
6 - Heurística	2
3 – De reprodução	1
15 – De externalização do pensamento	1
14 - Organizacional	1
11 – De argumentação	1
	50 (total)

Os critérios de interação que são destacados nos turnos dos alunos apresentam-se na tabela anterior. Entre eles, o de resposta caracteriza-se quando o aluno fornece a informação solicitada ou pela professora ou pelo colega de classe (e.g.: *É pode ser também, melhor pôr diferente* – turno 19); o hipotético, caracterizado pela possibilidade de uma resposta dada (e.g.: *Pode ser “de la boda”?* – turno 9); o interrogativo, correspondendo ao aluno perguntando algo sobre o próprio exercício ao colega de classe (e.g.: *Fecha tem o mesmo significado que em português? O que significa em espanhol? Não. Significa...* – turno 4); o heurístico, que corresponde à descoberta do aluno (e.g.: *Nós descobrimos que Pentecostes é uma data, mas não somos muito católicos* – turno 7); o de reprodução, quando lê exatamente o que estava presente no exercício (e.g.: *fecha de reapertura, de nacimiento, de la boda, del enlace, prevista, próxima, concreta, de apertura, limite, de caducidad, señalada, fijada, citada, indicada* – turno 32); o de externalização do pensamento, quando o aluno vai comentando com o colega exatamente o que passa em sua cabeça, mostrando suas dúvidas e também pedindo a ajuda do colega na solução desse item do exercício (e.g.: *Tá estranho. Limite é prazo, acho que expediente pode ser mais esse de reapertura. O que você acha?* – turno 11); o organizacional, quando o próprio aluno estipula quem fará um item do exercício e quem fará o outro (e.g.: *O professor estabeleceu “una fecha para la entrega de los trabajos” limite. Vai você agora* – turno 16) e o de argumentação, quando o aluno justifica sua escolha, ou seja, explica com base em sua reflexão o porquê de ter dado uma determinada resposta (e.g.: *fecha de reapertura. “Pablo se fue a Francia a trabajar y no tiene fecha prevista de regreso”. Com certeza, não pode ser outra coisa porque a idéia é de algo que vai acontecer no futuro, ele não fixou uma data. Lê a outra* – turno 13). Parece-me relevante explicar que a função interrogativa pode estar caracterizada nessa aula pelo fato dos alunos trabalharem em duplas, isto é, por não estarem em contato direto com a professora enquanto realizavam a atividade, e um aluno começa a questionar o outro na resolução dos exercícios. A menor ocorrência de hipóteses na fala dos alunos indica que as aulas deixaram de explorar esse elemento, que é importante no uso de concordâncias no ensino, segundo Johns (1991a).

Os dados demonstram que os alunos tiveram domínio da fala nessa aula, com cinquenta turnos dos alunos em oposição a vinte e nove da professora. Isso ocorreu especialmente porque os alunos trabalharam em duplas com pouca intervenção da professora. Por outro lado, seu tipo de interação, representado pelos critérios de hipótese, interrogativo, heurístico, de externalização do pensamento, de organização e

de argumentação, indicam que foram capazes de desenvolver a atividade, de modo intrincado, estabelecendo a troca de informações na construção do conhecimento de diversas maneiras. Além disso, a predominância do critério de resposta, assim como na outra aula, é indicativa de que o aluno se sente a vontade para realizar a atividade de modo participativo, ainda que se valendo essencialmente do recurso do questionamento.

No que diz respeito à análise de seqüências de turnos interacionais, cabe informar que a maior seqüência encontrada consta de dez turnos, como pode ser visto no quadro a seguir.

*Quadro 39: Seqüência interacional com 10 elementos – fecha*

Ordem	Freqüência	Falantes/critérios									
1	2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2

Em relação às seqüências de dez turnos, presentes no quadro anterior, há duas ocorrências da seqüência P-14/A-2/P-4/A-2/P-14/A-2/P-14/A-2/P-14/A-2, o que corresponde à professora organizando e questionando e aos alunos sempre respondendo às suas propostas. É possível observar, com base nessa seqüência, que a professora depois de deixar que os alunos realizem a atividade em duplas, direciona a correção de cada item do exercício a um aluno específico, isto é, ela vai chamando cada um deles por seus nomes, para que façam respectivamente um item do exercício. Ao mesmo tempo, ela direciona seus questionamentos para os outros alunos a fim de saber se concordam com a resposta dada pelo colega ou se há outras possibilidades. Tal seqüência pode ser observada nos turnos de 41 a 50.

Embora haja a presença de seqüências interacionais com nove, oito, sete, seis, cinco, quatro e três turnos, apenas uma seqüência é inédita. Todavia, ela só aparece nas seqüências de três turnos e na de dois turnos, sendo explicada a partir desta última. As outras seqüências não apresentam estrutura inédita, ou seja, nessas seqüências menores não há estruturas que não estejam contidas nas seqüências de dez turnos. A não ser, as de dois turnos que apresento a seguir, desconsiderando os casos não inéditos para a interpretação.



*Quadro 40: Seqüência interacional com 2 elementos – fecha*

Ordem	Freqüência	Falante/Critério	Falante/Critério
1	13	P-14	A-2
2	12	A-2	P-14
3	8	P-4	A-2
4	8	A-2	P-4
5	4	A-2	P-9
6	3	A-2	A-2
7	2	P-9	A-2
8	2	P-4	A-12
9	2	A-4	A-2
10	2	A-2	A-12
11	2	A-12	A-4
12	2	A-12	A-2
13	2	A-12	A-12

Pode-se observar na linha 7, do quadro anterior, a seqüência P-9/A-2, que corresponde à professora fornecendo informações que servem de auxílio para que seus alunos sejam capazes de continuar a atividade (P-9) e aos alunos respondendo de forma correta (A-2). Essa seqüência foi identificada nos turnos 67 a 72. Há também a ocorrência da seqüência P-4/A-12 (linha 8) que indica a professora perguntando (e.g.: *Que padrões vocês levantaram a partir das linhas de concordância?* - turno 29) e o aluno levantando hipóteses (e.g.: *Tem sempre algo que aconteceu, os dias* - turno 30). O que também pode ser observado nos turnos 51 e 52.

Enfim, a seqüência mais recorrente na relação interacional professora/alunos é a organizacional/de resposta. Ou seja, nesta aula, a professora usou seus turnos para organizar a participação dos alunos na aula, sendo que estes atenderam às suas solicitações em forma de respostas. Por outro lado, a segunda relação mais recorrente professora/alunos foi a de pergunta/resposta, o que foi observado com maior freqüência na primeira aula. É importante destacar que os alunos demonstraram participação colaborativa, uma vez que atendem à professora seja por meio de pergunta ou de uma fala organizacional.

Na seqüência, analiso os critérios interacionais na aula sobre *doce*.

### **3.2.3 AULA SOBRE 'DOCE'**

A terceira aula enfocou a aprendizagem do item lexical *doce* e seus padrões de uso. Com a participação de quatro alunos, as atividades foram desenvolvidas em particular, com cada aluno individualmente, na companhia desta professora-pesquisadora, como mostra o Anexo 12. A seguir, apresentarei as relações de interação

de cada aluno em uma subseção específica, da mesma forma que fiz para as relações de mediação.

### 3.2.3.1 INTERAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 1

Na tabela a seguir, apresento as frequências dos critérios de interação presentes na fala da professora.

Tabela 38: critérios de interação da professora com aluna 1 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
4 – Interrogativa	16
14 – Organizacional	5
9 – Informativa	4
2 – De resposta	3
8 – Afetiva	2
1 – Intencional	2
3 – De reprodução	1
	33 (total)

Os turnos da professora ocorrem, de acordo com a tabela anterior, privilegiando algumas das funções interativas da linguagem, tais como: a interrogativa, quando a professora lança um questionamento (e.g. *Então olha o que a gente pode definir de padrão. O que aparece comumente antes?* – turno 22); a organizacional, quando direciona a realização dos exercícios, lendo os enunciados (e.g. *Isso mesmo. Agora, leia as concordâncias abaixo e tente classificá-las em padrões, especificando a que se refere doce nestes casos, então, vamos ver o que pode significar este doce* – turno 12); a informativa, quando a professora explica o que são os padrões de uma maneira que provoque seu reconhecimento nas concordâncias pela aluna (e.g. *É, vamos ver o que aparece antes ou o que aparece depois* – turno 30); a de resposta, quando confirma a resposta dada anteriormente pela aluna (e.g. *Isso* – turno 16); a afetiva, quando a professora com uma entonação mais exclamativa demonstra que a aluna está correta (e.g. *Isso mesmo!* – turno 44); a intencional, quando a professora pede para a aluna ler em voz alta, a fim de perceber como se dá seu procedimento de leitura (e.g. *Faz a leitura em voz alta senão eu não sei que caminho você está seguindo* – turno 3) e a de reprodução, quando a professora lê uma das linhas de concordância a fim de que a aluna descubra o significado da palavra estudada (e.g. *Olha aqui: hace diez o doce años* – turno 10).

Na seqüência, apresento os critérios encontrados na fala da aluna (A1).

Tabela 39: critérios de interação da aluna 1 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
2 – De resposta	10
12 – Hipotética	8
6 – Heurística	6
4 – Interrogativa	2
9 – Informativa	1
5 – De exposição	1
15 – De externalização do pensamento	1
11 – Argumentativa	1
	30 (total)

É possível notar na tabela anterior que as funções interativas da linguagem mais freqüentes nos turnos da aluna (A1) são: de resposta, quando informa ter observado que *doce* se refere a um numeral, no caso das concordâncias apresentadas, que acompanha expressões de horário (e.g.: *Onze e quarenta e cinco*<sup>40</sup> – turno 19); hipotética, quando não tem certeza de sua resposta e lança sua suposição (e.g.: *estaba preparada para que explosionase a las doce en punto. Seria o horário?* – turno 13); heurística, quando a aluna descobre na concordância o significado de doze quilos como medida de peso de uma pessoa (e.g.: *Isabel ha perdido un montón de kilos, no sé si los doce. 12, 12 kilos* – turno 45); interrogativa, quando quer solucionar suas dúvidas (e.g.: *Os padrões?* – turno 29); informativa, comentando o modo como realiza sua leitura (e.g.: *Ah! Tem que ser em voz alta... Eu procuro ler a frase inteira primeiro para chegar na palavra indicada* – turno 4); de exposição, quando apresenta suas idéias, demonstrando os caminhos percorridos (e.g.: *doce e quinze. Que se relegue a las doce de la noche. Meia-noite. A de baixo também é um horário* – turno 21); de externalização do pensamento, que corresponde à aluna pensando alto (e.g.: *de las, sobre las, extraño?* – turno 25) e argumentativa, quando dá suporte a sua escolha (e.g.: *meta otoño, diez o doce por año. Não diz do que, a meta é vender essa quantidade, mas não diz do que é? Estranho?!* – turno 47).

Mais uma vez, observo que a fala da aluna (A1) é marcada por respostas e colocações de hipóteses. Além disso, essa aluna também compartilha em sua fala, suas descobertas, faz questionamentos, informa, expõe, externaliza seu pensamento e argumenta.

No que diz respeito às seqüências interacionais, cabe informar que a maior seqüência encontrada consta de cinco turnos e é apresentada a seguir.

<sup>40</sup> A resposta dada pela aluna “onze e quarenta e cinco” partiu da observação da concordância “*doce menos cuarto*”.

Quadro 41: Seqüência interacional com 5 elementos (aluna 1) – doce

Ordem	Freqüência	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
1	2	P-2	A-6	P-4	A-2	P-4

No quadro anterior é possível observar duas ocorrências da seqüência P-2/A-6/P-4/A-2/P-4. Tal seqüência se inicia por uma resposta da professora, confirmando a dúvida da aluna (e.g.: *Isso* – turno 16), seguida do turno da aluna realizando uma descoberta, ou seja, parte da leitura de uma concordância e associa o sentido dado à palavra *doce* com os levantados nas concordâncias lidas anteriormente (e.g.: *el cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana. É um horário também* – turno 17). A professora faz uma pergunta à aluna, objetivando que ela se detenha um pouco mais naquela linha (e.g.: *Você sabe que horário é?* – turno 18), a aluna responde corretamente à pergunta (e.g. *Onze e quarenta e cinco* – turno 19) e, finalmente, nesta seqüência, a professora lança outro questionamento (e.g. *Isso. E doce y cuarto?* – turno 20). Essa seqüência pode ser observada também nos turnos de 57 a 61.

É importante informar que, apesar de haver na relação professora/aluna (A1) seqüências interacionais com quatro e três turnos, destaco a seguir as seqüências com dois turnos por apresentarem dados relevantes, isto é, inéditos.

Quadro 42: Seqüência interacional com 2 elementos (aluna 1) – doce

Ordem	Freqüência	Falante/Critério	Falante/Critério
1	7	P-4	A-2
2	5	A-2	P-4
3	4	A-6	P-4
4	4	A-12	P-4
5	3	P-4	A-12
6	2	P-9	A-12
7	2	P-4	A-6
8	2	P-2	A-6
9	2	P-14	A-12
10	2	A-6	P-14
11	2	A-2	P-14
12	2	A-12	P-9

No quadro anterior, é possível observar nas seqüências interacionais de dois turnos a ocorrência de P-4/A-12 três vezes (linha 5), o que corresponde a uma pergunta feita pela professora e uma hipótese levantada pela aluna, presente nos turnos 18, 19; 22, 23 e 26, 27. Já na linha 6, há duas ocorrências da seqüência P-9/A-12, ou seja, a professora fornece uma informação à aluna e esta presume a resposta, o que pode ser

observado nos turnos 48, 49 e 50, 51. A seqüência P-4/A-6 (linha 7), ou seja, a pergunta da professora (e.g.: *Isso, certinho. Você já viu isso antes! Significa o quê?* – turno 52) seguida da descoberta da aluna (e.g.: *Aqui nessas frases dá para entender como quantidade* – turno 53), ocorre também nos turnos 32 e 33. Finalmente, a seqüência P-14/A-12 (linha 9) é representada pela fala organizacional da professora (e.g.: *Isso mesmo. Agora, leia as concordâncias abaixo e tente classificá-las em padrões, especificando a que se refere doce nestes casos, então, vamos ver o que pode significar este doce* – turno 12) e pela conjectura da aluna (e.g.: *Estava preparada para que explosionase a las doce en punto. Seria o horário?* – turno 13) – também notada nos turnos 40 e 41.

Os dados dessa aula demonstram que a interação professora/aluna predominante é a de pergunta/resposta. Todavia, também é possível observar a relação pergunta/levantamento de hipóteses.

Na seqüência, os critérios da interação observados na relação professora/aluna (A2).

### 3.2.3.2 INTERAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 2

Nesta subseção, analiso a questão das freqüências e seqüências interacionais nas relações da professora com a aluna (A2).

Tabela 40: critérios de interação da professora com a aluna 2 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
4 – Interrogativa	12
14 – Organizacional	7
1 – Intencional	5
9 – Informativa	3
8 – Afetiva	3
	30 (total)

Na tabela anterior é possível notar os critérios ou funções interativas da linguagem que marcam os turnos da professora em sua relação com a aluna (A2) na aula sobre *doce*. A função interrogativa, assinalada pelos questionamentos feitos pela professora (e.g.: ... *Então, fala para mim como é definido o padrão de doce no exercício 2?* – turno 33); a função organizacional, observada no direcionamento dado pela professora à realização dos exercícios desenvolvidos junto à aluna (e.g.: *Veja as outras linhas* – turno 37); a função intencional, marcada na fala da professora quando quer que a aluna complemente sua resposta, ou exponha aquilo que está pensando (e.g.: *Perfeito.*

*Então se ele é número ele expressa...* – turno 57); a função informativa, caracterizada na fala da professora por uma explicação dada no intuito de resolver um entendimento equivocado da aluna (e.g.: *Se fosse doce de sabor não teria que acompanhar o plural da palavra uvas? Não é? Em português a gente fala as uvas doces, certo?* – turno 13) e a função afetiva, quando oferece um reforço positivo após a aluna acertar a resposta (e.g.: *Ótimo* – turno 59).

Tabela 41: critérios de interação da aluna 2 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
6 – Heurística	9
2 – De resposta	7
12 – Hipotética	7
15 – De externalização do pensamento	2
8 – Afetiva	1
5 – De exposição	1
4 – Interrogativa	1
3 – De reprodução	1
	29 (total)

Com base na tabela anterior, nota-se que os turnos da aluna (A2) se caracterizam em relação aos critérios da interação como: heurístico, quando descobre por meio das concordâncias que *doce* não tem o mesmo significado da palavra doce em língua portuguesa (e.g.: *Não tem o mesmo significado do português porque em todas elas significa o número 12* – turno 18); de resposta, quando identifica nas concordâncias o substantivo ao qual o número doze se refere no exercício (e.g.: *Os cachorros competidores* – turno 46); hipotético, quando fica na dúvida se está respondendo certo ou não, supõe que a resposta seja aquela, mas não tem certeza (e.g.: *Desde Bilbao, hace diez o doce años. Pode ser dez ou doze anos?* – turno 16); de externalização do pensamento, quando a aluna expõe o modo como realiza a leitura das concordâncias (e.g.: *Eu estou vendo a concordância das frases. No caso o que vem antes e o que vem depois da palavra* – turno 2); afetivo, quando sua fala indica uma entonação diferente, demonstrando surpresa (e.g.: *Ah! Eles falam assim...* – turno 26); de exposição, quando evidencia suas idéias e dúvidas (e.g.: *a las doce menos cuarto de la mañana. É um horário também. Que hora é essa?* – turno 24); interrogativo, quando lança um questionamento para a professora (e.g.: *Como não está no plural é doze de número?* – turno 14) e de reprodução, quando lê exatamente o que está nas concordâncias (e.g.: *son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja* – turno 4).

Os critérios interacionais mais recorrentes na fala da aluna são os: heurístico, de resposta e hipotético, já na fala da professora, são interrogativo e organizacional. Isso indica que, mais uma vez, a fala da professora foi centrada na colocação de questionamentos e na organização do desenvolvimento dos exercícios, enquanto a aluna mostrou-se apta a fazer descobertas, apresentando suas respostas e suas hipóteses a partir das concordâncias e da postura da professora.

Em relação às seqüências interacionais, cabe informar que a maior seqüência encontrada consta de cinco turnos, conforme exponho a seguir.

*Quadro 43: Seqüência interacional com 5 elementos (aluna 2) – doce*

Ordem	Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
1	2	A-12	P-4	A-6	P-4	A-2

A seqüência de cinco elementos A-12/P-4/A-6/P-4/A-2 ocorre duas vezes, uma nos turnos de 16 a 20 e outra nos turnos de 32 a 36 (Anexo 12). Tal seqüência corresponde à hipótese levantada pela aluna (e.g.: *Desde Bilbao, hace diez o doce años. Pode ser dez ou doze anos?* – turno 16); seguida de uma pergunta feita pela professora (e.g.: *Isso, então a palavra doce tem o mesmo significado em todas as linhas que você leu?* – turno 17); seguida pelo turno da aluna que representa descoberta (e.g.: *Não tem o mesmo significado do português porque em todas elas significa o número 12* – turno 18); seguida por outro questionamento feito pela professora (e.g.: *Isso mesmo. Agora, nós vamos fazer dois exercícios diferentes para ver quais os padrões dessa palavra doce. Se você olhar duas palavras à esquerda de doce o que aparece?* – turno 19) e, finalmente, pela resposta da aluna à pergunta da professora, localizando nas concordâncias os padrões da palavra *doce* (e.g.: *A las doce, de las doce, sobre las doce e eran las doce* - turno 20). Logo, apresento o quadro com as seqüências interacionais com quatro turnos.

*Quadro 44: Seqüência interacional com 4 elementos (aluna 2) – doce*

Ordem	Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
1	2	P-4	A-6	P-4	A-2
2	2	P-4	A-2	P-8	A-6
3	2	P-4	A-2	P-14	A-6
4	2	A-6	P-4	A-2	P-1
5	2	A-12	P-4	A-6	P-4

No quadro apresentado anteriormente é possível destacar duas seqüências, a primeira delas localizada na linha 2 corresponde a P-4/A-6/P-8/A-6; já a segunda delas,

observada na linha 3, corresponde a P-4/A-6/P-14/A-6. Assim, a seqüência da linha 2 é identificada nos turnos da sala de aula como: uma pergunta feita pela professora (e.g.: *Isso. Então o que se refere realmente ao doce é a palavra?* – turno 51), uma resposta dada pela aluna (e.g.: *Senadores* – turno 52), um incentivo dado pela professora, de maneira entusiasmada, mostrando que a aluna deu a resposta certa (e.g.: *Certo* – turno 53), e a descoberta da aluna (e.g.: *Isabel ha perdido un montón de kilos, no sé si los doce. 12, o tanto de quilos que ela perdeu* – turno 54). Tal seqüência também pode ser observada nos turnos de 45 a 48. Já a seqüência da linha 3 pode ser observada nos turnos de 27 a 30 e de 35 a 38. Nela, a professora pergunta sobre um significado (e.g.: *É como se você dividisse o relógio em quatro partes iguais, um quarto equivale a quinze minutos. Fala para mim o que é doce y cuarto?* – turno 27); a aluna descobre que ‘doce y quince’ significa ‘doze e quinze’ (e.g.: *Doze e quinze* – turno 28); a professora pede para que a aluna passe a outro item do exercício, organizando assim a realização da atividade (e.g.: *Certo, leia a próxima* – turno 29) e a aluna descobre novamente o significado de *doce* em outra concordância (e.g.: *A las doce de la noche. É um horário também. Meia-noite.* – turno 30). A seguir, apresento as seqüências com três turnos.

Quadro 45: Seqüência interacional com 3 elementos (aluna 2) – doce

Ordem	Freqüência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
1	4	A-6	P-4	A-2
2	2	P-4	A-6	P-4
3	2	P-4	A-2	P-8
4	2	P-4	A-2	P-14
5	2	P-4	A-2	P-1
6	2	P-14	A-6	P-4
7	2	P-14	A-12	P-4
8	2	A-2	P-8	A-6
9	2	A-2	P-14	A-6
10	2	A-12	P-4	A-6
11	2	A-12	P-4	A-2

No quadro anterior é possível observar a seqüência P-14/A-12/P-4 (linha 7), que corresponde à fala da professora lendo e explicando o enunciado do exercício quatro (e.g.: *Legal, você chegou ao sentido da palavra, e percebeu a diferença entre anos, meses e dias. Nosso último exercício (4). Doce se refere a um substantivo, e nós temos que descobrir em cada linha qual é este substantivo? Olha a primeira linha:* – turno 39); seguida pela fala hipotética da aluna, supondo que o número ‘doze’ se referia a ‘equipe’ e não a ‘cachorros’ como era esperado que respondesse (e.g.: *Equipos, desde uno o dos perros, hasta doce. Seriam 12 membros na equipe?* – turno 40), então, a



professora intervém, fazendo outra pergunta a fim de que a aluna descubra o substantivo correto (e.g.: *Uma equipe de quê?* – turno 41). O que pode ser observado nos turnos de 15 a 17 também. Na seqüência, estruturas com dois turnos interacionais na relação professora/aluna (A2).

Quadro 46: *Seqüência interacional com 2 elementos (aluna 2) – doce*

Ordem	Freqüência	Falante/Critério	Falante/Critério
1	7	P-4	A-2
2	5	A-6	P-4
3	5	A-12	P-4
4	3	P-4	A-12
5	3	P-14	A-6
6	2	P-8	A-6
7	2	P-4	A-6
8	2	P-14	A-12
9	2	P-1	A-6
10	2	A-6	P-14
11	2	A-2	P-8
12	2	A-2	P-14
13	2	A-2	P-1

É possível observar no Quadro 51 a presença de duas seqüências ainda não destacadas na relação professora/aluna (A2). Na linha 4 notam-se três ocorrências da seqüência P-4/A-12, que corresponde ao turno interrogativo da professora (P-14) seguido de uma hipótese lançada pela aluna (A-12). Isso pode ser observado nos turnos 5, 6 e 41, 42. Já na linha 9 duas ocorrências da seqüência P-1/A-6 são notadas, ou seja, uma fala intencional da professora (P-1), quando propõe que a aluna leia novamente o enunciado do exercício, levando-a a descobrir que *doce* se trata de um falso cognato (e.g.: *Não. Vamos ler o enunciado novamente: Doce em português se refere a algo dotado de sabor açucarado ou melado. E em espanhol, será que tem o mesmo significado? Vamos ver outra linha* – turno 7), seguida da descoberta da aluna (A-6), quando ela finalmente descobre que *doce* é o número doze (e.g.: *Es cosa de diez, doce personas. É o número doze?* – turno 8). Tal seqüência pode ser vista também nos turnos 57 e 58.

Como se pode observar, existe certo equilíbrio na freqüência das seqüências, o que me leva a considerar como mais relevante, primeiramente, a seqüência de dois turnos mais freqüente P-4/A-2, isto é, a professora pergunta/a aluna responde, conforme notado antes. Ainda assim, ao considerar também a existência de duas ocorrências da seqüência de cinco elementos, A-12/P-4/A-6/P-4/A-2, juntamente às cinco ocorrências

da seqüência A-12/P-4 observo que quando a aluna levanta uma hipótese ela também impulsiona a professora a lançar uma nova pergunta, a fim de confirmar ou não sua hipótese. Dessa forma, posso concluir que a relação interacional principal estabelecida nesta aula pode ser vista como: levantamento de hipótese/pergunta/descoberta/pergunta/resposta.

Na próxima subseção apresento as freqüências e seqüências levantadas na relação interacional entre professora e aluna (A4).

### 3.2.3.3 INTERAÇÃO PROFESSORA/ALUNA 4

Os dados levantados sobre critérios de interação tanto nos turnos da professora, como nos turnos da aluna (A4) são apresentados em primeira instância em relação às freqüências e em um segundo momento em relação às seqüências interacionais, como demonstro a seguir.

*Tabela 42: critérios de interação da professora com a aluna 4 – doce*

Número do critério analisado	Número de turnos
4 – Interrogativa	18
14 – Organizacional	7
9 – Informativa	4
8 – Afetiva	1
2 – De resposta	1
1 – Intencional	1
	32 (total)

Com base nos dados apresentados na tabela anterior é possível observar que as funções ou critérios interativos que se destacam nos turnos da professora são a interrogativa, a organizacional, a informativa, a afetiva, a de resposta e a intencional. Tais funções são observadas da seguinte maneira: a interrogativa, quando a professora faz indagações que levam a aluna a refletir sobre uma resposta dada anteriormente (e.g.: *...Como é que você chegou a esse doce numeral?* – turno 5); a organizacional, quando a professora retoma a resposta dada pela aluna e a leva a pensar se o significado descoberto é o mesmo em outras concordâncias (e.g.: *Então é um horário. Vamos ver se todos são horários?* – turno 13); a informativa, quando tenta explicar o significado de uma palavra por meio de exemplos e não da simples tradução (e.g.: *Pode. Pero perro es un pastor alemán, un Husk siberiano, um Gold Retriver* – turno 53); a afetiva, quando a professora se surpreende por a aluna haver acertado a classe gramatical do item lexical *doce* (e.g.: *É, você estudou mesmo! Obrigada* – turno 63); a de resposta, quando a

professora, ao não conseguir localizar que linha a aluna estava lendo, é informada por esta e também questionada se havia problema em não começar pela primeira linha (e.g.: *Não tudo bem, eu só não imaginei, mas está tudo bem* – turno 45) e a intencional, quando almeja que a aluna seja capaz de perceber que em todas as concordâncias *doce* se referia à uma quantidade. (e.g.: *Isso. Então, nessas linhas que você leu; cães, senadores a gente pode concluir que doce se refere a uma ...* – turno 59). Assim, pode-se dizer que, embora a professora demonstre afeto, ofereça resposta e informações, sua atuação se concentra especialmente nos seus questionamentos e na organização dos passos da atividade. A seguir, os critérios da interação observados nos turnos da aluna (A4).

Tabela 43: critérios de interação da aluna 4 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
6 – Heurística	15
2 – De resposta	7
4 – Interrogativa	3
3 – De reprodução	2
12 – Hipotética	2
9 – Informativa	1
15 – De externalização do pensamento	1
	31 (total)

Os turnos da aluna (A4) são caracterizados em relação às funções interativas da linguagem como heurística, de resposta, interrogativa, de reprodução, hipotética, informativa, de externalização do pensamento. Tais funções podem ser observadas da seguinte forma nos turnos: a função heurística, quando ela descobre o significado do item lexical *doce* (e.g.: *Por causa de anos, essa frase “hace diez o doce años” tem dez ou doze anos* – turno 6); a de resposta, quando fornece à professora os padrões de *doce* (e.g.: *A las, en punto, menos cuarto, y cuarto, de la noche, de la mañana, del mediodía, de las, sobre las e eran las* – turno 28); a interrogativa, quando tira uma dúvida com a professora (e.g.: *a classe gramatical?* – turno 30); a de reprodução, quando lê as concordâncias, uma seguida da outra (e.g.: *a la finca en ese momento, son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja. un. ose, aunque algo queda, pero eso es cosa de diez, doce personas a lo sumo que tenían otro tipo de in. Ampanadas, é isso mesmo?* – turno 2); a hipotética, quando sugere a possível resposta (e.g.: *personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores 204 miembros de la Cámara. 12 é a quantidade de senadores reeleitos na eleição?* – turno 58); a informativa, quando faz com que a professora saiba que linha ela está lendo (e.g. *Não,*

na 203, *ha perdido* – turno 42) e a de externalização do pensamento, quando expõe em voz alta os passos de sua leitura até que encontre o significado de *doce* (e.g.: *Ah! Escuchaba las contracciones. Tras las doce uvas y los besos de rigor salieron disparados. informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de un grupo de montaña vasc. Bajando. Según la información en su poder, a las doce y media de la noche del sábado al domingo la pri. Doce não é doce, doce años, é um numeral* – turno 4). A partir da observação da frequência desses critérios, pode-se constatar que esta aluna expôs suas descobertas e suas respostas com tranquilidade, sendo que quando teve alguma dúvida, perguntou (três ocorrências), leu em voz alta e levantou hipóteses.

Vistos os critérios que ocorrem individualmente nas falas da professora e da aluna, passo a observar as ocorrências de seqüências de turnos. É importante informar, com base nas seqüências de turnos que se apresentam a seguir, que a maior seqüência encontrada na relação professora/aluna (A4) consta de sete turnos.

*Quadro 47: Seqüência interacional com 7 elementos (aluna 4) – doce*

Ordem	Frequência	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
1	2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4

Observando o quadro anterior é possível notar que na seqüência de sete turnos P-4/A-6/P-4/A-6/P-4/A-6/P-4 a fala da professora é caracterizada por perguntas e a da aluna por descobertas, isto é, a professora pergunta e a aluna responde sucessivamente. Isso ocorre nos turnos de 19 a 25 e de 21 a 27 (Anexo 12), ou seja, uma seqüência presente na outra, conforme pode ser notado no excerto a seguir (6).

Excerto 6:

Turno	Falante	Fala	Critério
19	P	Não. Un cuarto de horas cuanto es?	4
20	A4	15 minutos	6
21	P	Então. Doce y cuarto é...?	4
22	A4	Doze e quinze.	6
23	P	Doce de la noche, ¿qué significa?	4
24	A4	À meia-noite.	6
25	P	E, ¿doce de la mañana?	4
26	A4	É meio dia.	6
27	P	Então, fala para mim os padrões de doce?	4

Cabe destacar que, apesar de haver na relação professora/aluna (A4) seqüências interacionais com seis turnos, não houve dados que revelassem algo diferente do já

apresentado na seqüência de sete elementos. Logo, destaco as seqüências com cinco turnos por apresentarem dados diversos.

Quadro 48: Seqüência interacional com 5 elementos (aluna 4) – doce

Ordem	Freqüência	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
1	3	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4
2	2	P-4	A-6	P-4	A-2	P-4
3	2	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6
4	2	A-6	P-4	A-6	P-4	A-2
5	2	A-6	P-4	A-2	P-9	A-6
6	2	A-6	P-4	A-2	P-4	A-6

É possível observar no quadro anterior a seqüência de cinco elementos P-4/A-6/P-4/A-2/P-4 (linha 2), o que corresponde à pergunta lançada pela professora (e.g.: *E depois?* – turno 15), seguida da descoberta da aluna (e.g.: *ivió ayer una mañana de violencia y sangre. A las doce y cuarto. É um horário também* – turno 16), então a professora pergunta sobre outra informação contida na concordância anterior (e.g.: *O que significa doce y cuarto?* – turno 17), a aluna responde de maneira equivocada (e.g.: *Doze e quatro* – turno 18), e a professora mostra, a partir de um outro questionamento, como descobrir a resposta correta (e.g.: *Ñão. Un cuarto de horas cuanto es?* – turno 19). Tal seqüência também está presente nos turnos de 25 a 29 (Anexo 12). Já na linha 5, nota-se a seqüência interacional A-6/P-4/A-2/P-9/A-6, presente nos turnos de 46 a 50; de 50 a 54 e correspondendo à descoberta da aluna (e.g.: *... São equipes. A quantidade de equipes* – turno 46); à pergunta da professora (e.g.: *Vamos reler esse trecho: “desde uno o dos perros, hasta doce competirán com trineos sobre ruedas Você sabe o que são trineos?* – turno 47); à resposta dada pela aluna (e.g.: *Treinadores* – turno 48); à informação dada pela professora com a finalidade de fazê-la descobrir a resposta (e.g.: *Vehículo de nieve tirado por perros* – turno 49) e, finalmente, pela descoberta da aluna (e.g.: *Trenó* – turno 50).

Apesar de haver na relação professora/aluna (A4) seqüências interacionais com quatro turnos, eles não são originais para essa discussão. Destaco a seguir as seqüências com três turnos por apresentarem dados inéditos nessa relação.

Quadro 49: Seqüência interacional com 3 elementos (aluna 4) – doce

Ordem	Freqüência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
1	5	P-4	A-6	P-4
2	5	A-6	P-4	A-6
3	5	A-6	P-4	A-2
4	4	P-4	A-2	P-4
5	3	P-4	A-6	P-14
6	2	P-4	A-2	P-9
7	2	P-14	A-6	P-4
8	2	P-4	A-6	P-4
9	2	A-6	P-4	A-6
10	2	A-2	P-9	A-6
11	2	A-2	P-4	A-6

Com base no quadro anterior é possível observar na linha 7 duas ocorrências da seqüência P-14/A-6/P-4 encontradas nos turnos de 13 a 15 e de 33 a 35, que corresponde à fala organizacional da professora (e.g.: *Isso mesmo. Agora vamos para a questão 3. Olha lá, observando as linhas abaixo, que padrões podemos formar com doce, indicando um período de tempo – turno 33*), seguida pela descoberta da aluna (e.g.: *... Mucho más crecida está Macarena, de doce años. A los doce años. É idade – turno 34*) e por mais um questionamento da professora (e.g.: *Padrões de doce para a idade? – turno 35*). A seguir, as seqüências com dois turnos.

Quadro 50: Seqüência interacional com 2 elementos (aluna 4) – doce

Ordem	Freqüência	Falante/Critério	Falante/Critério
1	10	A-6	P-4
2	9	P-4	A-6
3	7	P-4	A-2
4	4	A-6	P-14
5	4	A-2	P-4
6	2	P-9	A-6
7	2	P-4	A-4
8	2	P-14	A-6
9	2	P-14	A-3
10	2	P-14	A-12
11	2	A-2	P-9

No quadro anterior é possível destacar três seqüências de dois turnos originais, são elas: P-4/A-4 (linha 7), ou seja, professora pergunta, aluna interroga (turnos 29, 30 e 30, 31); P-14/A-3 (linha 9), quando a professora organiza a atividade e a aluna reproduz algo que está impresso (turnos 1, 2 e 7, 8); e P-14/A-12 (linha 10), quando a professora organiza e a aluna arrisca uma resposta (turnos 55, 56 e 57, 58).

Os dados indicam que a relação interacional predominante entre a professora e a aluna (A4) é a de pergunta/resposta, ainda que algumas vezes essa resposta pode ser

caracterizada pelo critério heurístico, isto é, de descoberta. Na seqüência, as freqüências e as trocas de turnos na relação professora e aluno A5.

### 3.2.3.4 INTERAÇÃO PROFESSORA/ALUNO 5

Apresento agora a Tabela 44 com os critérios de interação presentes nos turnos da professora em sua relação com o aluno (A5).

Tabela 44: critérios de interação da professora com o aluno 5 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
4 – Interrogativa	21
14 – Organizacional	10
9 – Informativa	4
3 – De reprodução	1
	36 (total)

Os critérios de interação levantados nos turnos da professora são quatro: interrogativo, organizacional, informativo e de reprodução. O turno interrogativo corresponde às perguntas feitas pela professora com a finalidade de criar condições para que o aluno observe os padrões de *doce* e construa o seu significado (e.g.: *Você viu primeiro os colocados da direita, e os da esquerda?* – turno 40); o organizacional, quando em seu turno direciona a realização do exercício (e.g.: *...vamos ver os padrões do exercício 3. Fala para mim quais são os padrões* – turno 38); o informativo, observado na explicação que a professora dá sobre a palavra *trineo* – *trenó* (e.g.: *Vehículo tirados em la nieve por caballos o perros* – turno 52) e o de reprodução quando após uma pausa do aluno, a professora realiza a leitura de uma linha de concordância (e.g.: *eso es cosa de diez, doce personas* – turno 7). Na seqüência, podem-se observar os critérios levantados nos turnos do aluno (A5).

Tabela 45: critérios de interação do aluno 5 – doce

Número do critério analisado	Número de turnos
6 – Heurística	14
2 – De resposta	11
3 – De reprodução	5
12 – Hipotética	3
5 – De exposição	1
	34 (total)

Os turnos do aluno (A5) são caracterizados pela função interacional heurística, quando após ler algumas concordâncias é capaz de descobrir o significado de *doce* (e.g.: *Doce é no caso uma quantidade. É doze* – turno 11); pela de resposta, quando solicitado para identificar os padrões observados nas concordâncias (e.g.: *A las, de las, sobre las e*

eran las – turno 33); pela de reprodução, quando lê a concordância inteira, sem pausa, ou seja, sem interferir com suas suposições enquanto realiza a leitura (e.g.: *estaba preparada para que explosionase a las doce en punto* – turno 15); pela hipotética, quando lê a concordância e já supõe o significado do item lexical *doce* a partir de sua leitura (e.g.: *personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores 204 miembros de la Cámara. 12 é a quantidade de senadores?* – turno 63) e pela de exposição, quando demonstra, a partir da leitura da concordância, haver entendido o que significava (e.g.: *personas que salían de un concierto. Al final doce – entre ellas John Tishaw, solo con un hombro... Doce é a quantidade de pessoas que saiam do concerto, entre elas o fulano* – turno 61).

Pode-se afirmar, portanto, que a fala da professora é principalmente caracterizada por interrogativas e frases organizacionais, enquanto, a fala do aluno é principalmente caracterizada por descobertas e respostas, embora não exclusivamente.

A seguir, as seqüências interacionais na relação professora/aluno (A5) nesta aula, a partir da seqüência com seis turnos.

*Quadro 51: Seqüência interacional com 6 elementos (aluno 5) – doce*

Ordem	Frequência	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
1	2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6

Cabe informar que a seqüência com seis turnos é a maior estrutura interacional levantada na relação da professora com o aluno (A5). Ela é representada, conforme exposto no Quadro 56, por P-4/A-6/P-4/A-6/P-4/A-6 e pode ser interpretada da seguinte maneira: a professora lança perguntas (P-4) e o aluno realiza descobertas (A-6) sucessivamente. Isso está presente nos turnos de 42 a 47 e de 64 a 69, conforme apresentado no Anexo 12. Logo, apresento as seqüências compostas de cinco turnos, interpretando aquelas que não se encontram inseridas na seqüência maior.

*Quadro 52: Seqüência interacional com 5 elementos (aluno 5) – doce*

Ordem	Frequência	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
1	2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4
2	2	P-4	A-2	P-4	A-2	P-4
3	2	P-4	A-12	P-9	A-6	P-4
4	2	P-14	A-6	P-4	A-2	P-4
5	2	P-14	A-3	P-4	A-2	P-14
6	2	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6
7	2	A-2	P-4	A-2	P-4	A-6



Na linha dois do Quadro 57 é possível notar a presença de duas ocorrências da seqüência P-4/A-2/P-4/A-2/P-4, o que corresponde às perguntas feitas pela professora e às respostas dadas pelo aluno, sendo vistos na interseção dos turnos 30 a 36.

Já na linha três, a seqüência ocorre da seguinte maneira: P-4/A-12/P-9/A-6/P-4. Ou seja, a professora faz um questionamento ao aluno (e.g.: *Qué es un cuarto de horas?* – turno 22); por sua vez, o aluno sugere uma possível resposta (e.g.: *Quinze minutos?! –* turno 23); a professora dá uma informação, mostrando que ‘*doce menos cuarto*’ equivale a ‘onze e quarenta e cinco’, mesmo sem dizer tudo, esperando que o aluno descobrisse o significado (e.g.: *Então aqui são onze e ... –* turno 24); o aluno descobre o que significa (e.g.: *Quarenta e cinco –* turno 25) e a professora já passa a outra questão (e.g.: *Perfeito. E doce y cuarto?* – turno 26). Essa seqüência também pode ser observada nos turnos de 54 a 58.

A seqüência P-14/A-6/P-4/A-2/P-4 (linha 4) corresponde ao turno organizacional da professora, direcionando o aluno para o próximo item do exercício (e.g.: *Isso. Veja embaixo a outra linha –* turno 18), seguido de uma descoberta do aluno, ou seja, quando este identifica o significado de *doce* como horário (e.g.: *El cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana. É um horário –* turno 19). Depois, a professora faz outra pergunta (e.g.: *Você sabe o que significa doce menos cuarto?* – turno 20), o aluno a responde (e.g.: *Na verdade não –* turno 21) e novamente a professora lança outro questionamento (e.g.: *¿Qué es un cuarto de horas?* – turno 22). Esse tipo de seqüência também está presente nos turnos de 28 a 32.

E, finalmente, na linha cinco, a seqüência P-14/A-3/P-4/A-2/P-14 é notada no turno organizacional da professora (e.g.: *Vamos fazer o seguinte, vou ler para você o enunciado do exercício... Doce em português se refere a um substantivo ou adjetivo que indica algo dotado de sabor açucarado ou melado, um alimento doce. E em espanhol? Será que tem o mesmo significado? Observe as linhas abaixo e tente definir DOCE. Agora o que eu preciso de você é que você faça essa leitura em voz alta, eu preciso saber o que é que você lê primeiro se à direita ou a esquerda da palavra que a gente quer descobrir o significado. Tá bom?* – turno 1), seguido do turno de reprodução do aluno (e.g.: *A la finca en ese momento, son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja –* turno 2), acompanhado pela professora fazendo outra pergunta (e.g.: *Você consegue entender o que é doce ai?* – turno 3); o aluno contestando negativamente (e.g.: *Não –* turno 4) e, por último, a professora organiza a realização do exercício mais uma vez (e.g.: *Tudo bem, vamos ler mais uma então –* turno 5). Tal

seqüência também está presente nos turnos de 14 a 18. Destaco aqui, que as seqüências com quatro, três e dois turnos se inserem nas seqüências maiores.

Os dados indicam que a relação interacional predominante entre a professora e o aluno (A5) é a de pergunta/resposta ou descoberta, assim como ocorreu na aula desenvolvida com A4.

A análise das freqüências e seqüências interacionais entre a professora e cada um dos quatro alunos que participaram da aula sobre *doce* revelou os seguintes resultados: Com a aluna A1, a principal relação estabelecida foi de pergunta/resposta, também é possível observar a relação pergunta/levantamento de hipóteses. Já com a aluna A2, a principal relação interacional observada é levantamento de hipótese/pergunta/descoberta/pergunta/resposta. Com a aluna A4, a relação interacional é a de pergunta/resposta, mesmo que a resposta seja dada heurísticamente, da mesma forma como ocorre com o aluno A5. Isso me leva a concluir que a aula sobre *doce* foi marcada em termos de interação pelos questionamentos da professora, seguidos pelas respostas e descobertas dos alunos, conforme já observado em outras aulas analisadas aqui.

Vale ressaltar que a constante presença do levantamento de hipóteses por parte dos alunos, ainda que não necessariamente entre os mais freqüentes, sugere que quando sozinhos com a professora – como em aula particular – os alunos sentem-se mais a vontade para apresentar suas idéias e suposições, mesmo que incorretas.

Apresento a seguir a análise de interação na aula sobre *huelga*.

### **3.2.4 AULA SOBRE 'HUELGA'**

É relevante lembrar que dos noventa e três turnos totais nessa aula, cinquenta e quatro correspondem aos dos alunos e trinta e nove aos da professora, percebendo que há maior participação dos alunos. Isto é, da primeira aula sobre *largo* para esta última, sobre *huelga*, nota-se que a professora dá mais voz ao aluno na realização da atividade. Na seqüência, apresento os critérios de interação detectados nos turnos da professora.

Tabela 46: critérios de interação da professora – huelga

Número do critério analisado	Número de turnos
4 – Interrogativa	26
9 – Informativa	4
2 – De resposta	3
3 – De reprodução	2
1 – Intencional	2
14 – Organizacional	1
12 – Hipotética	1
	39 (total)

A tabela anterior traz o número de ocorrências de cada critério da interação presente nos turnos da professora nessa aula, e com isso notam-se os seguintes critérios: interrogativo, quando cria condições para que o aluno justifique suas escolhas/respostas (e.g.: *Por que você acredita que é folga?* – turno 14); informativo, quando a professora apresenta de forma sintetizada tudo o que foi levantado pelos alunos e cria condições para que pensem sobre o uso desses possíveis significados em língua materna (e.g.: *Vocês descobriram o significado em 10 minutos, agora é fácil. Vamos pensar em português... vocês falaram que folga, férias, paralisação e greve podem ter o mesmo uso, eu estou pensando quando a gente fala “tirei férias no mês passado” “faz uma semana que eu não tiro folga no serviço”, ou “os funcionários entraram de greve” ou “tal sindicato aderiu à paralisação”, é possível dizer “eu aderi às férias”?* – turno 51); de resposta, quando responde ao aluno que para elaborar novas sentenças com a palavra *huelga* ele poderia recorrer tanto aos exemplos discutidos nas concordâncias como ao conhecimento prévio de cada um (e.g.: *A gente poderia juntar os dois* – turno 75); de reprodução, quando lê uma parte de uma das linhas de concordância apresentadas (e.g.: *La huelga concluirá hoy en el turno de noche, entre las 22.00 y 23.00* – turno 8); intencional, quando intenciona levar os alunos a pensarem sobre o uso do suposto significado encontrado *huelga* – folga (e.g.: *É esse sentido, mas vamos pensar... folga de trabalhadores...* – turno 10); organizacional, quando explica aos alunos como deverão proceder com a atividade (e.g.: *Eu vou entregar essas folhas com as linhas de concordância da palavra “huelga” e nós vamos descobrir o significado dela. Vocês se lembram como a gente trabalhou no ano passado... a palavra está centralizada, tudo bem? São 32 linhas, eu gostaria que vocês dessem um lida e me dissessem qual o significado dela, se as linhas ajudam... Vocês querem ler em voz alta? O que vocês percebem aí?* – turno 3) e hipotético, quando a professora supõe que a alteração da ordem das linhas de concordância poderia levar o aluno à uma

compreensão mais demorada do sentido da palavra (e.g.: *Por exemplo, se essa linha que trata da greve nos postos de gasolina estivesse mais ao final talvez não se conclísse o significado da palavra “huelga”* – turno 42). Na seqüência, são apresentados os critérios de interação na fala do aluno.

*Tabela 47: critérios de interação do aluno – huelga*

Número do critério analisado	Número de turnos
2 – De resposta	14
6 – Heurística	8
11 – Argumentativa	8
10 – De opinião	6
9 – Informativa	5
12 – Hipotética	4
5 – De exposição	3
4 – Interrogativa	2
7 – Experiencial	1
3 – De reprodução	1
15 – De externalização do pensamento	1
13 – Composicional	1
	54 (total)

Com base na Tabela 47 foi possível visualizar as funções interativas presentes nas falas dos alunos nessa última aula analisada, que são: de resposta, quando explica porque acredita que o significado de ‘huelga’ seja ‘folga’ (e.g.: *Eu entendi que eles começam a reivindicar seus direitos em 40%, foi isso que eu entendi* – turno 15); heurística, quando descobre que o significado de ‘huelga’ é ‘greve’ (e.g.: *Greve* – turno 19); argumentativa, quando expõe o que entende por ‘huelga’ (e.g.: *Quando eles param para formar um motim* – turno 17); de opinião, quando emite um juízo sobre a quantidade de linhas de concordância necessárias para que o aluno compreenda o significado de um determinado léxico (e.g.: *Para descobrir o significado depende mais do assunto do texto, do que é que está falando ali* – turno 41); informativa, quando explica para a professora se greve e férias têm o mesmo sentido (e.g.: *Não, é diferente, quem tá em greve é porque tá brigando por aumento salarial, quem tá de férias tá viajando... sei lá... um é um direito, quer dizer, os dois são direitos do trabalhador, mas um é uma briga, uma luta, outro é um merecimento, um prêmio* – turno 28); hipotética, quando sugere uma possível resposta (e.g.: *a huelga en el 40% ... La huelga concluirá hoy en el turno de noche, entre las 22.00 y 23.00. Parece horário de fechamento de caixa?* – turno 7); de exposição, quando apresenta com base na leitura realizada uma justificativa para sua escolha de significado (e.g.: *pode ser, é isso que eu disse, pelo que aparece na frase pode ser qualquer uma dessas, porque todas elas fazem sentido* – turno 26); interrogativa, quando faz uma pergunta (e.g.: *a partir desses*

*exemplos ou do nosso conhecimento?* – turno 74); experiencial, quando traz para a discussão suas experiências pessoais já vividas (e.g.: *A gente procura no dicionário, mas pega, por exemplo, a palavra “paradoxo”, o que é que é um paradoxo? Você procura no dicionário e daqui um tempo você não sabe mais o que é. Mas se você tem repetida a palavra paradoxo em várias frases diferentes, você acaba entendendo o significado e aí fica pra sempre* – turno 90); de reprodução, quando o aluno lê a linha de concordância na íntegra em voz alta (e.g.: *los médicos constatan un cierto peligro para la salud de los empleados en huelga de hambre desde hace 50 días”, afirma. El sindicato considera...* – turno 13); de externalização do pensamento, quando mostra que ainda não consegue dar significado ao item lexical *huelga* (e.g.: *Por enquanto não dá para distinguir...* – turno 4) e composicional, quando cria uma frase a partir do léxico aprendido (e.g.: *Não, com tudo isso que a gente discutiu dá para criar. “La huelga en Ciudad del Este dura una semana”* – turno 78).

A observação dos dados indica que a professora assume uma posição de questionadora e informadora, embora dê respostas e faça leituras quando necessário, além de deixar claras as intenções e a organização da atividade. Já os alunos participam da atividade respondendo aos questionamentos, apresentando suas descobertas, argumentos, opiniões, informações e hipóteses, compartilhando experiências prévias e criando novas possibilidades para o léxico.

Esses critérios, quando vistos em relação seqüencial, são representados, em sua maior seqüência (com quatro turnos), conforme apresentada a seguir.

Quadro 53: Seqüência interacional com 4 elementos – *huelga*

Ordem	Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
1	2	P-9	A-6	P-4	A-2
2	2	A-6	P-4	A-2	P-4
3	2	A-2	P-4	A-2	P-4

Observando o quadro anterior (linha 1) é possível notar a seqüência de quatro turnos P-9/A-6/P-4/A-2, o que corresponde ao turno informativo da professora, quando ela, baseada no que os alunos apresentaram anteriormente e no que aparece nas concordâncias, sintetiza o uso de *huelga* em língua espanhola a fim de levantar seu sentido em português (e.g.: *Então as palavras que aparecem junto à “huelga” são: negociação, solução, sindicato, acordo, direito de greve dos trabalhadores, greve de fome. Todos esses padrões aparecem no português?* – turno 63); seguido do turno de descoberta do aluno (e.g.: *Tudo o que aparece com a palavra em espanhol é o que a*

*gente usa com greve e paralisação no português. Elas se encaixam no mesmo uso. Até o momento, a paralisação tem sido apenas na cidade de Vigo – turno 64); a professora lança outra pergunta a fim de localizar o que o aluno estava lendo (e.g.: *Em que linha você está?* – turno 65) e, por último, o aluno responde em que linha se baseava para dar sua resposta (e.g.: *Linha 15* – turno 66). Tal seqüência também ocorre nos turnos de 63 a 66.*

As seqüências presentes nas linhas dois e três do Quadro 58, A-6/P-4/A-2/P-4 e A-2/P-4/A-2/P-4, apresentam elementos que também aparecem na seqüência que acabei de explicar. Dessa forma, optei por não discuti-las mais uma vez.

Apesar de haver na relação da professora com os alunos seqüências interacionais com três turnos, elas não revelam seqüências novas. Destaco, a seguir, as seqüências com dois turnos por apresentarem dados originais para esta análise.

*Quadro 54: Seqüência interacional com 2 elementos – huelga*

Ordem	Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério
1	10	P-4	A-2
2	7	A-2	P-4
3	5	A-6	P-4
4	4	A-11	P-4
5	3	P-9	A-6
6	3	P-4	A-6
7	3	A-5	P-4
8	3	A-10	A-10
9	2	P-4	A-9
10	2	P-4	A-4
11	2	P-4	A-12
12	2	P-4	A-11
13	2	A-9	P-4
14	2	A-2	P-2
15	2	A-2	A-2
16	2	A-11	A-11
17	2	A-10	A-9

A seqüência P-4/A-6 (linha 6), ou seja, pergunta da professora/descoberta do aluno pode ser observada nos turnos 22, 23; 35, 36 e 81, 82. A seqüência A-10/A-10 (linha 8), surge pela primeira vez em quatro aulas, já que nesta a professora propicia maior interação entre os alunos. Tal seqüência corresponde ao critério de juízo emitido por um aluno A5 (e.g.: *Esse tipo de atividade te estimula mais a pensar* – turno 85) e ao mesmo critério de juízo emitido por outro aluno A11 (e.g.: *Eu acho que a gente descobriu o significado e vai ser difícil esquecer a palavra, porque é diferente de quando aparece no texto no meio da aula, ou a gente pergunta ou a gente procura no dicionário, mas toda semana a gente procura as mesmas palavras, assim é diferente, a*

*gente guarda porque a gente discutiu o que poderia ser* – turno 86), ambos discutindo a questão dos pontos positivos de realizar atividades com concordâncias. O que pode também ser observado nos turnos 40 e 41. Na linha 9, a seqüência P-4/A-9 corresponde à pergunta da professora (e.g.: *Será? Todas o mesmo sentido? Em português elas têm o mesmo sentido, greve e férias?* – turno 27) e uma informação dada por um dos alunos (e.g.: *Não, é diferente, quem tá em greve é porque tá brigando por aumento salarial, quem tá de férias tá viajando... sei lá... um é um direito, quer dizer, os dois são direitos do trabalhador, mas um é uma briga, uma luta, outro é um merecimento, um prêmio* – turno 28), o que também pode ser observado nos turnos 50 e 51. Já na linha 10, a seqüência P-4/A-4 corresponde a uma pergunta da professora, seguida de uma pergunta do aluno, presentes nos turnos 73, 74 e 79, 80. A seqüência P-4/A-12 (linha 11) é identificada nos turnos da professora quando lança um questionamento (e.g.: *Por que você acha que é caixa?* – turno 6) e do aluno quando supõe uma resposta (e.g.: *a huelga en el 40% ... La huelga concluirá hoy en el turno de noche, entre las 22.00 y 23.00. Parece horário de fechamento de caixa?* – turno 7), tal seqüência está presente também nos turnos 59 e 60. Na linha 12 é possível observar a seqüência da professora perguntando e o aluno argumentando (P-4/A-11), o que pode ser observado nos turnos 33, 34 e 48, 49. A seqüência A-2/A-2 (linha 15) corresponde a dois turnos seguidos dos alunos dando suas respectivas respostas sobre os padrões de *huelga* comparados aos padrões da língua portuguesa para a palavra greve, o que pode ser observado nos turnos 54, 55 e 55 e 56. A seqüência de dois turnos argumentativos dos alunos é identificada na linha 16 como A-11/A-11, ou seja, este tipo de seqüência é antecedido por uma pergunta da professora e corresponde às falas dos alunos tentando explicar porque acreditam que ‘*huelga*’ corresponde a ‘folga’ ou a ‘greve’, o que pode ser visto nos turnos 16, 17 e 24, 25. Finalmente, na linha 17, pode-se notar a seqüência A-10/A-9, que corresponde ao turno de um aluno emitindo opinião e ao de outro dando uma informação; tal seqüência está presente nos turnos 45, 46 e 87, 88.

Os dados revelaram que a relação interacional entre professora e alunos na aula sobre *huelga* é caracterizada, mais uma vez, principalmente pela relação pergunta/resposta. Contudo, outras relações menos recorrentes também foram observadas de forma relevante, como a de informação/descoberta (que integra a seqüência maior junto à anterior P-9/ A-6/ P-4/ A-2 – quadro 58) e a de pergunta/descoberta. Além disso, pela primeira vez, foi detectada a relação interacional entre alunos que compartilham opiniões e argumentos sobre suas respostas.

Até o momento, apresentei a análise de interação aula a aula, porém, assim como para a mediação, os dados foram observados como um todo, ou seja, verifiquei como a interação pode ser interpretada, de maneira geral, o que discuto a seguir.

### 3.2.5 VISÃO GERAL DA INTERAÇÃO

Nesta seção, apresento a análise dos critérios e seqüências interacionais mais recorrentes nas falas da professora e dos alunos em todas as aulas consideradas para esta pesquisa. Conforme informado no Capítulo Metodológico, as freqüências dos critérios e das seqüências foram agrupadas e estão representadas nas tabelas que seguem.

*Tabela 48: Freqüência dos critérios de interação (professora)*

Critério		Freqüência	
Número do critério	Nome do critério	Número de turnos que ocorrem	Porcentagem
4	Interrogativa	120	53,09%
14	Organizacional	50	22,12%
9	Informativa	28	12,38%
1	Intencional	10	4,42%
2	De resposta	07	3,09%
8	Afetiva	06	2,65%
3	De reprodução	04	1,77%
12	Hipotética	01	0,44%
		Total de turnos 226	

A tabela anterior indica que o critério mais recorrente na fala da professora foi o interrogativo (53,09%). Isso significa que a professora utilizou mais da metade de suas falas para conduzir a atividade por meio de perguntas. O segundo critério mais presente na fala da professora é o organizacional (22,12%), o qual pode ser atrelado ao intencional (4,42%) para indicar que a professora também manteve o foco sobre a forma como os exercícios deveriam ser feitos. Em seguida, observa-se que a professora também ofereceu informações (12,38%), respondeu aos questionamentos dos alunos (3,09%), mostrou afeto e fez leituras quando houve necessidade, ou seja, menos freqüentemente. Pode-se ver apenas uma ocorrência do levantamento de hipótese na fala da professora, o qual, conforme explicado anteriormente, serve para evidenciar o modo como as linhas de concordância devem ser apresentadas.

Na seqüência, apresento a tabela de freqüência dos critérios de interação na fala dos alunos.



Tabela 49: *Frequência dos critérios de interação (alunos)*

Critério		Frequência	
Número do critério	Nome do critério	Número de turnos que ocorrem	Porcentagem
2	De Resposta	97	39,27%
6	Heurística	54	21,86%
12	Hipotética	33	13,36%
3	De reprodução	12	4,85%
4	Interrogativa	11	4,45%
11	Argumentativa	10	4,04%
9	Informativa	07	2,83%
5	De exposição	06	2,43%
15	De externalização do pensamento	06	2,43%
10	De juízo	06	2,43%
8	Afetiva	01	0,40%
7	De experiência	01	0,40%
14	Organizacional	01	0,40%
13	De composição	01	0,40%
1	Intencional	01	0,40%
		Total de turnos 247	

Conforme observado na tabela anterior, os turnos dos alunos de maneira geral em todas as aulas são caracterizados em primeiro lugar com o critério (2) de resposta, em segundo lugar com o critério (6) heurístico ou de descoberta e, em terceiro lugar, com o critério (12) hipotético, de suposição. Esses dados nos revelam que em aulas com concordâncias, além do aluno ser questionado pela professora, ele também é levado a descobrir as respostas com o próprio material, formulando hipóteses à medida que explora as concordâncias em busca de respostas. Isso indica um trabalho de aprendizado por descoberta, no qual é fundamental o questionamento, a formulação de hipóteses e a postura investigativa.

Apresento a seguir a análise das seqüências interacionais mais freqüentes no conjunto de aulas dadas.

Como informado anteriormente, foram elencadas seqüências de dez a dois turnos. Quando eu observo dois turnos, as seqüências mais freqüentes são: 1) P-4/A-2, a qual ocorre 60 vezes (a mais recorrente) e que corresponde à pergunta feita pela professora e à resposta dada pelo aluno; 2) P-4/A-6, que ocorre 25 vezes e corresponde à pergunta da professora e à descoberta do aluno (critério heurístico); 3) P-14/A-2, que ocorre 18 vezes e corresponde à fala organizacional da professora e à resposta do aluno;

e 4) P-4/A-12, que ocorre 12 vezes, e refere-se à pergunta da professora e ao levantamento de hipótese do aluno.

Diferente da constatação feita na análise das seqüências dos critérios de mediação, nota-se aqui que as três seqüências de dois turnos mais recorrentes se inserem nas seqüências maiores. Isto é, as seqüências de três turnos mais recorrentes são P-4/A-2/P-4 (26 vezes), P-4/A-6/P-4 (16 vezes) e A-2/P-14/A-2 (13 vezes); as de quatro turnos são P-4/A-2/P-4/A-2 (10 vezes), P-4/A-6/P-4/A-2 (7 vezes), P-14/A-2/P-4/A-2 (7 vezes) e P-14/A-2/P-14/A-2 (7 vezes) e assim por diante, até a seqüência de dez turnos que é P-14/A-2/P-4/A-2/P-14/A-2/P-14/A-2/P-14/A-2 (2 vezes).

Isso me leva a concluir a existência de duas relações interacionais principais nas quatro aulas: a de pergunta da professora seguida pela resposta do aluno e a de organização da professora seguida pela resposta do aluno. Essas duas relações apareceram de modo sucessivo nas aulas e, algumas vezes, em conjunto. É importante ressaltar a presença freqüente também da relação pergunta da professora seguida pelo levantamento de hipótese do aluno, assim como a presença menos freqüente, contudo não menos relevante, da relação resposta dada pelo aluno seguida de outra resposta dada por outro aluno (A-2/A-2, cinco vezes). Em suma, pode-se perceber que em aulas com concordâncias (especialmente nas investigadas aqui) existe freqüente interação entre professor e alunos, de modo que o primeiro levanta os questionamentos, direcionando e organizando os exercícios e as dúvidas e os últimos participando de modo a fornecerem e compartilharem suas respostas e hipóteses. O elemento pivô que parece desencadear o processo de construção de conhecimento são as perguntas, o ato que questionar. Quando o professor está presente, é ele quem assume o papel de questionar, interpelar, ‘incomodar’. Quando não está presente, o aluno assume esse papel. Isso parece sugerir a presença da metáfora ENSINAR É QUESTIONAR (cf. BERBER SARDINHA, 2007), que me parece condizente com o material de ensino baseado em concordâncias, já que elas pressupõem uma postura investigativa. Esses resultados parecem sugerir que a postura investigativa pode ser levada a termo pelo recurso socrático do questionamento. Conforme coloca Seeskin (1987, p. 145), para Sócrates, ‘virtude e excelência humana podem ser encontradas na atividade de fazer e responder perguntas’<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Tradução minha para ‘virtue, human Excellence can be found in the activity of asking and answering questions’.

Nesta seção apresentei e analisei os dados da interação tanto no papel da professora como do aluno em quatro aulas com concordâncias, que visavam ao levantamento de padrões e significados dos itens lexicais *largo*, *fecha*, *doce* e *huelga*. Os turnos de fala da professora e dos alunos foram caracterizados um a um, de acordo com os critérios propostos por Kumpulainen & Wray (2002). Foram verificadas as frequências das ocorrências de cada critério e as frequências das seqüências dos mesmos, tanto na fala da professora quanto na dos alunos. Em seguida, essas frequências também foram analisadas em relação ao conjunto de aulas. Essa análise levou-me a concluir que uma aula com concordâncias, realizada com o meu grupo de alunos, com a minha ação, ou seja, específicas de um contexto, segue, normalmente, a seqüência interacional pergunta/resposta.

Finalizo aqui a análise. Assim sendo, na próxima seção apresento a discussão dos resultados entrelaçando as conclusões específicas de mediação e interação.

### **3.3 RESUMO DA ANÁLISE**

A análise descrita neste capítulo foi realizada a partir da observação das transcrições de quatro aulas de língua espanhola, cujo objetivo era criar condições para que o aluno aprendesse os significados e os padrões de uso de determinados itens lexicais. As atividades aplicadas nas três primeiras aulas foram desenvolvidas por Alonso (2006) que, baseando-se na proposta de Johns (1994, 1991a, 1991b) de um ensino movido a dados (DDL), elaborou exercícios com concordâncias para falsos cognatos, entre os quais selecionei para esta pesquisa *largo*, *fecha* e *doce*. A quarta aula foi desenvolvida por mim, também seguindo a proposta de Johns, contudo oferecendo concordâncias da forma como foram extraídas, conforme exposto no Capítulo Metodológico. A proposta de Johns (1991a) tem como objetivo paralelo ao de ensinar, estimular o desenvolvimento da autonomia e do espírito investigativo dos alunos, identificando significados e padrões, interpretando, classificando e fazendo generalizações sobre a língua. Vale ressaltar que o meu objetivo como professora que aplicou essas atividades foi o de ensino-aprendizagem.

Durante as aulas, assim como na minha prática profissional docente, procurei promover um ambiente que favorecesse o diálogo e a troca de experiências, à luz do sócio-interacionismo de Vygotsky (1978/1984; 1962/1987), segundo o qual, a

aprendizagem é fruto de um trabalho integrado, no qual o conhecimento é construído de forma interacional por meio do uso da linguagem.

A fim de observar se as atividades com concordâncias, além de favorecerem o desenvolvimento da autonomia do aprendiz também proporcionavam relações mediacionais e interacionais entre professor e alunos – relações em que o professor não é entendido como um único detentor do saber em sala de aula, mas que todos os participantes da aula trazem consigo conhecimentos prévios que merecem ser considerados – adotei os critérios de mediação propostos por Feuerstein (1997a, 1980, 1975); Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991) e os critérios de interação propostos por Kumpulainen & Wray (2002) para a análise. Cabe informar que na época da aplicação das atividades não possuía conhecimento sobre tais critérios.

Apresentei a análise aula a aula e uma visão geral sobre as freqüências e seqüências dos critérios de mediação e sobre as freqüências e seqüências dos critérios de interação. A seguir, finalizo a análise discutindo esses critérios quando vistos em conjunto, ou seja, um contraste entre a mediação e a interação em cada aula. Primeiramente, discutirei as relações entre os critérios mais recorrentes. Em seguida, as relações entre as seqüências de critérios, isto é, a forma de padronização da presença dos critérios nos turnos de fala da professora e dos alunos.

Na primeira aula, com o item lexical *largo*, observei que a postura mais freqüente da professora em termos de mediação foi a de propor desafios e compartilhamento e, em termos de interação foi de fazer perguntas e organizar a atividade. Já a postura do aluno foi de compartilhar e de individualização, em termos de mediação, e de responder e reproduzir, em termos de interação. Portanto, posso estabelecer uma relação entre o critério mediacional de desafio com o interacional interrogativo. Da mesma forma que o critério mediacional de compartilhamento do aluno pode corresponder ao critério interacional de resposta.

Na segunda aula, com o item lexical *fecha*, observei que a postura mais freqüente da professora em termos de mediação foi a de reconhecer a individualização do aluno e propor desafios e, em termos de interação foi de organizar e fazer perguntas. Já a postura do aluno foi de compartilhar e de sentimento de competência, em termos de mediação, e de responder e de levantar hipóteses, em termos de interação. Portanto, posso estabelecer as mesmas relações observadas na aula anterior, ou seja, uma relação entre o critério mediacional de desafio com o interacional interrogativo; e entre o

critério mediacional de compartilhamento do aluno com o critério interacional de resposta.

Na terceira aula, com o item lexical *doce*, que foi analisada com cada um dos quatro alunos, observei que a postura mais freqüente da professora em termos de mediação foi a de propor desafios, bem como a de intencionalidade e individuação e, em termos de interação foi de fazer perguntas e organizar a atividade. Já o aluno, em termos de mediação, mostrou sentimento de competência, reconhecimento de significado, compartilhamento e individuação. Em termos de interação, o aluno responde, descobre e levanta hipóteses. Mais uma vez, posso estabelecer a relação desafio (mediação)/pergunta (interação), e a relação compartilhamento, significado (mediação)/resposta (interação). Vejo também uma nova relação entre os critérios de mediação e de interação, sentimento de competência/descoberta.

Na quarta aula, com o item lexical *huelga*, observei que os critérios mediacionais mais recorrentes na fala da professora foram de compartilhamento, de intencionalidade e de propor desafios e, os de interação foram interrogativos e informativos. Já os critérios mediacionais mais recorrentes na fala do aluno foram de sentimento de competência e de individuação, e os de interação foram os de resposta e de descoberta. Portanto, posso estabelecer uma relação entre o critério mediacional de intencionalidade e de desafio com o interacional interrogativo. Da mesma forma que o critério mediacional de sentimento de competência do aluno pode ser notado pela freqüência com que utiliza o critério interacional de descoberta e de resposta.

A observação conjunta da freqüência de critérios mediacionais/interacionais nas quatro aulas indica que: 1) existem mediação e interação em aulas com concordâncias; 2) quanto mais freqüente o contato dos alunos com concordâncias, menos eles dependem da intervenção da professora – o que pode ser observado pela diminuição de turnos de fala da professora e pelas descobertas realizadas pelos alunos; 3) o levantamento de hipóteses presentes na aula sobre *doce*, que ocorreu de forma individual – particular, indica que o aluno sente-se mais à vontade para arriscar quando não está na presença de outros colegas e 4) em aulas com concordâncias o professor normalmente propõe desafios por meio de perguntas e o aluno se sente competente por meio de repostas.

A observação dos conjuntos de seqüências indicou a existência de padrões de mediação e interação nas aulas analisadas, ou seja, existe uma ordem seguida pelos

critérios. Isso pode ser observado a partir da proposta de um exercício até a descoberta do significado ou padrão, isto é, a existência de ciclos mediacionais e interacionais.

As seqüências de relações mediacionais principais observadas no conjunto das aulas foram a individualização da professora e o compartilhamento do aluno, ocorrendo sucessivamente em um ciclo. Outras relações mediacionais encontradas foram as de desafio/sentimento de competência, intencionalidade/compartilhamento e intencionalidade/sentimento de competência.

As seqüências de relações interacionais principais observadas no conjunto das aulas foram a de pergunta da professora seguida pela resposta do aluno e a de organização da professora seguida pela resposta do aluno, ocorrendo sucessivamente nas aulas e, algumas vezes, em conjunto. Outras relações interacionais existentes foram as de pergunta da professora seguida pelo levantamento de hipótese do aluno, assim como de resposta dada pelo aluno seguida de outra resposta dada por outro aluno.

A observação contrastiva entre as seqüências mediacionais e interacionais indica que: 1) as seqüências de critérios, tanto de mediação como de interação, devem ser observadas dentro de um ciclo, isto é, de uma seqüência de critérios correspondente a uma etapa do exercício; 2) o critério interacional de pergunta por parte da professora pode ser visto em termos de mediação como proposta de desafio ou individualização; 3) o critério interacional de organização da professora pode ser interpretado, às vezes, em termos de mediação como intencional; 4) o critério interacional de resposta por parte do aluno pode ser interpretado como o critério mediacional de compartilhamento e de sentimento de competência. A seguir, apresento uma discussão desses resultados, a fim de encerrar a

### **3.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este estudo mostrou que a mediação e interação têm características recorrentes, que aparecem em diversas aulas e que talvez possam ser marcas do ‘estilo’ de um professor. Além disso, também reforça a noção de que mediação e interação são conceitos que se entrelaçam, pois as interações que trazem em si a possibilidade de mediação ocorrem pela transmissão cultural e pelas próprias experiências de aprendizagens mediadas (FEUERSTEIN, 1997a, 1980, 1975; KUMPULAINEN; WRAY, 2002).

Como foi visto nas aulas estudadas, a professora exerceu papel de mediadora, conduzindo estrategicamente a aprendizagem, mediando com questionamentos e intervenções, colaborando para que o aprendiz modificasse seu modo de aprender e pensar. Essa postura está de acordo com as propostas dos autores anteriormente mencionados, entre os quais encontram-se Oliveira, Almeida, & Arnoni (2007), Souza, Depresbiteris, Machado (2004), Gomes (2002) e, especialmente, o próprio Vygotsky (1978/1984; 1962/1987), pois, em uma visão vygotskyana “o processo educativo é constituído de mediações” (OLIVEIRA, ALMEIDA, & ARNONI, 2007, p.108-109). Isto é, por meio de um diálogo inquisitivo e colaborativo, que contempla a capacidade de ouvir o outro e trazer para a discussão visões de mundo que os alunos possuem, é possível estabelecer um ambiente de aprendizagem que contribui muito para a construção do conhecimento.

Os trabalhos de mediação e interação que integraram o arcabouço teórico desta pesquisa (FEUERSTEIN, 1997a, 1980, 1975; FEUERSTEIN, KLEIN & TANNENBAUM, 1991; KUMPULAINEN; WRAY, 2002) não traziam subsídios sobre a frequência dos componentes – critérios – de interação e mediação. Este estudo fornece esses elementos para a discussão.

Tais estudos tampouco deixam claro que a seleção e aplicação de critérios de análise empírica da mediação e da interação é bastante complexa, exigindo metodologia específica e ferramentas estatísticas e computacionais de análise, até porque não era seu propósito. Contudo, nesta pesquisa tais aspectos não poderiam ser relegados a segundo plano, tendo em vista minha orientação teórico-metodológica que enfatizou a questão probabilística no uso da linguagem (HALLIDAY, 1991; BERBER SARDINHA, 2004, 2010). Nessa visão, faz sentido perguntar, em qualquer situação de uso lingüístico, qual a frequência e probabilidade dos vários elementos constitutivos da linguagem. Estes foram, nesta pesquisa, elementos presentes na mediação e na interação, postos em prática durante aulas de espanhol. Além disso, ficou claro que a análise da interação e mediação nessa perspectiva probabilística é pouco confiável quando feita por indivíduos diferentes, já que a identificação de critérios não é clara. Isto é, analistas diferentes podem observar a ocorrência de critérios de forma diferentes, pois, muitas vezes, os critérios ocorrem de maneira sobreposta, como mostrei. Foi necessário, nesta pesquisa, refazer a análise, discutindo-a entre pelo menos dois analistas diferentes para se chegar a um resultado mais confiável.

A literatura de mediação e de interação também não previu nem propôs quais seriam as seqüências de critérios esperadas nas relações de mediação e interação. Pela teoria, qualquer seqüência seria possível. Este estudo mostrou que há seqüências mais prováveis (mais típicas), outras menos, que variam segundo o falante, seu propósito e papel na interação.

Esta pesquisa desenvolveu, o que se pode chamar, um estudo de corpus sobre questões sócio-interacionistas em aula de língua estrangeira conduzida com base em corpus. Ou seja, a Lingüística de Corpus participou do estudo em dois momentos-chaves, quais sejam, como dados de pesquisa, na medida em que as aulas empregaram materiais de ensino feitos com base em corpora, e como aporte teórico-metodológico para análise e interpretação dos dados.

A análise utilizou métodos típicos da Lingüística de Corpus para verificar como é usada a linguagem em uma situação específica, no caso, em aulas de língua estrangeira. Os resultados indicaram, mais uma vez, que a linguagem é padronizada, com seqüências de turnos que se organizam de modo recorrente. Dessa forma, posso sugerir que são duas as contribuições deste estudo para a área de Lingüística de Corpus. Primeiramente, no sentido de que esta pesquisa fornece subsídios para entender o que acontece entre alunos e professor em aulas que empregam materiais baseados em corpus.

E em segundo lugar, fornece resultados que ajudam a preencher a lacuna existente no tocante à análise de interação e mediação com metodologia baseada em corpus. Assim, a análise mostrou de modo inédito o que acontece em aulas em que se aplicam concordâncias no aprendizado de língua estrangeira. Embora muito tenha se escrito sobre como é importante e desejável usar concordâncias no ensino (ROMER, 2008; TRIBBLE E JONES, 1990; JOHNS, 1991; BERBER SARDINHA, 2000; BENNETT, 2010; ALONSO, 2006; entre outros), nenhum estudo, entre os que pesquisei, havia mostrado o que de fato acontece nesse processo. Os resultados indicaram que o papel de um questionador, colocando perguntas, é fundamental para a exploração da concordância e a busca de padrões.

Finalizada a discussão, encerro este capítulo. No capítulo seguinte, apresento um resumo dos resultados em relação às perguntas de pesquisa, juntamente com comentários finais, desdobramentos e limitações desta pesquisa.



## CONCLUSÃO

Neste capítulo apresento o encerramento da tese, começando por uma síntese do estudo e partindo para suas contribuições, limitações e possíveis desdobramentos.

Este trabalho partiu da minha inquietação pessoal diante de materiais didáticos voltados para o ensino de língua espanhola como língua estrangeira que não fazem uso de linguagem autêntica, nem exploram padrões de uso da linguagem, uma necessidade cada vez maior para alunos brasileiros, especialmente no contexto em que nos encontramos desde a criação do MERCOSUL. Em virtude disso, investiguei novas tendências para o ensino de línguas que contemplassem essa necessidade, deparando-me com pesquisas como as de Lopes (2007); Vicentini (2006); Alonso (2006); Souza (2005); Barbosa (2004), Ferrari (2004) Bértoli-Dutra (2002) e Jacobi (2001), que utilizavam a Lingüística de Corpus como recurso pedagógico – especialmente com o uso de concordâncias.

Encontrei suporte teórico na Lingüística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004; BIBER et al, 1998; KENNEDY, 1998; LEECH, 1997; BIBER, 1994; STUBBS, 1994; JOHNS, 1994, 1991a, 1991b; SINCLAIR, 1991), que é uma área que visa pesquisa em dados autênticos e utiliza a ferramenta de concordância para o ensino. Sobretudo, segui a proposta de Johns de um ensino movido a dados, ou seja, através do qual o aluno observa dados autênticos com um léxico alvo em diversos exemplos de seu contexto imediato e, a partir daí, torna-se capaz para encontrar seus diferentes significados e padrões de uso.

Além disso, a pesquisa ora apresentada pode ser considerada como um desdobramento da minha pesquisa de mestrado (BISSACO, 2004), na qual, investiguei o potencial do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. A questão de mediação está baseada na teoria vygotskyana de que o processo de construção do conhecimento se dá por intermédio de interações sociais, a partir das relações entre o par mais experiente e o par menos experiente, considerando aquilo que o aprendiz (par menos experiente) é capaz de realizar sozinho (zona de desenvolvimento real) e aquilo que realiza com o auxílio de outra pessoa (zona de desenvolvimento proximal). A relação professor-aluno se dá pela mediação, em que o professor é considerado um mediador (par mais experiente) e o aluno aquele que lida com as informações para transformá-las em conhecimento próprio. Enfim, a mediação é uma

interação com objetivo específico de construir conhecimento (FEUERSTEIN, 1997a, 1980, 1975).

Apoiada nesses conceitos, decidi investigar o processo de mediação e interação entre aprendizes de língua espanhola e esta professora-pesquisadora em aulas com atividades de aprendizagem com concordâncias, defendendo a tese de que atividades com concordâncias, apesar de sugerirem uma aprendizagem solitária, individualista e pressupor autonomia por parte do aprendiz, também podem ser postas em prática em outro tipo de sala de aula, qual seja, uma em que se privilegie comportamento interacional e momentos de mediação, conforme mostrado nos dados analisados.

Para isso, utilizei três atividades preparadas, porém não aplicadas, por Alonso (2006), além de uma preparada por mim. As transcrições dessas aulas foram analisadas uma a uma, fala por fala de cada um dos participantes, de acordo com os critérios de mediação, segundo Feuerstein (1997a, 1980, 1975), Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991) e os critérios de interação, segundo Kumpulainen & Wray (2002).

Os dados resultantes da análise de frequências e seqüências tanto dos critérios de mediação como de interação respondem às questões de pesquisa que nortearam este trabalho, as quais relembro a seguir:

1. Como se caracteriza a mediação na construção do conhecimento em atividades elaboradas com concordâncias nas relações professor – aluno?
2. Que elementos da interação são propiciados pelo professor na realização de atividades com concordâncias?

Em relação à primeira pergunta, os dados revelaram que a mediação foi caracterizada nas aulas pelos seguintes critérios: individuação por parte da professora e compartilhamento por parte do aluno. Os dados também revelaram a existência de seqüências de critérios, ou seja, os critérios acima ocorrem sucessivamente em um ciclo. Além disso, também foram observadas as relações menos recorrentes de desafio/sentimento de competência, intencionalidade/compartilhamento e intencionalidade/sentimento de competência explicitadas anteriormente.

Em relação à segunda pergunta, os dados revelaram que as duas relações interacionais principais nas quatro aulas foram as de pergunta da professora seguida pela resposta do aluno e a de organização da professora seguida pela resposta do aluno. Ambas as relações apareceram seqüencialmente nas aulas. Há também a presença freqüente da relação pergunta da professora seguida pelo levantamento de hipótese do

aluno, assim como a presença menos freqüente da relação resposta dada pelo aluno seguida de outra resposta dada por outro aluno, conforme explicitarei no capítulo de resultados.

Em geral, os dados mostraram que nas aulas com concordâncias investigadas nesta pesquisa existe freqüente interação entre professor e alunos, de modo que o primeiro levanta os questionamentos, mediando a aprendizagem e os últimos participam com respostas e hipóteses que são compartilhadas com seus colegas.

Respondidas as questões observei também sob uma perspectiva crítica, que essa pesquisa apresenta também limitações. A análise das falas da professora e dos alunos poderia ter sido feita fala por fala e não turno por turno, ou seja, cada enunciado de cada participante. Desse modo, outros critérios poderiam ter sido evidenciados, já que dentro de um turno há a presença de mais de um critério identificado, o que me levou a escolher o mais predominante. Todavia a proposta de Kumpulainen & Wray (2002) prevê a observação de turnos de fala o que segui nesta pesquisa.

Outra limitação reside no fato das atividades não terem sido todas criadas por mim. Vale justificar que como professora, a criação de atividade não era meu objetivo, pois queria verificar a validade de uma atividade já elaborada, sobre um assunto tão relevante para o aprendiz de espanhol, como os falsos cognatos apresentados por Alonso (2006), sobretudo, a observação de relações de mediação e interação parecem-me independentes da criação de atividades.

A observação dos dados também indicou uma mudança na postura tanto da professora como dos alunos. Não verifiquei, pois não era objetivo desta pesquisa, como essa mudança ocorreu ao longo do tempo, ou seja, se a professora de fato, esteve constantemente cedendo espaço ao aluno, ou se houve uma transformação do seu papel no decorrer das aulas. Isso também se constitui como uma limitação desta pesquisa e como uma sugestão para pesquisas futuras.

Finalmente, outra limitação que verifiquei refere-se à possibilidade da aplicação das atividades tendo em mente os critérios de mediação e interação previamente, isto é, seguindo os critérios desde o plano das aulas, porém, como já disse, só tomei conhecimento da existência dos critérios após a aplicação das aulas. O que, por outro lado, também pode ser considerado uma vantagem, pois válida a categorização dos critérios feita pelas analistas.

Por outro lado, esta pesquisa mostrou-se bastante relevante para outros trabalhos de cunho sócio-interacionista porque detecta a existência dos critérios, ainda que,

muitas vezes, esses critérios possam ser considerados complexos, pois sua identificação não é clara e por vezes pouco confiável. Ademais, mostrou a existência de seqüências de critérios de mediação e interação não previstas ou propostas pelos teóricos adotados, sendo que algumas dessas seqüências são mais prováveis que outras.

Esta pesquisa também é muito relevante para a área de Lingüística de Corpus e ensino porque comprova as características mediacionais e interacionais no uso de concordâncias em aula de língua estrangeira – mais especificamente, espanhol, comprovando a importância dessa ferramenta. Como afirmei anteriormente, os resultados indicaram que o papel de um professor questionador é fundamental para a exploração da concordância e a busca de padrões. Além disso, pude comprovar por meio desta pesquisa que a linguagem é padronizada, com seqüências de turnos que se organizam de modo recorrente.

Enfim, esta pesquisa revelou que a palavra chave para atividades com concordâncias é DESCOBERTA, pois o aluno por meio de relações mediacionais e interacionais descobre como a língua se comporta.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Maria Cibele González Pellizzari. *Corpus Lingüístico e a aquisição de falsos cognatos em espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2006.
- ALVES-SILVA, Jamilson José. *Os pronomes pessoais em espanhol e em português: um estudo contrastivo sob a perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2004.
- ANTHONY, E. M. Approach, method, technique. In: *English language Teaching*, no 17, 1963, pp. 63-67.
- BARBOSA, Maurício Einstross de Castro. *Material didático para o ensino de Inglês Instrumental on-line: uma abordagem experiencial baseada em Corpus, Gênero e Tarefa*. Dissertação de Mestrado PUC/SP, 2004.
- BENNETT, G. R. *Using Corpora in the Language Learning Classroom -- Corpus Linguistics for Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2010.
- BERBER SARDINHA, Tony. Como usar a Lingüística de Corpus no ensino de língua estrangeira. Por uma Lingüística de Corpus educacional brasileira. Manuscrito inédito, 2010.
- \_\_\_\_\_. Metáfora. São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. Lingüística de Corpus. São Paulo: Manole, 2004.
- \_\_\_\_\_. Lingüística de corpus: Histórico e problemática. *Delta*, 16(2), 2000, pp. 323-367.
- BERTOLI-DUTRA, Patrícia. *Explorando a lingüística de corpus e letras de música na produção de atividades pedagógicas*. Dissertação de Mestrado PUC/SP – São Paulo, 2002.
- BIBER, D.; CONRAD, S. & REPPEN, R. *Corpus Linguistics – investigating language structure and use*. Cambridge University Press, 1998.
- BISSACO, C.M. *A constituição do professor em formação: um trabalho colaborativo*. Dissertação de Mestrado LAEL– PUC/SP – São Paulo, 2004
- BRASIL. Lei nº 11.161. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Cortez, 1999.

- BROWN, A.L. & FERRARA, R.A. Diagnosing zones of proximal development. IN: J.V. Wertsch (org), *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- BRUNO, Fátima Aparecida Tevês Cabral. Lo que uno/a comprende, lo que uno/a dice – Compreensão e produção do espanhol como língua estrangeira por adultos brasileiros em situação de ensino e aprendizagem, Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, SP, 2006.
- CABRAL, Paulo José Mathias. Resumos de dissertações e teses sobre língua espanhola: análise da estrutura interna e mapeamento da produção científica. Dissertação de mestrado. Pós Graduação em Letras – Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras / Espanhol Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói –RJ, 2006.
- CAMERON, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum.
- CAMERON, L., & MASLEN, R. (2010). *Metaphor analysis : research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. Oakville, Conn.: Equinox Pub. Ltd.
- DURÃO, A. et al. Considerações sobre alguns vocábulos heterossemânticos do espanhol face ao português. In: *Anais das III Perspectivas Teórico-proáticas do Ensino de Espanhol a Brasileiros: o ensino/aprendizagem de espanhol no Brasil de hoje*. Londrina: Netsquare, CD Rom, 2002.
- EAGLES. Preliminary Recommendations on Corpus Typology. Documento Eagles (Expert Advisory Group on Language Engineering) EAG-TCWG-CTYP/P, 1996. Disponível em: [http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpus\\_typ.html](http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpus_typ.html). Acessado em 15 de nov. 2008.
- FANJUL, Adrián Pablo. *Português e espanhol; línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.
- FERRARI, Juliana. *ESP, Linguística de Corpus e Sócio-Interacionismo na elaboração de uma unidade de um material didático para Comércio Exterior*. Dissertação de Mestrado PUC-SP, 2004.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HAYWOOD, H. C.; HOFFMAN, M. e JENSEN, M. LPAD – Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje. Madrid: Ediciones BRUÑO, 1993.

- FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNEMBAUM, A. J. (Eds.). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. London: Freund Publishing, 1991.
- FEUERSTEIN, R. **The ontogeny of cognitive modifiability**: applied aspects of mediated learning experience and instrumental enrichment. Jerusalem: ICELP & HWCRI, 1997a.
- \_\_\_\_\_. **Don't accept me as I am**: helping retarded performers excel. New York: SkyLight, 1997b.
- \_\_\_\_\_. **Instrumental Enrichment**: an intervention program for cognitive modifiability - Bases Teóricas e apresentação do PEI. Scott Foresman and Company: Glenview, 1980.
- \_\_\_\_\_. Mediated learning experience –An Outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. Nova Iorque: ICP, 1975.
- FIRTH, J.R. *Papers in linguistics – 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press, 1957.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1994.
- GOMES, C. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- GREGOLIN, Isadora Valencise. *Ensino de línguas para fins específicos: particularidade do espanhol para negócios em um contexto empresarial brasileiro*. Dissertação de mestrado UNESP- São José do Rio Preto, 2005.
- HALLIDAY, M. A. K. Corpus studies and probabilistic grammar. In: K. Aijmer; B. Altenberg (org.) *English Corpus Linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik*. (30-43). London: Longman, 1991.
- JACOBI, Claudia Cecília Blaszkowski de. *Linguística de Corpus e ensino de espanhol brasileiro: Descrição de padrões e preparação de atividades didáticas (decir/hablar; mismo; mientras/en cuanto/aunque)*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2001.
- JOHNS, T. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning, in T. Odlin ed., *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, pp. 293-313.
- \_\_\_\_\_. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. IN: T. JOHNS & P. KING (eds.) *Classroom concordancing*. *ELR Journal* Vol. 4. Birmingham University Press, 1991a, pp. 27-46.

- \_\_\_\_\_. Should you be persuaded: two examples of data-driven learning. IN: T. JOHNS & P. KING (eds.) *Classroom concordancing*. ELR Journal Vol. 4. Birmingham University Press, 1991b.
- KENNEDY, G. *Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman, 1998.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2008.
- KUMPULAINEN, Kristiina & WRAY, David. *Classroom Interaction and social learning – from theory to practice*. New York: Routledge Falmer, 2002.
- LANDIS, J. R., KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 1977, 33:159-174.
- LANTOLF, J.P. & THORNE, S.L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LANZA, Heloiza Helena. *Uso pedagógico do Blog no ensino-aprendizagem de espanhol. Elaboração e avaliação de uma tarefa*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2007.
- LEECH, G. Introducing Corpus Annotation. In: GARSIDE, R.; LEECH, G; McENERY, T. *Corpus Annotation Linguistic Information from Computer Text Corpora*. New York: Longman, 1997, pp. 01-08.
- LEWIS, Michael (2000). *Language in the lexical approach*. In *Teaching Collocation: Further Developments In The Lexical Approach*, Michael Lewis (ed.), 126-154. Hove: Language Teaching Publications, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove: LTP, 1997
- \_\_\_\_\_. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: LTP, 1993
- LIMA, Edina Marlene de. *O processamento da concordância em Espanhol / Língua Estrangeira (E/LE) nas produções de brasileiros adultos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, SP, 2006.
- LOPES, José Moreira Filho. *Desenvolvimento de um software para preparação de aulas de inglês com corpora*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2007.
- MEIER, M. & GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem – contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 3ª ed. Curitiba: Edição do Autor, 2008.



- MENEGHINI, Carla Mayumi. *A Abordagem de Paulo Freire no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira*, Dissertação de mestrado UNESP- São José do Rio Preto, 2001.
- MENICONI, Flávia Colen. Os diretivos nos corpora de línguas espanhola oral espontânea e escrita (material didático). Dissertação de Mestrado Faculdade de Letras / UFMG, 2006.
- MENTIS, Mandia. *Aprendizagem mediada – Dentro e fora da sala de aula*, trad. José Francisco Azevedo. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: Sedycias, João (org.). *O ensino do espanhol no Brasil – passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 14-34.
- MOSCOVICI, S. The Phenomenon of Social Representations. In: FARR, R.M. & MOSCOVICI, S. (eds.) *Social Representations: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984, pp.03-69.
- MURISON-BOWIE, S. MicroConcord manual: na introduction to the practices and principles of concordancing in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- NININ, M.Otilia G. *Atividade de Observação nas Práticas Docentes: uma perspectiva crítica*. Prelo.
- NORTON, B & TOOHEY, K. Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly* Vol.35 No 2, 2001.
- OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira de & ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- ROBINSON, P. *ESP Today: A practitioner's guide*. UK: Prentice Hall International, 1991.
- ROCHA, M.A.E. O uso de corpora computadorizados no ensino de língua portuguesa: metodologia e avaliação. In: CABRAL, L.G. et al. (orgs). *Linguística e ensino: Novas tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001, pp. 137-155.
- RÖMER, U. Corpora and language teaching. In A. Lüdeling & M. Kytö (Eds.), *Corpus Linguistics - An International Handbook* (Vol. 1, pp. 112-130). Berlin / New York: Walter de Gruyter, 2008.

- SANTOS, Graziela Aparecida dos. *A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola*. Dissertação de mestrado UNESP- São José do Rio Preto, 2003.
- SÁNCHEZ, A. Definición e historia de los corpus. In: SÁNCHEZ, A. et al. (orgs). CUMBRE: corpus linguístico de Español contemporáneo. Madrid: SGEL, 1995, pp.7-24.
- SCHENEWLY, B. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education* 9:4, 1994, pp. 281-291.
- SEDYCIAS, João (org.). *O ensino de espanhol no Brasil – passado, presente e futuro*. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- SEESKIN, Kenneth. Dialogue and Discovery. A Study in Socratic Method (SUNY Series in Philosophy). New York: SUNY Press, 1987.
- SINCLAIR, J.M. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. Beginning the study of lexis. In C. E. Bazell (Ed.), *In Memory of J R Firth* (pp. 410-430). London: Longman, 1966.
- SOTO BALBAS, Marcial. *Análise de erros, baseada na Lingüística de Corpus, da escrita de aprendizes brasileiros universitários de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2003.
- SOUZA, A.M.M. de; DEPRESBITERIS, L. & MACHADO, O.T..M. *A mediação como princípio educacional- bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Senac, 2004.
- SOUZA, Renata Condi. *Dois corpora, uma tarefa. O percurso de coleta, análise e utilização de corpora eletrônico na elaboração de uma tarefa para ensino de inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado PUC/SP – São Paulo, 2005.
- STEEN, G. et al. (2010). A method for linguistic metaphor identification : from MIP to MIPVU. Amsterdam ; Philadelphia, Pa.: John Benjamins Pub. Company.
- STUBBS, M. Grammar, text and ideology: computer-assisted methods in the linguistics of representation. *Applied Linguistics*, v.15, n. 2, 1994, pp. 201-223.
- SUCCI, Osvaldo Jr. *A utilização da linguística de corpus e da gramática de padrões na análise de alguns adjetivos presentes em um livro didático de inglês para negócios*. Dissertação de Mestrado PUC/SP – São Paulo, 2003.

- TOLEDO-PEREIRA, Danielle. *Escolhas temáticas no discurso de guias de turismo e monitores de museus no Brasil e na Espanha*. Dissertação de Mestrado PUC-SP, 2005.
- TRIBBLE, C., & JONES, G. *Concordances in the Classroom - A Resource Book for Teachers*. London: Longman, 1990.
- VICENTINI, Giseli Previdente Martins. *A Lingüística de Corpus e o seriado Friends como base para o ensino de chunks em sala de aula de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado PUC/SP – São Paulo, 2006.
- VIGOTSKII, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1962/1987.
- \_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978/1984.
- VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1934/1986.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- WILLIS, D. *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*. Londres: Collins ELT, 1990.
- ZEULLI, Elizandra. *Apresentação oral nas aulas de língua espanhola – desempenho lingüístico, fatores afetivos e avaliação da atividade*. Dissertação de mestrado PUC-SP, 2007.

## ANEXO 1 – Questionário: Detectando o perfil dos alunos

1. Em que ano você concluiu o Ensino Médio?
2. Já cursou outro curso superior antes? Qual?
3. Por que você escolheu o curso de Administração de Empresas?
4. Já frequentou ou frequenta cursos de espanhol? Sim ( ) Não ( )
5. Quanto tempo estudou? Concluiu? Sim ( ) Não ( )
6. Quando parou?
7. Como classificaria seu nível de proficiência nas habilidades abaixo:  
Ouvir: péssimo ( ) regular ( ) bom ( ) suficiente ( ) ótimo ( )  
Falar: péssimo ( ) regular ( ) bom ( ) suficiente ( ) ótimo ( )  
Ler: péssimo ( ) regular ( ) bom ( ) suficiente ( ) ótimo ( )  
Escrever: péssimo ( ) regular ( ) bom ( ) suficiente ( ) ótimo ( )
8. Qual sua profissão atual?
9. Quantas horas trabalha por dia?
10. Fins de semana livres? Sim ( ) Não ( )
11. Qual a sua idade e estado civil?

## ANEXO 2 – Levantamento do perfil dos alunos com base em suas respostas

<b>1 Em que ano você concluiu o ensino médio?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Ano de Conclusão</b>		
2005	16	44,44444444
2004	5	13,88888889
2003	5	13,88888889
2002	1	2,777777778
2001	2	5,555555556
2000	1	2,777777778
1999	0	0
1998	1	2,777777778
1997	3	8,333333333
1996	1	2,777777778
1995	0	0
1994	0	0
1993	1	2,777777778
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

<b>2 Já cursou outro superior antes? Qual?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	3	8,333333333
<b>Não</b>	33	91,66666667
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

<b>3 Sobre a escolha do curso, as respectivas respostas variam para as seguintes justificativas:</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Expansão da área no mercado de trabalho	10	27,77777778
Identificação com o assunto	6	16,66666667
Falta de profissional na área	3	8,333333333
Por gostar do ramo de negócios	3	8,333333333
Por não formar turma de economia (remanejamento de vagas)	2	5,555555556
Mais me chamou atenção	2	5,555555556
Por gostar de culturas diferentes, línguas, países	2	5,555555556
Por gostar de relações exteriores	1	2,777777778
Porque o curso se enquadra comigo	1	2,777777778
Ampliar conhecimento	1	2,777777778
Profissionalizar-me no comércio mundial	1	2,777777778
Porque já trabalho na área	1	2,777777778
Por causa da necessidade de se saber línguas	1	2,777777778
Para seguir carreira de empresário no âmbito internacional	1	2,777777778
Para dar continuidade aos negócios da família	1	2,777777778
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

<b>4. Já frequentou ou frequenta curso de espanhol?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	14	38,88888889
<b>Não</b>	22	61,11111111
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

<b>5. Dos quatorze que freqüentaram ou freqüentam um curso de espanhol, quanto tempo estudaram?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
acima de quatro anos	1	7,142857143
de 2 anos e um mês até 3 anos e onze meses	3	21,42857143
de 1 ano e um mês até 2 anos	3	21,42857143
até 1 ano	7	50
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

<b>6. Dos dez que não estudam mais a língua, quando pararam o curso ?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
2005	3	30
2004	2	20
2003	2	20
2002	2	20
2001	0	0
2000	1	10
1999	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

<b>7. Como classificaria seu nível de proficiência nas habilidades abaixo:</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>Ouvir</b>		
Péssimo	1	3,125
Regular	10	31,25
Bom	10	31,25
Suficiente	8	25
Ótimo	3	9,375
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

<b>Falar</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Péssimo	7	21,875
Regular	10	31,25
Bom	6	18,75
Suficiente	5	15,625
Ótimo	4	12,5
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

<b>Ler</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Péssimo	2	6,25
Regular	10	31,25
Bom	9	28,125
Suficiente	5	15,625
Ótimo	6	18,75
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

<b>Escrever</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Péssimo	8	25
Regular	10	31,25
Bom	4	12,5
Suficiente	6	18,75
Ótimo	4	12,5
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

<b>8. Qual sua profissão atual?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Desempregado	4	11,11111111
Estagiário	3	8,33333333
Auxiliar Administrativo	6	16,66666667
Empresário	3	8,33333333
Bancário	2	5,55555556
Crediarista	2	5,55555556
Operário	2	5,55555556
Analista de Exportação	1	2,77777778
Vendedor	3	8,33333333
Gerente Administrativo	2	5,55555556
Atendente	2	5,55555556
Operador Comercial	1	2,77777778
Auxiliar de Escritório	2	5,55555556
Farmacêutico	1	2,77777778
Pecuarista	1	2,77777778
Setor Financeiro	1	2,77777778
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

<b>9. Quantas horas trabalha por dia?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
10 horas	2	5,55555556
8 horas	27	75
4 horas	3	8,33333333
Não trabalham nada	4	11,11111111
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

<b>10. Fins de Semana Livre?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Sim	28	77,77777778
Não	8	22,22222222
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

<b>11 a. Qual a sua idade?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
18 anos	7	19,44444444
19 anos	11	30,55555556
20 anos	4	11,11111111
21 anos	2	5,55555556
22 anos	2	5,55555556
23 anos	3	8,33333333
24 anos	0	0
25 anos	1	2,77777778
26 anos	1	2,77777778
27 anos	2	5,55555556
28 anos	1	2,77777778
29 anos	1	2,77777778
30 anos	0	0
31 anos	0	0
32 anos	1	2,77777778
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

<b>11 b. Estado civil?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Solteiro (a)	33	91,66666667
Casado (a)	3	8,33333333
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

## ANEXO 3. ATIVIDADES PREPARADAS COM O FALSO COGNATO LARGO

### 1. Observe estas linhas de concordância com LARGO. Que significado tem esse adjetivo? Que tradução você daria para LARGO?

281 argo camino de Pekín a Córdoba Las impresiones El largo camino de Pekín a Córdoba La Policía  
284 del campo de concentración-museo de Auschwitz. El largo desfile de rostros juveniles no se deja  
154 e 87 años, no experimentó cambios ayer dentro del largo proceso de agonía, desde el momento en que  
296 de regreso a tierras gallegas, tras disfrutar del largo fin de semana. Los establecimientos  
37 de Volkswagen ha advertido que Seat aún tiene un largo camino por recorrer antes de alcanzar la  
88 se trasladó a Cantabria y posteriormente hizo un largo viaje oficial por China. Las polémicas fotos  
194 con un amigo. El día anterior había publicado un largo artículo sobre el principal sospechoso del  
350 ualidad este país africano vive desangrado por un largo conflicto bélico que ha obligado a muchos de  
440 erminarán en las fiestas del Pilar, les espera un largo verano de ciento siete galas, de feria en  
25 utiverio. El de Aldaya es el tercer secuestro más largo de los perpetrados por ETA, después de los de  
121 durante 532 días, en lo que fue el secuestro más largo de ETA, ésta es su rutina. Acude cada día a  
34 un programa de expansión en un periodo de tiempo largo". Luego de meterse el recorte en el bolsillo,  
178 ta que nos hayamos muerto. Se trata de un proceso largo -puede durar hasta un mes- y molesto que

### 2. Analisando as linhas de concordância, estabeleça quais são os significados para o padrão A LO LARGO DE.

206 r de los dos meses que ha durado el proceso, a lo largo de veinte sesiones, la cuestión estuvo clara  
230 , entre ellos mujeres, ancianos y huérfanos. A lo largo de este mes, los beneficiarios del CICR  
236 ocasionados por la guerra civil y ha sufrido a lo largo de los años varias reformas. La última de  
248 tantos turistas y curiosos de todo el mundo a lo largo de los años. Las vidrieras y los murales  
251 l de la localidad de Móstoles", informa Efe. A lo largo de la semana han pasado por el juzgado número  
260 o Forense, en la Ciudad Universitaria, donde a lo largo del día de ayer se le practicó la autopsia.  
52 todo en las principales carreteras del país. A lo largo de los 525 kilómetros que separan Rabat del  
55 os servicios médicos de vigilancia y control a lo largo de todo el recorrido mucho más eficaces, con  
115 espectacular dispositivo de seguridad montado a lo largo de la carretera. A Veljkovic la policía le  
166 d en varios idiomas tanto en la entrada como a lo largo de todo el recorrido. En ellos se avisa de la  
172 uran que tienen la fórmula para conseguirlo. A lo largo de cincuenta ejemplos prácticos exponen que  
341 e peligrosas ondulaciones, y "sube" y "baja" a lo largo de muchos kilómetros. El exceso de velocidad,

### 3. Observe as linhas abaixo e determine quais os padrões existentes e seus significados.

130 alir a un hombre de unos 24 años, de pelo castaño largo y con bigote. El ladrón debía conocer el  
224 produjo porque uno de los jóvenes llevaba el pelo largo. Los ataques de las bandas de cabezas rapadas  
266 de 1,80 ó 1,85 centímetros de altura, con el pelo largo, negro y rizado, y que vestía un chándal azul  
239 se ha hecho. Porque "es tan corto el amor, y tan largo el olvido"... MANUEL HIDALGO  
344 anzarote. Es marrón, pequeño, con el rabo un poco largo, la pata derecha la tiene blanca y atiende  
43 na. El "puente de la amistad", de 1.200 metros de largo, fue construido por los australianos en el  
103 dos metros de alto, por tres de ancho y cuatro de largo, provocando dantescas llamas que, en algunos  
148 isco alcanzó una franja de unos dos kilómetros de largo por unos cuatro de ancho. La tormenta se  
221 or es un ave rapaz diurna, como de medio metro de largo, por encima de color negro y por el vientre  
254 e aproximadamente dos metros de ancho por diez de largo se desplomó, rebotó contra una de las grúas y  
305 edondela. La estructura de madera (de 5 metros de largo por 1,70 de alto), cubierta de vegetales,  
326 car los cuerpos. El túnel tiene 3,2 kilómetros de largo y 3,6 metros de diámetro. El fuego se inició  
46 a. Los mecenas que no han querido comprometerse a largo plazo revisarán el acuerdo anualmente.  
91 rigen ellos... Prefieren establecer estrategias a largo plazo No les gusta perder el tiempo en  
392 scantes. Y, por supuesto, las salchichas. Y a más largo plazo serán de plástico el vino de Jerez, la  
73 cortar el suministro de explosivos a los comandos largo tiempo. La actuación policial, desarrollada  
79 o respuesta afirmativa a una petición que llevaba largo tiempo sobre la mesa del rector Gabriel  
157 e les concedan el permiso de venta que desde hace largo tiempo han solicitado muchos de ellos sin  
413 l cual según confesión testifical, sigue latiendo largo rato entre las manos después de haber sido



## ANEXO 4: ATIVIDADES PREPARADAS COM O FALSO COGNATO FECHA

1. *Observe estas linhas de concordância e tente descobrir o significado da palavra FECHA em espanhol considerando o contexto em que aparece e os colocados mais próximos.*

10 ón ha sido lo mejor y el próximo 22 de diciembre, fecha en la que está inicialmente previsto que se cel \*\*  
27 administradores hasta el 29 de diciembre de 1993, fecha en la que la aseguradora fue intervenida junto \*\*  
36 nciados ocurrieron el pasado 15 de marzo de 1993, fecha en la que Iruin sospechó que su teléfono estaba \*\*  
65 rmaneció encarcelado hasta el 1 de abril de 1977, fecha en la que fue amnistiado. Actualmente militaba \*\*  
97 ostés (sábado) en vez de el lunes de Pentecostés fecha en la que termina el período pascual) y Vd. la \*\*  
116 ora detenido durante la mañana del 24 de febrero, fecha en la que presuntamente se produjeron las agres \*\*

*FECHA tem o mesmo significado que em português? O que significa em espanhol?*

*Que padrão podemos observar que existe nas linhas de concordância acima?*

2. *Observe as linhas de concordância abaixo e complete as frases utilizando os adjetivos ou substantivos que acompanham a palavra FECHA (DE). Pode haver mais de uma resposta.*

22 ron igualmente en que se ha de mantener 1997 como fecha de reapertura del teatro, aunque Maragall expre \*\*  
91 o milenio. El 1 del uno del 2001 constará como su fecha de nacimiento en la clínica San Miguel de Pampl \*\*  
133 UTOS Se admiten apuestas. De aquí al 18 de marzo, fecha de la boda real, toda horterada puede tener su \*\*  
176 rmen Tello. A menos de un mes para el 1 de marzo, fecha del enlace, el Faraón de Camas ha anunciado, a \*\*  
15 aron que el Rey iniciara su período vacacional la fecha prevista, dado que el mismo día 20 las declarac \*\*  
16 Furiase, que se ha instalado en Buenos Aires sin fecha prevista de regreso. Las revistas hablan de cri \*\*  
39 . Madrid 2003 2003 10 508 R En fecha próxima se anunciará la celebración del acto E \*\*  
79 España en los dos últimos años, venga a Madrid en fecha próxima invitado por el ayuntamiento de la capi \*\*  
70 on niños pequeños. Si se les dijera, por fin, una fecha concreta, les sería más fácil soportar los mese \*\*  
71 ros de que acaben yendo a España. "Si hubiera una fecha concreta", asegura uno de ellos, "yo dejaría mi \*\*  
82 res años. Sin embargo, Jaime Hacar asegura que la fecha de apertura del expediente fue en noviembre de \*\*  
88 forma subsidiaria. Aunque Hacasno no precisó una fecha límite, insistió en que "los plazos son muy cor \*\*  
89 udadanos con una antelación de dos meses sobre la fecha de caducidad de su permiso de armas. Paralelame \*\*  
128 ogida entre los madrileños y hasta ahora no tiene fecha límite. "Estaremos hasta que el alcalde nos lo \*\*  
107 gre y cálido puente de tres ojos... es decir, una fecha señalada en la que mucha gente morirá. La vida \*\*  
154 da que no se incorporó a su acuartelamiento en la fecha fijada. García-Mercadal considera que esa sente \*\*  
180 a persona". Retana no recordó con exactitud si la fecha fijada para el viaje desde La Plata a Pinamar f \*\*  
212 carne de una chica joven". Y dicho y hecho. En la fecha citada, después de que la joven holandesa Renee \*\*  
216 tripulaciones de ambos buques se efectuará en la fecha indicada y los gastos que ella ocasionare correrá \*\*

1. El príncipe Felipe presenta a la nación su novia y anuncia la fecha \_\_\_\_\_ para 28 de mayo.
2. Jaime Hacar asegura que la fecha \_\_\_\_\_ del expediente va a ser en noviembre.
3. Pablo se fue a Francia a trabajar y no tiene fecha \_\_\_\_\_ de regreso.
4. El 23 de octubre es la fecha \_\_\_\_\_ para el referendo en Brasil sobre el uso de armas de fuego.
5. El profesor les estableció una fecha \_\_\_\_\_ para la entrega de los trabajos.
6. El 31 de julio de 2006 es la fecha \_\_\_\_\_ para la entrega de la obra.

3. *Utilizando como exemplo as linhas de concordância abaixo, complete as frases a seguir com a preposição adequada.*

219 a modernidad surgen o se acentúan a partir de esa fecha: el incremento y la difusión de los conocimient \*\*  
59 obligada a lucir un collarín ortopédico desde esa fecha, acusa a su marido de agresiones que le produce \*\*  
109 tagonista de Fetiche, una producción de TVE, cuya fecha de emisión todavía se desconoce. En Fetiche, la \*\*  
24 oximación al pueblo. Su reinado ha sido, hasta la fecha, un modelo de monarquía democrática, pero su fu \*\*  
73 e fundado en 1976, ataca a las personas. Hasta la fecha, todos sus atentados fueron contra los bienes. \*\*  
3 ner relaciones sexuales. Los hechos ocurrieron en fecha no determinada del año 1988 en Iria Flavia, en \*\*  
39 . Madrid 2003 2003 10 508 R En fecha próxima se anunciará la celebración del acto E \*\*  
30 La Haya recibe una carta firmada por Carlos, con fecha 25 de febrero, dirigida al ministro del Interior \*\*  
64 10 508 P El Año Internacional de la Juventud Con fecha 16 de marzo publicó su periódico un artículo so \*\*

1. Maluf ha declarado que desconoce que \_\_\_\_\_ esa fecha le hayan ingresado dinero en su cuenta.
2. \_\_\_\_\_ esa fecha no lo volvieron a ver por el pueblo.
3. \_\_\_\_\_ fecha del 4 de este mes, el senador declaró su participación en el esquema de los correos.

4. \_\_\_\_\_ de esa fecha comienza, afortunadamente, el verano.
5. \_\_\_\_\_ la fecha, los juzgados han dictado tres sentencias contra el senador.

4. *Observe as linhas abaixo e encontre um verbo (ou verbos) que possa substituir os verbos que acompanham a palavra "fecha".*

165 o podrá trasladarse a Buenos Aires. y elude poner fecha al regreso a España "por la huelga aérea". \*\*  
185 struyeron su casa. Cuando la terminaron, pusieron fecha: 10 de abril de 1988. "A la fiesta vino toda la \*\*  
67 imos los informadores. Para los diputados fijó la fecha del 1 de abril, efeméride del fin de la contien \*\*  
55 ío, se había casado porque ya tenía concertada la fecha antes del secuestro, y el hijo mayor de su tío, \*\*  
88 forma subsidiaria. Aunque Asensio no precisó una fecha límite, insistió en que "los plazos son muy cor \*\*

---

## ANEXO 5: ATIVIDADES PREPARADAS COM O FASLO COGNATO DOCE

1. *DOCE em português se refere a um substantivo ou adjetivo que indica algo que possui sabor açucarado ou melado. E em espanhol? Tem o mesmo significado? Observe as linhas abaixo e tente definir DOCE.*

257 n la finca en ese momento, son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja. Un  
269 ose, aunque algo queda; pero eso es cosa de diez, doce personas a lo sumo... que tenían otro tipo de in  
195 ampanadas, escuchaba las contracciones". Tras las doce uvas y los besos de rigor, salieron "disparados"  
79 informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de un grupo de montaña vasc  
211 bajando". Según la información en su poder, a las doce y media de la noche del sábado al domingo la pri

---

2. *Classifique as concordâncias abaixo em padrões e especifique a que se refere DOCE nestes casos:*

83 que estaba preparada para que explosionase a las doce en punto. Con relación a este artefacto, el peri  
11 el cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana de ayer en una antigua  
223 ivió ayer una mañana de violencia y sangre. A las doce y cuarto, un vigilante jurado de Prosegur era ti  
181 s entonces contradictorio que se le relegue a las doce de la noche? R.- Es que influyen dos factores: p  
187 festejos, la plaza del pueblo se convirtió, a las doce de la noche, en un auténtico horno con la quema  
249 lamentario andaluz. Convocatorias Coloquios A las doce de la noche En el Hotel Tryp Palacio (paseo de l  
87 rá lugar el próximo martes día 6 de marzo y a las doce de la mañana está prevista la llegada de la expe  
111 ie "Médico de familia" ha tenido su precio. A las doce de la mañana está previsto que ella, Rociito, en  
7 ho un llamamiento a los ciudadanos para que a las doce del mediodía dejen todo lo que estén haciendo y  
237 artel del Rey de El Pardo. El día anterior, a las doce del mediodía, tendrá lugar en el Palacio Real el  
241 on apoderarse de lo recaudación. Alrededor de las doce de la noche, dos individuos llegaron al surtidor  
299 ña la investigación científica." Alrededor de las doce de la mañana, los restos del profesor Del Río Ho  
141 sospechosos. David García fue arrestado sobre las doce del mediodía de ayer en su domicilio de Madrid.  
173 apenas a cinco calles de distancia. Fue sobre las doce y media de la noche del domingo cuando Federico  
157 y sestean depredadores internacionales. Eran las doce menos cuarto cuando llega "tito Jimmy" a la somb

---

3. *Observando as linhas abaixo, que padrões podemos formar com DOCE, indicando um período de tempo (anos, meses, dias, etc.).*

107 e los vecinos, que la niña vive con su hermano de doce años, que es quien verdaderamente la cuida, mien  
209 a sus papás. Mucho más crecida está Macarena, de doce años, la segunda hija de Helena Boyra y José Fed  
77 do sólo por esa gran contribución al cante: a los doce años, Antonio Mairena ya se ganaba la vida traba  
117 tuna era también un músico de carrera que durante doce años, hasta 1970, fue el director artístico del  
131 el director de EL MUNDO, a que "a lo largo de los doce años que ya lleva González en el poder, las inst  
163 con problemas de adaptación. A lo largo de estos doce años, esta vecina de la localidad madrileña de T  
59 diera. Pérez Alhama, abogado del duque desde hace doce años, agregó que este "golpe fatal" segó la vida  
79 informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de un grupo de montaña vasc  
205 No sé qué hacer con el tiempo libre. Los últimos doce años, me faltaban horas. Ahora me sobran. Los ne  
75 de pasajeros viajaba un grupo de escolares -entre doce y catorce años de edad-, que efectuaban un corto  
105 . Parece ser que la muchacha al morir tenía entre doce y trece años y medio. EFE La Junta de Andalucía,  
43 so. Entre ellas, doña Carmen, una mujer que a los doce días de enviudar recibió un paquete a nombre de  
15 Muchos se preguntan qué se ha hecho durante estos doce meses. Y algunos comparan la actual situación de  
233 y 2.875 millones de pesetas. Durante los últimos doce meses, Cousteau había concebido los planos y det

---

4. *Qual a categoria gramatical de DOCE nas linhas abaixo? Qual o substantivo oculto a que se refere DOCE em cada caso?*

97 veintena de equipos, desde uno o dos perros hasta doce, competirán con trineos sobre ruedas, ante la fa  
133 500 personas que salían de un concierto. Al final doce -entre ellas John Tishaw, sólo con un hombro dis  
165 on al menos 36 personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores, 204 miembros de la Cámara d  
203 sabel ha perdido un montón de kilos. No sé si los doce de la condesa De la Maza, a la aristócrata se le  
213 realidad, es buscar el otoño. Meta otoño, diez o doce por año. Con menos no se conforman. Pero se quej  
263 aban los síntomas de haber inhalado el gas. Otros doce habían sido admitidos en centros hospitalarios e  
267 pero vivió mucho en Italia: siete años en Milán y doce en Roma. En el prefacio a "La Cartuja de Parma",

---

## ANEXO 6 – Linhas de concordância do léxico HUELGA

1 lugar ayer por recomendar a los ciudadanos que repostasen antes de la huelga a pesar de contar con unos servicios mínimos "más que  
2 dueños, los sindicatos estiman el seguimiento de la huelga en el 40%. La huelga concluirá hoy en el turno de noche, entre las 22.00 y 23.00.  
3 de Ardoz (Madrid). CC.OO. sostiene que la empresa vulnera el derecho de huelga de sus trabajadores, que protestan por la sustitución de  
4 los médicos constatan un cierto peligro para la salud (de los empleados en huelga de hambre desde hace 50 días)", afirma. El sindicato considera  
5 8 DE NOVIEMBRE Sindicatos y patronales no logran un acuerdo que evite la huelga de gasolineras MADRID.- Los sindicatos FIA-UGT y  
6 y logística de Panrico Madrid comenzó en septiembre, al que se sumó la huelga de hambre de representantes de CC.OO. para denunciar "  
7 antenimiento de los puestos de trabajo". La manifestación, simultánea a una huelga de 24 horas con seguimiento "total" por parte de la plantilla,  
8 a la mesa de negociación para intentar buscar una solución antes de la huelga. Desde CEEES consideran que FIA-UGT "está buscando la huelga  
9 y Fiteqa-CCOO valoran que se ha "desarrollado bien" la segunda jornada de huelga en las gasolineras del país y valoraron el seguimiento en  
10 atendidas por sus propios dueños, los sindicatos estiman el seguimiento de la huelga en el 40%. La huelga concluirá hoy en el turno de noche,  
11 de la huelga. Desde CEEES consideran que FIA-UGT "está buscando la huelga en Madrid" y acusaron al sindicato de evitar los encuentros con  
12 hidrocarburos de Fiteqa-CCOO, Alfredo Orella, valoró el seguimiento de la huelga en su primera jornada y subrayó que ahora son las patronale  
13 del sector CEEES y Aevecar alcancen un acuerdo antes del inicio de la huelga, fuentes sindicatos consultadas lo consideraron improbable a la  
14 de servicio CEEES y Aevecar no han logrado alcanzar un acuerdo que evite la huelga general convocada en el sector de las gasolineras en  
15 más del 90%, tanto el primer como el segundo día. Hasta el momento, la huelga ha sido total solamente en la comarca de Vigo, mientras que  
16 convocados por los sindicatos FIA-UGT y Fiteqa-CCOO a secundar una huelga hoy y mañana en demanda de mejores condiciones laborales.  
17 GUIPÚZCOA Y VIZCAYA Trabajadores de 7.500 gasolineras, convocados a la huelga los días 7 y 8 MADRID.- Los trabajadores de unas  
18 convocados por los sindicatos FIA-UGT y Fiteqa-CCOO a secundar una huelga los días 7 y 8 de noviembre, víspera de la festividad de La  
19 España, que deberán permanecer abiertas durante las dos jornadas de huelga para cumplir con los servicios mínimos estipulados por este  
20 MAÑANA Los sindicatos cifran en un 70% el seguimiento de la huelga por las gasolineras Los representantes de los trabajadores dicen que  
21 SEGUIMIENTO DEL 70% Los empleados de las gasolineras van a la huelga por segundo día consecutivo MADRID.- Los sindicatos FIA-  
22 a las que no les han llamado. Antes del puente de La Almodena La huelga, que tendrá lugar en los días previos al puente de La Almodena en  
23 por piquetes de algunas gasolineras que habían decidido no secundar la huelga. "Se han personado de forma contundente e imponiendo con su  
24 estación de servicio. En Sevilla, Alava, Aragón y Galicia el seguimiento de la huelga también se cifra en un 70%, mientras que en Asturias los  
25 cumplir con los servicios mínimos estipulados por este departamento. La huelga tiene ámbito nacional, excepto para las provincias de  
26 de sus ingresos del 50%. Las excepciones de Guipúzcoa y Vizcaya La huelga tiene ámbito nacional, excepto para las provincias de Guipúzcoa  
27 euros por festivo trabajado y de 9 euros por cada hora extraordinaria. La huelga tiene ámbito nacional, excepto para las provincias de  
28 por lo que la conducción gremial levantó definitivamente el conflicto y la huelga. Trabajadores nucleados en el Sindicato de Mecánicos y  
29 70% de las gasolineras se han sumado a la primera de las dos jornadas de huelga y aseguran que no se han producido incidentes de relevancia.  
30 consumidores y ciudadanos no sufran mucho las consecuencias de esta huelga y que no dure mucho tiempo". 5. CRÍTICAS A BRUSELAS  
31 ministro de Trabajo y Asuntos Sociales, Jesús Caldera, afirmó que respeta la huelga y que espera que "la responsabilidad se imponga y nuestros  
32 de Trabajo considera acreditada la "conculcación del derecho fundamental a la huelga" y ha levantado un acta de infracción contra la empresa.

## ANEXO 7: Transcrição e Análise da Mediação Anotadora A (esta pesquisadora) Anotadora B (pesquisadora convidada) – LARGO

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Vocês estão vendo que em cada atividade tem uma palavra centralizada? Esse trabalho de hoje vai ser feito com as linhas de concordância, vocês vão notar que tem uma palavra centralizada em cada linha, a proposta é que vocês descubram o significado da palavra pelo contexto textual que ela está. Essa leitura é diferente daquela que nós estamos acostumados da esquerda para a direita, parece mais adequado perceber o que circunda a palavra centralizada. Então nesse primeiro momento eu gostaria que vocês lessem as linhas da atividade 1 e me dissessem que significado tem a palavra largo. Será que é o mesmo do português?	1	1	1
2	P	Você já chegou ao significado?	7; 9	7	7
3	A3	Eu acho que é longo, grande.	6; 7	7	7
4	P	Por que você acha que é longo?	7; 9	7; 4	9
5	A3	Ah! Porque aparece: el <u>largo</u> camino, el <u>largo</u> desfile, el <u>largo</u> proceso, el <u>largo</u> fin de semana, un <u>largo</u> camino...	6; 7	7; 4	6
6	P	Quem já chegou ao significado? Vocês concordam com A3?	6; 9	7; 4	6
7	A7	Eu entendi comprido, mas é a mesma coisa, não é?	6; 7	7; 4	7
8	P	É exatamente esse o sentido, largo tem função de adjetivo e seu significado pode ser longo, comprido, extenso.	6; 11	1	6
9	P	Vamos ver o exercício 2: Analisando as linhas de concordância, estabeleça quais são os significados para o padrão A LO LARGO DE... Vou deixar vocês lendo, conversem com seus pares e a gente confere daqui a pouco.	1; 6; 9	1	1
10	A2	Ao longo de...	6; 7		6
11	P	Fala para mim como você fez as leituras das linhas para chegar a esse significado?	7; 9	1	7
12	A2	Eu fui lendo a partir do que era igual: a lo <u>largo</u> de veinte sesiones, a lo <u>largo</u> de este mes, a lo <u>largo</u> de los años, a lo <u>largo</u> de los años.	6; 7	1	7
13	P	Em português, tem outro jeito para falar ao longo de?	7; 9	7; 4	9
14	A2	Durante.	6; 7	7; 4	6
15	P	Ótimo! Olha só, o outro exercício: Observe as linhas abaixo e determine quais os padrões existentes e seus significados, então, agora a gente precisa verificar o que é que costuma aparecer antes de Largo e depois de Largo, é isso que é o padrão, aquilo que acompanha a palavra que eu quero identificar, vocês podem marcar na folha e depois vão me dizendo se em cada linha o significado é igual àqueles que vocês levantaram nos exercícios anteriores, tudo bem?	1; 6; 9; 11	11; 1	1
16	P	Digam para mim o que vocês notaram que aparece antes de LARGO?	6; 9	7	9
17	P	Eu vou fazer com vocês a primeira linha e depois vocês fazem o restante, olhem aí na folha a linha número 130: de pelo castaño largo y de bigote. A palavra largo se refere a que?	1; 6; 9	1	1

18	A9	Pelo castaño.	6; 7	7	6
19	P	Então se trata de pelo castaño largo. O que significa pelo?	7; 9	4	9
20	A9	Cabelo.	6; 7	4	6
21	P	É, então o cabelo é castanho e ...?	7; 9	7	6
22	A9	Comprido.	6; 7	7	6
23	P	Então, eu quero que vocês observem as linhas e digam o que aparece antes de LARGO?	1; 6; 9	1	9
24	As	Pelo, Rabo, 1.200 metros de, tres de ancho y cuatro de, dos kilómetros de medio metro de, dos metros de ancho por diez de, 5 metros de, 3,2 kilómetros de, comprometerse a, establecer estrategias a, Y a más, llevaba, desde hace, sigue latiendo.	6	?	6
25	P	Eu quero que vocês leiam a linha 43 e me digam a que se refere a palavra LARGO?	1; 6; 9	1	9
26	A7	Puente de la amistad.	6; 7	?	6
27	P	Muito bem, A7. E depois de LARGO, o que completa o sentido da palavra?	7; 9; 11	11	9
28	As	Olvido, por unos cuatro de ancho, y 3,6 metros de diámetro, tiempo, plazo, rato.	6; 7	?	6
29	P	Vamos voltar então na linha 239: está entre aspas “es tan corto el amor y tan largo el olvido”. O que significa a palavra olvido?	7; 9	4	6
30	P	É esquecimento, o autor diz que o amor é curto e que o esquecimento é grande.	6	4	6
31	P	Vamos ver os sentidos de LARGO, se a palavra se refere a tempo que significado tem?	6; 9	1	1
32	A7	Longo, muito.	6; 7	?	6
33	P	Isso! Se ela se refere a metros?	7; 9; 11	4	9
34	A3	Comprimento.	6; 7	4	6
35	P	Vocês notaram as linhas 103: tres de ancho y cuatro de <u>largo</u> ; 148: dos kilómetros de <u>largo</u> por unos cuatro de ancho e 254: dos metros de ancho por diez de <u>largo</u> ? Se largo é comprimento o que é ancho?	6; 9	?	6
36	A2	Largura?!	6; 7	?	6
37	P	Isso, então a gente precisa tomar cuidado com essas duas medidas: largo é o comprimento (   ) e ancho é a largura ( — ), isso pode ser usado para definir uma rua, ou avenida, uma roupa que você compra...	6; 11	1; 2	6
38	P	Outra palavra que tem um significado diferente está na linha 413: largo rato, “rato” é um falso cognato também. Alguém sabe me dizer o que é?	7; 9	2	9
39	A7	um momento.	6; 7	?	6
40	P	Isso mesmo! Se você quer que alguém espere por você um pouquinho você diz: “Espera un ratito”.	6; 11	11; 2	11

## ANEXO 8: Transcrição e Análise da Interação Anotadora A (esta pesquisadora) Anotadora B (pesquisadora convidada) – LARGO

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Vocês estão vendo que em cada atividade tem uma palavra centralizada? Esse trabalho de hoje vai ser feito com as linhas de concordância, vocês vão notar que tem uma palavra centralizada em cada linha, a proposta é que vocês descubram o significado da palavra pelo contexto textual que ela está. Essa leitura é diferente daquela que nós estamos acostumados da esquerda para a direita, parece mais adequado perceber o que circunda a palavra centralizada. Então nesse primeiro momento eu gostaria que vocês lessem as linhas da atividade 1 e me dissessem que significado tem a palavra largo. Será que é o mesmo do português?	14	14	14
2	P	Você já chegou ao significado?	4	2	4
3	A3	Eu acho que é longo, grande.	2	2	2
4	P	Por que você acha que é longo?	4	2	4
5	A3	Ah! Porque aparece: el <u>largo</u> camino, el <u>largo</u> desfile, el <u>largo</u> proceso, el <u>largo</u> fin de semana, un <u>largo</u> camino...	3	2	3
6	P	Quem já chegou ao significado? Vocês concordam com A3?	4	?	4
7	A7	Eu entendi comprido, mas é a mesma coisa, não é?	2	4	2
8	P	É exatamente esse o sentido, largo tem função de adjetivo e seu significado pode ser longo, comprido, extenso.	9	9	9
9	P	Vamos ver o exercício 2: Analisando as linhas de concordância, estabeleça quais são os significados para o padrão A LO LARGO DE... Vou deixar vocês lendo, conversem com seus pares e a gente confere daqui a pouco.	14	14	14
10	A2	Ao longo de...	2	2	2
11	P	Fala para mim como você fez as leituras das linhas para chegar a esse significado?	4	2	4
12	A2:	Eu fui lendo a partir do que era igual: a lo <u>largo</u> de veinte sesiones, a lo <u>largo</u> de este mes, a lo <u>largo</u> de los años, a lo <u>largo</u> de los años.	3	2	3
13	P	Em português, tem outro jeito para falar ao longo de?	4	2	4
14	A2	Durante.	2	2; 9	2
15	P	Ótimo! Olha só, o outro exercício: Observe as linhas abaixo e determine quais os padrões existentes e seus significados, então, agora a gente precisa verificar o que é que costuma aparecer antes de Largo e depois de Largo, é isso que é o padrão, aquilo que acompanha a palavra que eu quero identificar, vocês podem marcar na folha e depois vão me dizendo se em cada linha o significado é igual àqueles que vocês levantaram nos exercícios anteriores, tudo bem?	8; 9; 14	14; 8	14
16	P	Digam para mim o que vocês notaram que aparece antes de LARGO?	4	2	4
17	P	Eu vou fazer com vocês a primeira linha e depois vocês fazem o restante, olhem aí na folha a linha número 130: de pelo castaño largo y de bigote. A palavra largo se refere a que?	4; 9; 14	2; 14	14

18	A9	pelo castaño.	2	2	2
19	P	Então se trata de pelo castaño largo. O que significa pelo?	4	2	4
20	A9	Cabelo.	2	2	2
21	P	É, então o cabelo é castanho e ...?	4	2	4
22	A9	Comprido.	2	2	2
23	P	Então, eu quero que vocês observem as linhas e digam o que aparece antes de LARGO?	4	14	14
24	As	Pelo, Rabo, 1.200 metros de, tres de ancho y cuatro de, dos kilómetros de medio metro de, dos metros de ancho por diez de, 5 metros de, 3,2 kilómetros de, comprometerse a, establecer estrategias a, Y a más, llevaba, desde hace, sigue latiendo.	2	3	2
25	P	Eu quero que vocês leiam a linha 43 e me digam a que se refere a palavra LARGO?	4	2	4
26	A7	Puente de la amistad.	2	2	2
27	P	Muito bem, A7. E depois de LARGO, o que completa o sentido da palavra?	4; 8	2; 8	4
28	As	Olvido, por unos cuatro de ancho, y 3,6 metros de diámetro, tiempo, plazo, rato.	2	2	2
29	P	Vamos voltar então na linha 239: está entre aspas “es tan corto el amor y tan largo el olvido”. O que significa a palavra olvido?	4	2	4
30	P	É esquecimento, o autor diz que o amor é curto e que o esquecimento é grande.	9	2	9
31	P	Vamos ver os sentidos de LARGO, se a palavra se refere a tempo que significado tem?	4	2	4
32	A7	Longo, muito.	2; 9	2; 9	2
33	P	Isso! Se ela se refere a metros?	4	2; 8	4
34	A3	Comprimento.	2	2	2
35	P	Vocês notaram as linhas 103: tres de ancho y cuatro de <u>largo</u> ; 148: dos kilómetros de <u>largo</u> por unos cuatro de ancho e 254: dos metros de ancho por diez de <u>largo</u> ? Se largo é comprimento o que é ancho?	4; 9	2	4
36	A2	largura?!	2	2	2
37	P	Isso, então a gente precisa tomar cuidado com essas duas medidas: largo é o comprimento (   ) e ancho é a largura ( — ), isso pode ser usado para definir uma rua, ou avenida, uma roupa que você compra...	9	9	9
38	P	Outra palavra que tem um significado diferente está na linha 413: largo rato, “rato” é um falso cognato também. Alguém sabe me dizer o que é?	4; 9	2	4
39	A7	um momento.	2	2	2
40	P	Isso mesmo! Se você quer que alguém espere por você um pouquinho você diz: “Espera un ratito”.	8; 9	9	9



## ANEXO 9: Transcrição e Análise da Mediação Anotadora A (esta pesquisadora) Anotadora B (pesquisadora convidada) – FECHA

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Vocês têm duas atividades para serem feitas. Na primeira atividade vocês vão inferir o significado da palavra fecha a partir das linhas de concordância e observar os padrões dessa palavra. E na segunda atividade vocês vão completar as frases com adjetivos ou substantivos que acompanhem FECHA DE...	1, 7, 9	1	1
2	A10	Do que eu li aqui, tem Pentecostes, os dias, os meses e os anos. Fala aí o que você acha que é?	4, 6, 7	3	7
3	A9	Pode falar? Eu acho que é data.	4, 6, 7	12; 3; 6	6
4	A10	Fecha tem o mesmo significado que em português? O que significa em espanhol? Não. Significa...	4, 6, 7	2; 3; 6	7
5	A9	Data.	4, 6, 7	3; 7; 6	6
6	A10	Data. Que padrões existentes nas linhas de concordância acima podem ser observados?	1, 6, 7	3; 6	7
7	A9	Nós descobrimos que Pentecostes é uma data, mas não somos muito católicos.	4, 6, 7	3; 6	6
8	A10	O príncipe Felipe apresenta ao país sua noiva e anuncia “la fecha del enlace” para 28 de maio.	4, 6, 7	?	4
9	A9	Pode ser “de la boda”?	4, 6, 7	3; 6	7
10	A10	Pode também. Ta ok? Jaime Hacar assegura que “la fecha límite del expediente va a ser en noviembre”.	4, 6, 7	6; 3	4
11	A9	Tá estranho. Limite é prazo, acho que expediente pode ser mais esse de reapertura. O que você acha?	4, 6, 7	6; 3	6
12	A10	Pode ser.	7	3	7
13	A9	Fecha de reapertura. “Pablo se fue a Francia a trabajar y no tiene fecha prevista de regreso”. Com certeza, não pode ser outra coisa porque a idéia é de algo que vai acontecer no futuro, ele não fixou uma data. Lê a outra:	4, 6, 7	6; 5	6
14	A10	Dia 23 de outubro “es la fecha para el referendo en Brasil sobre el uso de armas de fuego”, prevista de novo?	4, 6, 7	3	6
15	A9	Vamos ver, deve ter outro diferente. Fijada é fixada? Pode ser esse então.	4, 6, 7	7; 8; 6	6
16	A10	O professor estabeleceu “una fecha para la entrega de los trabajos” limite. Vai você agora.	6, 7, 9	6; 5	6
17	A9	“El 31 de julio de 2006 es la fecha prevista para la entrega de la obra”. Prevista de novo?	4, 6, 7	9	6
18	A10	Você acha que indicada dá certo aí?	6, 7, 9	9	7
19	A9	é pode ser também, melhor pôr diferente.	4, 6, 7	5	6
20	A9	Utilizando como exemplo as linhas de concordância abaixo, tente completar as frases a seguir com a preposição adequada. Maluf ha declarado que desconoce que ... esa fecha le hayan ingresado dinero en su cuenta. “En esa fecha”.	4, 6, 7	?	4
21	A10	Desde esa fecha no lo volvieron a ver por el pueblo.	4, 6, 7	?	4
22	A9	... fecha del 4 de este mes, el senador declaró su participación en el esquema de los correos. “Con”.	4, 6, 7	?	4
23	A9	A partir de esa fecha comienza, afortunadamente, el verano.	4, 6, 7	?	4
24	A10	Hasta la fecha, los juzgados han dictado tres sentencias contra el senador. Hasta la vista. (risos).	4, 6, 7		4
25	P	Vamos corrigir gente. Vocês acharam que <i>fecha</i> tem o mesmo significado do português?	1, 6, 7, 9	9; 6; 1	1
26	As	Não.	4, 6, 7	3	6

27	P	Qual é o significado de fecha?	6, 7, 9	3	9
28	As	Data.	4, 6, 7	3	6
29	P	Que padrões vocês levantaram a partir das linhas de concordância?	6, 7, 9	9	9
30	A2	tem sempre algo que aconteceu, os dias.	4, 6, 7	3	6
31	P	Vocês perceberam que nessa primeira atividade sempre depois da palavra Fecha tinha a expressão “en la que” quer dizer na qual, sempre se referindo aquela data. Já no exercício 2 a gente tem fecha de?	6, 7, 9	9	9
32	As	fecha de reapertura, de nacimiento, de la boda, del enlace, prevista, próxima, concreta, de apertura, limite, de caducidad, señalada, fijada, citada, indicada.	4, 6, 7	3	6
33	P	Vocês entenderam todos os significados?	6, 7, 9	3; 6	9
34	As	Sim.	4, 6, 7	?	4
35	P	A3, faz para gente a número 1.	6, 7, 9	1	7
36	A3	El príncipe Felipe presenta a la nación su novia y anuncia la fecha del enlace para 28 de mayo.	4, 6, 7	?	6
37	P	Alguém fez diferente?	6, 7, 9	7	7
38	A9	De la boda.	4, 6, 7	3	6
39	P	A6, como ficou a segunda frase?	6, 7, 9	?; 6	7
40	A6	Jaime Hacar asegura que la fecha de apertura del expediente va a ser en noviembre.	4, 6, 7, 9	?; 6	6
41	P	Isso, A7 leia a terceira, por favor.	6, 7, 9	11; 6	7
42	A7	Pablo se fue a Francia a trabajar y no tiene fecha prevista de regreso.	4, 6, 7	?; 6	6
43	P	Alguém colocou diferente?	6, 7, 9	6	7
44	A2	Fijada.	4, 6, 7	3	6
45	P	Muito bem, A10 como ficou a quarta frase?	6, 7, 9, 11	11	7
46	A10	El 23 de octubre es la fecha fijada para el referendo en Brasil sobre el uso de armas de fuego.	4, 6, 7	?	6
47	P	Ótimo. A11 a quinta, por favor.	6, 7, 9, 11	11	7
48	A11	El profesor les estableció una fecha límite para la entrega de los trabajos.	4, 6, 7	?	6
49	P	A14, a última desse exercício como ficou?	6, 7, 9	?	7
50	A14	El 31 de julio de 2006 es la fecha indicada para la entrega de la obra.	4, 6, 7	?	6
51	P	Alguém pos diferente?	6, 7, 9	7	7
52	A4	Não sei se podia repetir, mas nós pusemos prevista	4, 6, 7	6	6
53	P	Tá certo. O <b>exercício 3</b> então. Todos lembraram o que eram as preposições? Quais são as preposições que aparecem aí?	6, 7, 9	11; 9	9
54	As	Desde, con, en, a partir de.	4, 6, 7	?	4
55	P	Tá faltando um?	6, 7, 9	9	9
56	A2	Hasta.	4, 6, 7	?	4
57	P	Isso. A2, a frase 1, por favor.	6, 7, 9, 11	11	7
58	A2	Maluf ha declarado que desconoce que en esa fecha le hayan ingresado dinero en su cuenta.	4, 6, 7	?	6
59	P	Muito bem, A12, a próxima.	6, 7, 9, 11	11; 6	7
60	A12	Desde esa fecha no lo volvieron a ver por el pueblo.	4, 6, 7	?	6
61	P	Muito bem. A7, a terceira.	6, 7, 9, 11	11	7
62	A7	Con fecha del 4 de este mes, el senador declaró su participación en el esquema de los correos.	4, 6, 7	?	6
63	P	Excelente! A4, a quarta.	6, 7, 9, 11	11	7

64	A4	A partir de esa fecha comienza, afortunadamente, el verano.	4, 6, 7	?	6
65	P	Isso. A9, a última, por favor.	6, 7, 9, 11	11	7
66	A9	hasta la fecha, los juzgados han dictado tres sentencias contra el senador	4, 6, 7	?	6
67	P	Muito bem. O último exercício nos mostra vários verbos que são usados próximos a palavra Fecha, então, lendo a frase a gente pode substituir o verbo que aparece mais a palavra fecha por um único verbo. Por exemplo, a linha 165: poner fecha, pode ser substituído por outro verbo?	1, 6, 7, 9	11;	1
68	A2	a gente pôs marcar.	4, 6, 7	6	6
69	P	Isso. Vamos fazer o seguinte, digam quais foram os verbos que vocês perceberam que acompanham a palavra fecha?	6, 7, 9, 11	11	9
70	As	Poner, pusieron...	4, 6, 7	3	4
71	P	Pusieron é do verbo poner também.	6	3	6
72	As	Fijó, fijar, tenía concertada...	4, 6, 7	3	4
73	P	Concertar em espanhol pode ser combinar	6	?	6
74	As	“precisar” no sentido de dar precisão, determinar uma data.	6	4	6
75	P	Em português que verbos acompanhariam a palavra data?	6, 7, 9	2	9
76	As	Marcar, agendar, colocar/ pôr, determinar	4, 6, 7	3	4
77	P	Isso, agora que vocês sabem que fecha é data, quem sabe como eu digo em espanhol “pôr a data”?	6, 7, 9	11; 2	9
78	A7	Poner la fecha.	4, 6, 7	4	4
79	P	Muito bem, eu posso dizer também “fechar” que é outro falso cognato, fica para uma outra aula.	1	11; 4	11

**ANEXO 10: Transcrição e Análise da Interação Anotadora A (esta pesquisadora) Anotadora B (pesquisadora convidada) – FECHA**

Turno	Falante	Fala	A	B	A B
1	P	Vocês têm duas atividades para serem feitas. Na primeira atividade vocês vão inferir o significado da palavra fecha a partir das linhas de concordância e observar os padrões dessa palavra. E na segunda atividade vocês vão completar as frases com adjetivos ou substantivos que acompanhem FECHA DE...	14	14	14
2	A10	Do que eu li aqui, tem Pentecostes, os dias, os meses e os anos. Fala ai o que você acha que é?	12, 4	6; 4	12
3	A9	Pode falar? Eu acho que é data.	1, 12	1; 6	12
4	A10	Fecha tem o mesmo significado que em português? O que significa em espanhol? Não. Significa...	2, 4	4; 15	4
5	A9	Data.	2, 6	9	2
6	A10	Data. Que padrões existentes nas linhas de concordância acima podem ser observados?	3, 4	9; 4	4
7	A9	Nós descobrimos que Pentecostes é uma data, mas não somos muito católicos.	6, 9	6; 7	6
8	A10	O príncipe Felipe apresenta ao país sua noiva e anuncia “la fecha del enlace” para 28 de maio.	2	3	2
9	A9	Pode ser “de la boda”?	12	4	12
10	A10	Pode também. Ta ok? Jaime Hacar assegura que “la fecha límite del expediente va a ser en noviembre”.	2	2; 3	2
11	A9	Tá estranho. Limite é prazo, acho que expediente pode ser mais esse de reapertura. O que você acha?	4, 12	15; 10; 4	15
12	A10	Pode ser.	2	2; 6	2
13	A9	Fecha de reapertura. “Pablo se fue a Francia a trabajar y no tiene fecha prevista de regreso”. Com certeza, não pode ser outra coisa porque a idéia é de algo que vai acontecer no futuro, ele não fixou uma data. Lê a outra:	2, 11	3; 10	11
14	A10	Dia 23 de outubro “es la fecha para el referendo en Brasil sobre el uso de armas de fuego”, prevista de novo?	3, 4, 12	3; 4	12
15	A9	Vamos ver, deve ter outro diferente. Fijada é fixada? Pode ser esse então.	2, 12	4; 6; 10	12
16	A10	O professor estabeleceu “una fecha para la entrega de los trabajos” limite. Vai você agora.	3, 4	3; 14	14
17	A9	“El 31 de julio de 2006 es la fecha prevista para la entrega de la obra”. Prevista de novo?	2, 4, 12	3; 4; 8	12
18	A10	Você acha que indicada dá certo ai?	4	4	4
19	A9	É pode ser também, melhor pôr diferente.	2	2; 10	2
20	A9	Utilizando como exemplo as linhas de concordância abaixo, tente completar as frases a seguir com a preposição adequada. Maluf ha declarado que desconoce que ... esa fecha le hayan ingresado dinero en su cuenta. “En esa fecha”.	1, 4, 12	3	12
21	A10	Desde esa fecha no lo volvieron a ver por el pueblo.	2, 3	3	2
22	A9	... fecha del 4 de este mes, el senador declaró su participación en el esquema de los correos. “Con”.	2, 3	3	2
23	A9	A partir de esa fecha comienza, afortunadamente, el verano.	2, 3	3	2
24	A10	Hasta la fecha, los juzgados han dictado tres sentencias contra el senador. Hasta la vista. (risos).	2, 3	3	2
25	P	Vamos corrigir gente. Vocês acharam que Fecha tem o	1, 4	2;	14

		mesmo significado do português?		14; 4	
26	As	Não.	2	2	2
27	P	Qual é o significado de fecha?	4	4	4
28	As	data.	2	2	2
29	P	Que padrões vocês levantaram a partir das linhas de concordância?	4	4	4
30	A2	Tem sempre algo que aconteceu, os dias.	12, 2	2; 5	12
31	P	Vocês perceberam que nessa primeira atividade sempre depois da palavra Fecha tinha a expressão “en la que” quer dizer na qual, sempre se referindo aquela data. Já no exercício 2 a gente tem fecha de?	9, 1	4; 9	9
32	As	fecha de reapertura, de nacimiento, de la boda, del enlace, prevista, próxima, concreta, de apertura, limite, de caducidad, señalada, fijada, citada, indicada.	2, 3	3	3
33	P	Vocês entenderam todos os significados?	4	4	4
34	As	Sim.	2	2	2
35	P	A3, faz para gente a número 1.	4, 14	14	14
36	A3	El príncipe Felipe presenta a la nación su novia y anuncia la fecha del enlace para 28 de mayo.	2, 3	3	2
37	P	Alguém fez diferente?	4	4	4
38	A9	de la boda.	2	2	2
39	P	A6, como ficou a segunda frase?	4, 14	4	14
40	A6	Jaime Hacar asegura que la fecha de apertura del expediente va a ser en noviembre.	2, 3	2	2
41	P	Isso, A7 leia a terceira, por favor.	8, 4, 14	3	14
42	A7	Pablo se fue a Francia a trabajar y no tiene fecha prevista de regreso.	2, 3	3	2
43	P	Alguém colocou diferente?	4	4	4
44	A2	Fijada.	2	2	2
45	P	Muito bem, A10 como ficou a quarta frase?	8, 4, 14	4	14
46	A10	El 23 de octubre es la fecha fijada para el referendo en Brasil sobre el uso de armas de fuego.	2, 3	3	2
47	P	Ótimo. A11 a quinta, por favor.	8, 4, 14	14	14
48	A11	El profesor les estableció una fecha límite para la entrega de los trabajos.	2, 3	3	2
49	P	A14, a última desse exercício como ficou?	4, 14	14	14
50	A14	El 31 de julio de 2006 es la fecha indicada para la entrega de la obra.	2, 3	3	2
51	P	Alguém pos diferente?	4	4	4
52	A4	Não sei se podia repetir, mas nós pusemos prevista	12, 2	10; 9	12
53	P	Tá certo. O <b>exercício 3</b> então. Todos lembraram o que eram as preposições? Quais são as preposições que aparecem ai?	4, 14	4	14
54	As	Desde, con, en, a partir de.	2	2	2
55	P	Tá faltando um?	4	4	4
56	A2	Hasta.	2	2	2
57	P	Isso. A2, a frase 1, por favor.	8, 4, 14	14	14
58	A2	Maluf ha declarado que desconoce que en esa fecha le hayan ingresado dinero en su cuenta.	2, 3	3	2
59	P	Muito bem, A12, a próxima.	8, 4, 14	14	14
60	A12	Desde esa fecha no lo volvieron a ver por el pueblo.	2, 3	3	2
61	P	Muito bem. A7, a terceira.	8, 4, 14	14	14

62	A7	Con fecha del 4 de este mes, el senador declaró su participación en el esquema de los correos.	2, 3	3	2
63	P	Excelente! A4, a quarta.	8, 4, 14	14	14
64	A4	A partir de esa fecha comienza, afortunadamente, el verano.	2, 3	3	2
65	P	Isso. A9, a última, por favor.	8, 4, 14	14	14
66	A9	hasta la fecha, los juzgados han dictado tres sentencias contra el senador	2, 3	3	2
67	P	Muito bem. O último exercício nos mostra vários verbos que são usados próximos a palavra Fecha, então, lendo a frase a gente pode substituir o verbo que aparece mais a palavra fecha por um único verbo. Por exemplo, a linha 165: poner fecha, pode ser substituído por outro verbo?	8, 4, 14	9; 4	9
68	A2	a gente pôs marcar.	2	2; 5	2
69	P	Isso. Vamos fazer o seguinte, digam quais foram os verbos que vocês perceberam que acompanham a palavra fecha?	8, 4	4	4
70	As	Poner, pusieron...	2	2; 5	2
71	P	Pusieron é do verbo poner também.	9	2; 5	9
72	As	Fijó, fijar, tenía concertada...	2	2; 5	2
73	P	Concertar em espanhol pode ser combinar	9	9	9
74	As	“precisar” no sentido de dar precisão, determinar uma data.	2	9; 6	6
75	P	Em português que verbos acompanhariam a palavra data?	4	4	4
76	As	Marcar, agendar, colocar/ pôr, determinar	2	2	2
77	P	Isso, agora que vocês sabem que fecha é data, quem sabe como eu digo em espanhol “pôr a data”?	8, 4	4	4
78	A7	Poner la fecha.	2	2	2
79	P	Muito bem, eu posso dizer também “fechar” que é outro falso cognato, fica para uma outra aula.	8, 9	9	9

## ANEXO 11: Transcrição e Análise da Mediação Anotadora A (esta pesquisadora) Anotadora B (pesquisadora convidada) – DOCE

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Bem, eu vou chamar vocês, cada um de uma vez para ir comigo a outra sala realizar uma atividade dessas que a gente tem feito. Queria pedir para que ao sair da sala vocês não comentassem nada sobre a atividade, ou o significado da palavra com os colegas, porque senão perde o efeito surpresa e eu não sei como vai ser a reação de cada um em relação ao exercício. Tudo bem?	1	1	1
2	AS	(concordam com a cabeça)	1	?	1
3	P	Quem quer ser o primeiro?	1	1	1
4	A1	Pode ser eu?	1	5; 8	1
5	P	Tudo bem gente?	1	5; 12	1
6	AS	(ninguém se opôs)	1	?	1

### Aluno 1:

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Vamos lá, vou ler para você o enunciado do exercício... Doce em português se refere a um substantivo ou adjetivo que indica algo dotado de sabor açucarado ou melado. E em espanhol? Tem o mesmo significado? Observe as linhas de concordância abaixo e tente definir DOCE. Então vai lá... eu quero que você leia tudo em voz alta, eu preciso saber como é que você está fazendo a leitura.	1, 9	1; 8	1
2	A1	Hum hum (concordando)	1	1	1
3	P	Faz a leitura em voz alta senão eu não sei que caminho você está seguindo.	1	1; 8	1
4	A1	Ah! Tem que ser em voz alta... Eu procuro ler a frase inteira primeiro para chegar na palavra indicada.	6	6; 8	6
5	P	Tudo bem, então lê para mim.	1	1	1
6	A1	son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja. O verbo possuir, eu suponho que “doce” seja numeral.	6	6	6
7	P	Isso. Então ta... por causa do verbo. Você acha que isso se confirma nas outras linhas também? Vamos lá...	11, 7, 9	3; 4	9
8	A1	Isso é coisa de 10, 12 pessoas.... 12 pessoas, também é quantidade. Mas, eu acho que a pessoa podia interpretar como uma pessoa doce.	6	3; 6	6
9	P	Justamente por isso a gente vai estudar essa palavra, por causar essa confusão na leitura de um aluno brasileiro.	9	3; 6	9
10	P	Olha aqui: hace diez o doce años	6	4; 9	6
11	A1	Doze anos.	12	4	4
12	P	Isso mesmo. Agora, leia as concordâncias abaixo e tente classificá-las em padrões, especificando a que se refere DOCE nestes casos, então, vamos ver o que pode significar este DOCE:	11, 1, 9	1; 3	1
13	A1	Estaba preparada para que explosionase a las doce en punto. Seria o horário?	3	3	3
14	P	Hum, hum (afirmativo)	4	4	4
15	A1	Doze em ponto.	3	3	3
16	P	Isso.	4	4	4
17	A1	El cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana. É um horário também.	3	3	3

18	P	Você sabe que horário é?	9	2	9
19	A1	Onze e quarenta e cinco.	4	3	4
20	P	Isso. E doce y cuarto?	9, 11	4	9
21	A1	Doze e quinze. Que se relegue a las doce de la noche. Meia-noite. A de baixo também é um horário.	6	3; 6	6
22	P	Então olha o que a gente pode definir de padrão. O que aparece comumente antes?	7, 9	1, 9	9
23	A1	Las	3	3	3
24	P	A las para expressar horas, e depois?	9	9	9
25	A1	de las, sobre las, estranho?	3	3	3
26	P	isso mesmo, para indicar um horário marcado pontualmente e depois de doce?	11, 7	4	7
27	A1	Aparece sempre o horário, de la mañana, del mediodía, de la noche.	4	3, 6	4
28	P	certinho, vamos para a questão 3. Observando as linhas abaixo, que padrões podemos formar com DOCE, indicando um período de tempo.	11, 7	9	9
29	A1	os padrões?	9	3; 9	9
30	P	é, vamos ver o que aparece antes ou o que aparece depois.	9	9	9
31	A1	de, a los, durante, de los, desde hace, hace diez o, los últimos, entre, durante estos.	4	?	4
32	P	E depois de DOCE?	9	9	9
33	A1	Años, pode aparecer também tipo um complemento: “doce y catorce años”. Una mujer que a los doce dias de enviudar, o que é isso?	3	3	3
34	P	Ficar viúva. Então, depois de fazer os exercícios 1, 2 e 3, o que DOCE pode significar?	7	3; 9	9
35	A1	O ano ou a idade da pessoa.	3	3	3
36	P	O exercício 4 é um pouquinho mais difícil. Observando as linhas abaixo, tente classificar a categoria gramatical de DOCE mostrando a qual substantivo se refere DOCE em cada caso?	9	9	9
37	A1	Desde uno o dos perros, hasta doce, espera ai, veintena de equipos, desde uno o dos perros, hasta doce. Seria a equipe de 12 cachorros.	4	?	4
38	P	Então o substantivo a que se refere 12 qual é?	7	3	7
39	A1	Cachorros.	3	3	3
40	P	Isso, ai o 12 se refere a cachorros. E a próxima?	9	4, 9	9
41	A1	Personas que salían de un concierto. Al final doce – entre ellas John Tishaw, solo con un hombro... São as pessoas?	3	3	3
42	P	Hum hum (afirmativo). E depois?	11	4; 9	9
43	A1	Personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores 204 miembros de la Cámara. 12 senadores?	3	3	3
44	P	Isso mesmo.	11	4	11
45	A1	Isabel ha perdido un montón de kilos, no sé si los doce. 12, 12 kilos.	3	?	3
46	P	Isso, vamos fazer mais um.	11, 9	9	9
47	A1	... meta otoño, diez o doce por año. Não diz do que, a meta é vender essa quantidade, mas não diz do que é? Estranho?!	6	6	6
48	P	Isso mesmo, a gente percebe que se trata da venda de um produto, mas não se sabe qual produto. Vamos ver a próxima.	11, 9	4; 9	9
49	A1	Los sintomas de haber inhalado el gás. Otros doce habían sido admitidos en centro hospitalarios. Outras doze pessoas?	3	9; 3	3



50	P	Pessoas ou pacientes, olha que antes de DOCE temos otros, masculino, então poderia ser indivíduos, pacientes, é difícil dizer por que ele não aparece na linha.	6	3	6
51	A1	Pero vivió mucho en Itália: siete años en Milán y doce en Roma. 12 anos que ele viveu em Roma.	4	?	4
52	P	Isso, certinho. Você já viu isso antes! Significa o que?	11, 7	3	7
53	A1	Aqui nessas frases dá para entender como quantidade	3	3	3
54	P	E qual é a função que retrata quantidade?	9	3; 9	9
55	P	Lembra de cardinal, ordinal, fracionário?	7	3	7
56	A1	Tinha isso?	6	6	6
57	P	Tinha. (risos)	6	6	6
58	A1	Numeral	4	4	4
59	P	Ta certo. Difícil?	7	4; 11	7
60	A1	Não	4	4	4
61	P	Gostou?	1	10	1
62	A1	É legal fazer isso.	1	10	1
63	P	Ok!	?	?	?

Aluno 2:

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Vamos lá, a gente vai fazer uma atividade com linhas de concordância e eu quero saber de você qual o significado da palavra DOCE nesses contextos? Só que eu preciso saber como é que você realiza a leitura dessas linhas, então eu queria que você lesse tudo em voz alta, tudo bem?	1, 9	1; 8	1
2	A2	Eu estou vendo a concordância das frases. No caso o que vem antes e o que vem depois da palavra.	3	3	3
3	P	Eu preciso saber exatamente o que você está lendo primeiro, lê em voz alta, por favor.	1	1; 8	1
4	A2	Son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja.	6	?	6
5	P	Então vamos lá... o que é doce?	9	3; 9	9
6	A2	Aqui está dizendo que os domadores transformavam os leões em bichos dóceis, é isso?	3	3	3
7	P	Não. Vamos ler o enunciado novamente: Doce em português se refere a algo dotado de sabor açucarado ou melado. E em espanhol, será que tem o mesmo significado? Vamos ver outra linha.	1, 9	9	9
8	A2	Es cosa de diez, doce personas. É o número doze?	4	6	4
9	P	Isso, vamos ver outra para ir confirmando se é número em todas as linhas.	11, 1	1; 9	1
10	A2	Escuchaba las contracciones. Trás las doce uvas y los besos de rigor salieron disparados. Ta falando do sabor de uma uva de um beijo.	6	6	6
11	P	É uma uva só?	1	9	9
12	A2	Então, aqui eu não entendi se vai ser doce de sabor ou o número de uvas?	3	3	3
13	P	Se fosse doce de sabor não teria que acompanhar o plural da palavra uvas? Não é? Em português a gente fala as uvas doces, certo?	6	2	6
14	A2	Como não está no plural é doze de número?	6	6	6
15	P	Isso mesmo. Vamos ver outra.	11, 1	4; 9	9
16	A2	Desde Bilbao, hace diez o doce años. Pode ser dez ou doze anos?	6	6	6
17	P	Isso, então a palavra DOCE tem o mesmo significado em todas as linhas que você leu?	7	11; 9	7

18	A2	Não tem o mesmo significado do português porque em todas elas significa o número 12.	3	3	3
19	P	Isso mesmo. Agora, nós vamos fazer dois exercícios diferentes para ver quais os padrões dessa palavra DOCE. Se você olhar duas palavras à esquerda de doce o que aparece?	1	1; 8	1
20	A2	A las doce, de las doce, sobre las doce e eran las doce.	4	4	4
21	P	Vamos ver que mais podemos determinar.	1	9	9
22	A2	É um horário. A las doce en punto. Doze em ponto?	6	6;3	6
23	P	Isso, pode ir para a próxima.	1	11; 1	1
24	A2	a las doce menos cuarto de la mañana. É um horário também. Que hora é essa?	6	6	6
25	P	Onze e quarenta e cinco, quer dizer que falta um quarto de horas para as doze.	6	3	6
26	A2	Ah! Eles falam assim...	7	2	2
27	P	É como se você dividisse o relógio em quatro partes iguais, um quarto equivale a quinze minutos. Fala para mim o que é doce y cuarto?	7, 9	6	7
28	A2	Doze e quinze.	3	3	3
29	P	Certo, leia a próxima.	11, 1	11; 1	1
30	A2	A las doce de la noche. É um horário também. Meia-noite?	6	6	6
31	P	O que significa então doce de la mañana?	7	9	9
32	A2	Meio-dia? E o que doce del mediodía, meio-dia também?	3	3; 9	3
33	P	É, você tem duas maneiras de dizer meio-dia. Então, fala para mim como é definido o padrão de doce no exercício 2?	6, 7	3; 9	9
34	A2	É sempre um horário quando vem com a las, de las, sobre las, eran las. E depois vem a definição dos minutos ou se era doze da manhã ou da noite, isso?	6	3; 4	4
35	P	Isso mesmo, vamos ver se aqui doce também tem função de hora? O que aparece com DOCE na questão 3.	9	11; 4; 9	9
36	A2	Hermano de doce años. É a idade de todos os irmãos.	3	3	3
37	P	Veja as outras linhas:	1	1	1
38	A2	de doce años, a los doce años, durante doce años, los doce años, estos doce años, hace doce años, diez o doce años, últimos doce años, entre doce y catorce años, entre doce y trece años, los doce días, estos doce meses e últimos doce meses. É tudo idade ou o tempo que passou, em uma variação de idade entre doze e catorze anos. Então, é idade ou duração do tempo.	6	6	6
39	P	Legal, você chegou ao sentido da palavra, e percebeu a diferença entre anos, meses e dias. Nosso último exercício (4). DOCE se refere a um substantivo, e nós temos que descobrir em cada linha qual é este substantivo? Olha a primeira linha:	11, 1	11; 4; 9	11
40	A2	Equipos, desde uno o dos perros, hasta doce. Seriam 12 membros na equipe?	6	6	6
41	P	Uma equipe de que?	1	1	1
42	A2	não lembro o que são perros. Aqui fala sobre alguma coisa sobre rodas.	7	3	3
43	P	Trineos son vehículos usados en la nieve tirados de animales como caballos o perros.	6	3	6
44	A2	Trenó, pode ser cachorro.	4	4	4
45	P	Então qual o substantivo dessa linha?	1	3; 9	9
46	A2	Os cachorros competidores.	4	4	4
47	P	Isso.	11	11	11

48	A2	Personas que salían de un concierto. Al final doce – entre ellas John Tishaw. Doze pessoas estavam saindo do concerto.	3	3	3
49	P	Isso. Vamos para outra.	1	11; 1	1
50	A2	Se votó la renovación de doce de los 24 senadores. A renovação de 12 senadores. Eram 24 senadores e doze foram votados.	6	6	6
51	P	Isso. Então o que se refere realmente ao doce é a palavra?	1	11; 3; 9	9
52	A2	Senadores.	4	4	4
53		Certo.	11	11	11
54	A2	Isabel ha perdido un montón de kilos, no sé si los doce. 12, o tanto de quilos que ela perdeu.	6	6	6
55	P	Só para chegar a uma conclusão dessas três linhas que acabamos de ler. Doce ai tem que função?	1	3	1
56	A2	Número	4	4	4
57	P	Perfeito. Então se ele é número ele expressa...	1	11; 3	1
58	A2	Um valor, uma quantidade.	4	3	4
59	P	Ótimo.	11	11	11

Aluno 5:

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Vamos fazer o seguinte, vou ler para você o enunciado do exercício... Doce em português se refere a um substantivo ou adjetivo que indica algo dotado de sabor açucarado ou melado, um alimento doce. E em espanhol? Será que tem o mesmo significado? Observe as linhas abaixo e tente definir DOCE. Agora o que eu preciso de você é que você faça essa leitura em voz alta, eu preciso saber o que é que você lê primeiro se à direita ou a esquerda da palavra que a gente quer descobrir o significado. Ta bom?	1	1; 8	1
2	A5	A la finca en ese momento, son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja.	7	?	7
3	P	Você consegue entender o que é doce aí?	7, 9	3; 9	9
4	A5	Não.	7	9	7
5	P	Tudo bem, vamos ler mais uma então	1	4	1
6	A5	Aunque algo queda, pero eso es cosa de diez, doce personas a lo sumo que tenían otro tipo de.	7	?	7
7	P	Eso es cosa de diez, doce personas.	1	?	1
8	P	Vamos ler a linha 79.	1	1	1
9	A5	Informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de un grupo de montana.	7	?	7
10	P	O que será que se quer dizer com diez o doce años.	1	3	1
11	A5	Doce é no caso uma quantidade. É 12	4	3; 4	4
12	P	Isso, você descobriu o significado de doce. Então, a gente percebe que não tem o mesmo significado do português, não é?	11, 6	11; 2	11
13	A5	Não.	3	3	3
14	P	Agora, vamos para o exercício 2. Quais são os padrões de DOCE, o que aparece antes o que aparece depois de DOCE?	1	3; 9	9
15	A5	Estaba preparada para que explosionase a las doce en punto.	7	?	7
16	P	A que se refere doce en punto?	1	3	1
17	A5	As horas.	3	3	3
18	P	Isso. Veja em baixo a outra linha.	1	1	1

19	A5	El cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana. É um horário.	4	6	4
20	P	Você sabe o que significa doce menos cuarto?	9	3	9
21	A5	Na verdade não.	7	9	7
22	P	Qué es un cuarto de horas?	1	3	1
23	A5	Quinze minutos?	4	3; 4	4
24	P	Então aqui são onze e ...	1	3	1
25	A5	Quarenta e cinco.	3	3	3
26	P	Perfeito. E doce y cuarto?	11, 9	11; 3	9
27	A5	Doze e quinze.	4	3; 4	4
28	P	Isso. Mais uma.	11, 1	11; 1	1
29	A5	Entonces contradictorio que se le relegue a las doce de la noche. É meia-noite.	6	6	6
30	P	E doce de la mañana?	9	3	9
31	A5	Meio-dia.	4	3; 4	4
32	P	Então olha o padrão que a palavra apresenta. O que aparece antes?	1	3	1
33	A5	A las, de las, sobre las e eran las.	4	3; 4	4
34	P	E depois?	1	3	1
35	A5	en punto, menos cuarto, y cuarto, de la noche, de la mañana, del mediodía.	4	?	4
36	P	E o significado de doce nessas linhas do exercício 2 se referem a...	7	3	3
37	A5	Horas.	4	3	4
38	P	Todas as linhas do exercício 2 horas, vamos ver os padrões do exercício 3. Fala para mim quais são os padrões.	7	?	7
39	A5	Años, días, meses.	4	4	4
40	P	Você viu primeiro os colocados da direita, e os da esquerda?	7	6	7
41	A5	De, los, durante, los, estos, hace, o, últimos, entre, los, estos, últimos.	4	6	6
42	P	Leia para mim a linha 107 e diga a que se refere doce?	7	1	1
43	A5	Con su hermano de doce años. É a idade.	4	6	6
44	P	Isso e a linha 131?	7	1	1
45	A5	A lo largo de los doce años que ya lleva González en el poder. Durante os doze anos.	4	6	6
46	P	Então expressa o que?	7	9	9
47	A5	Quantidade de tempo.	4	3	4
48	P	Perfeito, e o último exercício (4) eu quero que você localize qual é o substantivo que se refere a DOCE?	1, 9	11; 1	1
49	A5	Veintena de equipos, desde uno o dos perros, hasta doce competirán com trineos sobre ruedas.	4	?	4
50	P	Qué son trineos?	7	3	7
51	A5	Não sei.	7	9	9
52	P	Vehículo tirados em la nieve por caballos o perros.	6	?	6
53	A5	Trenó.	4	3	4
54	P	Isso, um trenó é puxado por “um perro”, sabes qué es?	6	3	6
55	A5	É uma rena?	7	?	7
56	P	Não. Husk siberiano es um perro.	6	3	6
57	A5	Cachorro.	4	3; 4	4
58	P	Cachorro, isso. Então o doce aqui se refere a...	1	3	1
59	A5	Aos cachorros.	4	3	4
60	P	E a próxima?	7	1; 9	9
61	A5	Personas que salían de un concierto. Al final doce – entre ellas John Tishaw, solo con un hombro... Doce é a quantidade de pessoas que saíam do concerto, entre elas o fulano.	4	6	4

62	P	Isso. A próxima.	7	11; 9	9
63	A5	Personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores 204 miembros de la Cámara. 12 é a quantidade de senadores?	4	6	4
64	P	Isso. Só de olhar essas três linhas a gente pode concluir que doce se refere a uma ...	1	11; 3	1
65	A5	Quantidade.	4	3	4
66	P	E qual é a função de doce nas linhas?	7	3	7
67	A5	Expressar a quantidade.	4	3	4
68	P	É, lembra de ter estudado as classes gramaticais? Que classe expressa quantidade?	7	2	7
69	A5	Numero.	4	3	4
70	P	Ta certo. Só isso.	11	11	11

Aluno 4:

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	A4, o que eu preciso de você é que você faça todas as leituras em voz alta para que eu saiba que ordem você segue, como é que você faz a sua leitura, tudo bem? Então, doce em português se refere a uma coisa açucarada, melada. E em espanhol, será que tem o mesmo significado? Faz a leitura para mim.	1	1; 8	1
2	A4	a la finca em ese momento, son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja. un. ose, aunque algo queda, pro eso es cosa de diez, doce personas a lo sumo que tenían outro tipo de in. Ampanadas, é isso mesmo?	7	6	6
3	P	É ampanadas. Você se lembra que eu expliquei que o programa destacava no centro a palavra selecionada? Por isso, as primeiras ou as últimas palavras das linhas podem estar cortadas.	7	8;9	9
4	A4	Ah! Escuchaba las contracciones. Trás las doce uvas y los besos de rigor salieron disparados. Informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de um grupo de montaña vasc. Bajando. Según la información em su poder, a las doce y media de la noche del sábado al domingo la pri. Doce não é doce, doce años, é um numeral.	6	6	6
5	P	Isso, muito bem. Como é que você chegou a esse doce numeral?	11, 9	11; 3	11
6	A4	Por causa de anos, essa frase “hace diez o doce años” tem dez ou doze anos.	4	3	4
7	P	Na questão 2 a gente vai ter o seguinte, os padrões de DOCE, e eu quero que você me diga o que é comum à direita e o que é comum à esquerda?	1, 7	1; 3	1
8	A4	Estaba preparada para que explosionase a las doce em punto. Estava preparada para a explosão às doze horas. Con relación a este artefacto. Você quer saber em relação à classe gramatical?	7	6; 4	6
9	P	Eu quero saber o que acompanha doce?	9	1; 3	9
10	A4	Las e en punto.	4	3	4
11	P	O que será então doce en punto?	9	3	9
12	A4	Que neste horário será o acontecimento.	3	3	3
13	P	Então é um horário. Vamos ver se todos são horários?	9	3	9
14	A4	El cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana. É horário também.	3	6; 3	3
15	P	E depois?	7	3	7

16	A4	... ivió ayer una mañana de violencia y sangre. A las doce y cuarto. É um horário também.	6	6	6
17	P	O que significa doce y cuarto?	7	3	7
18	A4	Doze e quatro.	7	3	7
19	P	Não. Un cuarto de horas cuanto es?	7	3	7
20	A4	15 minutos	3	3	3
21	P	Então. Doce y cuarto é...	7	3	7
22	A4	Doze e quinze.	4	3	4
23	P	Doce de la noche o que significa?	7	3	7
24	A4	À meia-noite.	4	3	4
25	P	E doce de la mañana?	7	3	7
26	A4	É meio dia.	4	3	4
27	P	Então fala para mim os padrões de doce?	9	1; 3	9
28	A4	A las, en punto, menos cuarto, y cuarto, de la noche, de la mañana, del mediodía, de las, sobre las e eran las.	4	4	4
29	P	E que significado tem <i>doce</i> nessas linhas?	9	3	9
30	A4	A classe gramatical?	7	3	7
31	P	Não. O que a idéia dessas linhas remete?	9	3	9
32	A4	Que é um horário.	4	3	4
33	P	Isso mesmo. Agora vamos para a questão 3. Olha lá, observando as linhas abaixo, que padrões podemos formar com DOCE, indicando um período de tempo.	1	11; 3	1
34	A4	Que la nina vive con su hermano de doce años. Mucho más crecida está Macarena, de doce años. A los doce años. É idade.	6	6	6
35	P	Padrões de doce para a idade?	7	3	7
36	A4	De doce años, de doce años, a los doce años, durante doce años, los doce años, estos doce años, hace doce años, o doce años, últimos doce años, entre doce y catorce años, entre doce y trece años.	4	3	4
37	P	Então, você acha que todas expressam idade?	9	3	9
38	A4	Não, pode ser o tempo que aconteceu uma coisa.	4	6	4
39	P	Isso, vamos então para o último exercício (4) eu quero que você me diga que palavra se refere a doce? Você vai lendo para descobrir.	1	11; 3	1
40	A4	É perdido ou período?	7	?	7
41	P	Não, equipos.	6	?	6
42	A4	Não, na 203, ha perdido.	7	?	7
43	P	Ah! Você já foi lá?	7	3	7
44	A4	Melhor eu começar da 97?	3	3	3
45	P	Não tudo bem, eu só não imaginei, mas está tudo bem.	?	?	?
46	A4	Veintena de equipos, desde uno o dos perros, hasta doce competirán com trineos sobre ruedas. São equipes. A quantidade de equipes.	4	6	4
47	P	Vamos reler esse trecho: “desde uno o dos perros, hasta doce competirán com trineos sobre ruedas Você sabe o que são trineos?	9	1; 3	9
48	A4	Treinadores.	7	3	7
49	P	Vehículo de nieve tirado por perros.	1	?	1
50	A4	Trenó	4	4	4
51	P	Isso, um trenó é puxado por “um perro”, sabes qué es?	7	11; 3	7
52	A4	Pode ser cavalo, boi.	7	3	7
53	P	Pode. Pero perro es un pastor alemán, un Husk siberiano, um Gold Retriver.	6	3	6
54	A4	Um cão.	4	3	4
55	P	Isso. Então vamos voltar lá na linha para perceber o que é que doce se refere ...	1	11; 1	1
56	A4	Veintena de equipos, desde uno o dos perros, hasta doce competirán com trineos sobre ruedas. É a quantidade de	4	6	4

		cães?			
57	P	E a próxima?	9	1	1
58	A4	Personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores 204 miembros de la Cámara. 12 é a quantidade de senadores reeleitos na eleição?	4	6	4
59	P	Isso. Então, nessas linhas que você leu; cães, senadores a gente pode concluir que doce se refere a uma ...	1	4; 6	1
60	A4	Em relação à quantidade, quantidade de cães e de senadores.	4	3	4
61	P	E quando a gente fala em quantidade que classe gramatical que corresponde?	9	3	9
62	A4	Numeral.	4	3	4
63	P	É, você estudou mesmo! Obrigada.	11	11	11

## ANEXO 12: Transcrição e Análise da Interação Anotadora A (esta pesquisadora) Anotadora B (pesquisadora convidada) – DOCE

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Bem, eu vou chamar vocês, cada um de uma vez para ir comigo a outra sala realizar uma atividade dessas que a gente tem feito. Queria pedir para que ao sair da sala vocês não comentassem nada sobre a atividade, ou o significado da palavra com os colegas, porque senão perde o efeito surpresa e eu não sei como vai ser a reação de cada um em relação ao exercício. Tudo bem?	1, 4, 14	14, 1	14
2	AS	(concordam com a cabeça)	2	2	2
3	P	Quem quer ser o primeiro?	4	4	4
4	A1	Pode ser eu?	12	1	1
5	P	Tudo bem gente?	4	1	4
6	AS	(ninguém se opôs)	2	1	2

Aluno 1:

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Vamos lá, vou ler para você o enunciado do exercício... Doce em português se refere a um substantivo ou adjetivo que indica algo dotado de sabor açucarado ou melado. E em espanhol? Tem o mesmo significado? Observe as linhas de concordância abaixo e tente definir DOCE. Então vai lá... eu quero que você leia tudo em voz alta, eu preciso saber como é que você está fazendo a leitura.	14, 4, 1	14	14
2	A1	Hum hum (concordando)	2	?	2
3	P	Faz a leitura em voz alta senão eu não sei que caminho você está seguindo.	1	3	1
4	A1	Ah! Tem que ser em voz alta... Eu procuro ler a frase inteira primeiro para chegar na palavra indicada.	2, 9	15; 9	9
5	P	Tudo bem, então lê para mim.	1	3	1
6	A1	Son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja. O verbo possuir, eu suponho que “doce” seja numeral.	3, 12	3; 6	12
7	P	Isso. Então ta... por causa do verbo. Você acha que isso se confirma nas outras linhas também? Vamos lá...	8, 4	3	4
8	A1	Isso é coisa de 10, 12 pessoas.... 12 pessoas, também é quantidade. Mas, eu acho que a pessoa podia interpretar como uma pessoa doce.	2, 12	6; 10	12
9	P	Justamente por isso a gente vai estudar essa palavra, por causar essa confusão na leitura de um aluno brasileiro.	9	2	9
10	P	Olha aqui: hace diez o doce años	3	3	3
11	A1	Doze anos.	6	2	6
12	P	Isso mesmo. Agora, leia as concordâncias abaixo e tente classificá-las em padrões, especificando a que se refere DOCE nestes casos, então, vamos ver o que pode significar este DOCE.	1, 14, 8	3	14
13	A1	Estaba preparada para que explosionase a las doce en punto. Seria o horário?	3, 12, 4	3; 4; 10	12
14	P	Hum, hum (afirmativo)	2	2	2



15	A1	Doze em ponto.	2	5	2
16	P	Isso.	2, 8	2	2
17	A1	El cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana. É um horário também.	2, 3	15; 6;5	6
18	P	Você sabe que horário é?	4	4	4
19	A1	Onze e quarenta e cinco.	2, 6	2	2
20	P	Isso. E doce y cuarto?	8, 4	4	4
21	A1	Doze e quinze. Que se relegue a las doce de la noche. Meia-noite. A de baixo também é um horário.	2, 3	2; 5	5
22	P	Então olha o que a gente pode definir de padrão. O que aparece comumente antes?	1, 4	2; 4	4
23	A1	Las	2, 6, 9	2	2
24		A las para expressar horas, e depois?	4	4	4
25	A1	De las, sobre las, estranho?	2, 6	15; 8	15
26	P	Isso mesmo, para indicar um horário marcado pontualmente e depois de doce?	9, 4	9; 4	4
27	A1	Aparece sempre o horário, de la mañana, del mediodía, de la noche.	2, 6, 9	2	2
28	P	Certinho, vamos para a questão 3. Observando as linhas abaixo, que padrões podemos formar com DOCE, indicando um período de tempo.	14, 4	4	14
29	A1	Os padrões?	4	4	4
30	P	É, vamos ver o que aparece antes ou o que aparece depois.	2, 9	2; 3	9
31	A1	De, a los, durante, de los, desde hace, hace diez o, los últimos, entre, durante estos.	2, 6	3	2
32	P	E depois de DOCE?	4	4	4
33	A1	Años, pode aparecer também tipo um complemento: “doce y catorce años”. Una mujer que a los doce días de enviudar, o que é isso?	2, 6, 4	2; 3	6
34	P	Ficar viúva. Então, depois de fazer os exercícios 1, 2 e 3, o que DOCE pode significar?	9, 4	2; 4	4
35	A1	O ano ou a idade da pessoa.	2, 6	2	2
36	P	O exercício 4 é um pouquinho mais difícil. Observando as linhas abaixo, tente classificar a categoria gramatical de DOCE mostrando a qual substantivo se refere DOCE em cada caso?	9, 4	9; 11; 4	4
37	A1	Desde uno o dos perros, hasta doce, espera ai, veintena de equipos, desde uno o dos perros, hasta doce. Seria a equipe de 12 cachorros.	3, 12	2; 5	12
38	P	Então o substantivo a que se refere 12 qual é?	4	4	4
39	A1	Cachorros.	2, 6	2	2
40	P	Isso, ai o 12 se refere a cachorros. E a próxima?	9, 14	9; 4	14
41	A1	Personas que salían de un concierto. Al final doce – entre ellas John Tishaw, solo con un hombro... São as pessoas?	3, 12	2; 5; 4	12
42	P	Hum hum (afirmativo). E depois?	2, 4	2; 4	4
43	A1	Personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores 204 miembros de la Cámara. 12 senadores?	3, 12	2; 4	12
44	P	Isso mesmo!	2, 8	8	8
45	A1	Isabel ha perdido un montón de kilos, no sé si los doce. 12, 12 kilos.	3, 6	3; 6	6
46	P	Isso, vamos fazer mais um.	8, 14	14	14
47	A1	... meta otoño, diez o doce por año. Não diz do que, a meta é vender essa quantidade, mas não diz do que é? Estranho?!	3, 11	3; 4; 8	11

48	P	Isso mesmo, a gente percebe que se trata da venda de um produto, mas não se sabe qual produto. Vamos ver a próxima.	9, 14	9; 14	9
49	A1	Los síntomas de haber inhalado el gás. Otros doce habían sido admitidos en centro hospitalarios. Otras doce personas?	3, 12	3; 4	12
50	P	Pessoas ou pacientes, olha que antes de DOCE temos otros, masculino, então poderia ser indivíduos, pacientes, é difícil dizer porque ele não aparece na linha.	9	9; 14	9
51	A1	Pero vivió mucho en Itália: siete años en Milán y doce en Roma. 12 anos que ele viveu em Roma.	3, 12	3	12
52	P	Isso, certinho. Você já viu isso antes! Significa o que?	8, 4	4	4
53	A1	Aqui nessas frases dá para entender como quantidade	2, 6	2; 6	6
54	P	E qual é a função que retrata quantidade?	4	4	4
55	P	Lembra de cardinal, ordinal, fracionário?	4	2	4
56	A1	Tinha isso?	4	4	4
57	P	Tinha. (risos)	2	4; 8	2
58	A1	Numeral	2, 6	2	6
59	P	Ta certo. Difícil?	8, 4	10	4
60	A1	Não	2	10	2
61	P	Gostou?	4	10	4
62	A1	É legal fazer isso.	2	10	2
63	P	Ok!	8	2	8

Aluno 2:

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Vamos lá, a gente vai fazer uma atividade com linhas de concordância e eu quero saber de você qual o significado da palavra DOCE nesses contextos? Só que eu preciso saber como é que você realiza a leitura dessas linhas, então eu queria que você lesse tudo em voz alta, tudo bem?	1, 4, 14	14; 4	14
2	A2	Eu estou vendo a concordância das frases. No caso o que vem antes e o que vem depois da palavra.	2, 9	15	15
3	P	Eu preciso saber exatamente o que você está lendo primeiro, lê em voz alta, por favor.	1	14	1
4	A2	Son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja.	3	3	3
5	P	Então vamos lá... o que é doce?	4	4	4
6	A2	Aqui está dizendo que os domadores transformavam os leões em bichos dóceis, é isso?	2, 12	6; 4	12
7	P	Não. Vamos ler o enunciado novamente: Doce em português se refere a algo dotado de sabor açucarado ou melado. E em espanhol, será que tem o mesmo significado? Vamos ver outra linha.	1, 4	14; 4	1
8	A2	Es cosa de diez, doce personas. É o número doze?	3, 12, 6	3; 4	6
9	P	Isso, vamos ver outra para ir confirmando se é número em todas as linhas.	8, 1	14	1
10	A2	Escuchaba las contracciones. Trás las doce uvas y los besos de rigor salieron disparados. Ta falando do sabor de uma uva de um beijo.	3, 12	3; 5	12
11	P	É uma uva só?	4	4	4
12	A2	Então, aqui eu não entendi se vai ser doce de sabor ou o número de uvas?	2	4	2
13	P	Se fosse doce de sabor não teria que acompanhar o	9, 4	11; 4	9

		plural da palavra uvas? Não é? Em português a gente fala as uvas doces, certo?			
14	A2	Como não está no plural é doze de número?	4	4	4
15	P	isso mesmo. Vamos ver outra.	8, 14	2; 14	14
16	A2	Desde Bilbao, hace diez o doce años. Pode ser dez ou doze anos?	3, 12	3; 4	12
17	P	Isso, então a palavra DOCE tem o mesmo significado em todas as linhas que você leu?	4	2; 4	4
18	A2	Não tem o mesmo significado do português porque em todas elas significa o número 12.	2, 6	2	6
19	P	Isso mesmo. Agora, nós vamos fazer dois exercícios diferentes para ver quais os padrões dessa palavra DOCE. Se você olhar duas palavras à esquerda de doce o que aparece?	4	2; 14	4
20	A2	A las doce, de las doce, sobre las doce e eran las doce.	2, 6	3	2
21	P	Vamos ver que mais podemos determinar.	1	14	1
22	A2	É um horário. A las doce en punto. Doze em ponto?	2, 12	15; 5; 4	15
23	P	Isso, pode ir para a próxima.	14	2; 14	14
24	A2	A las doce menos cuarto de la mañana. É um horário também. Que hora é essa?	3, 9, 4	3; 5; 4	5
25	P	Onze e quarenta e cinco, quer dizer que falta um quarto de horas para as doze.	9	2; 11	9
26	A2	Ah! Eles falam assim...	8	8	8
27	P	É como se você dividisse o relógio em quatro partes iguais, um quarto equivale a quinze minutos. Fala para mim o que é doce y cuarto?	9, 4	11; 4	4
28	A2	Doze e quinze.	2, 6	2	2
29	P	Certo, leia a próxima.	8, 14	14	14
30	A2	A las doce de la noche. É um horário também. Meia-noite?	3, 9, 4	3; 6; 4	6
31	P	O que significa então doce de la mañana?	4	4	4
32	A2	Meio-dia? E o que doce del mediodía, meio-dia também?	4, 12	2; 4	12
33	P	É, você tem duas maneiras de dizer meio-dia. Então, fala para mim como é definido o padrão de doce no exercício 2?	9, 4	2; 9	4
34	A2	É sempre um horário quando vem com a las, de las, sobre las, eran las. E depois vem a definição dos minutos ou se era doze da manhã ou da noite, isso?	2, 6	9; 6; 4	6
35	P	Isso mesmo, vamos ver se aqui doce também tem função de hora? O que aparece com DOCE na questão 3.	4	2; 4	4
36	A2	Hermano de doce años. É a idade de todos os irmãos.	3, 6	2	2
37	P	Veja as outras linhas:	1	14	14
38	A2	de doce años, a los doce años, durante doce años, los doce años, estos doce años, hace doce años, diez o doce años, últimos doce años, entre doce y catorce años, entre doce y trece años, los doce días, estos doce meses e últimos doce meses. É tudo idade ou o tempo que passou, em uma variação de idade entre doze e catorze anos. Então, é idade ou duração do tempo.	3, 6	2; 3; 5	6
39	P	Legal, você chegou ao sentido da palavra, e percebeu a diferença entre anos, meses e dias. Nosso último exercício (4). DOCE se refere a um substantivo, e nós temos que descobrir em cada linha qual é este substantivo? Olha a primeira linha:	8, 14, 4	2; 4	14

40	A2	Equipos, desde uno o dos perros, hasta doce. Seriam 12 membros na equipe?	2, 12	2; 4	12
41	P	Uma equipe de que?	4	4	4
42	A2	Não lembro o que são perros. Aqui fala sobre alguma coisa sobre rodas.	2, 12	4	12
43	P	Trineos son vehículos usados en la nieve tirados de animales como caballos o perros.	9	3	9
44	A2	Trenó, pode ser cachorro.	12	6	12
45	P	Então qual o substantivo dessa linha?	4	4	4
46	A2	Os cachorros competidores.	2	2	2
47	P	Isso.	8	2	8
48	A2	Personas que salían de un concierto. Al final doce – entre ellas John Tishaw. Doze pessoas estavam saindo do concerto.	3, 6	3; 5	6
49	P	Isso. Vamos para outra.	14	14	14
50	A2	Se votó la renovación de doce de los 24 senadores. A renovação de 12 senadores. Eram 24 senadores e doze foram votados.	3, 6	3; 5	6
51	P	Isso. Então o que se refere realmente ao doce é a palavra?	4	4	4
52	A2	Senadores.	2	2	2
53		Certo.	8	2	8
54	A2	Isabel ha perdido un montón de kilos, no sé si los doce. 12, o tanto de quilos que ela perdeu.	3, 6	3; 5	6
55	P	Só para chegar a uma conclusão dessas três linhas que acabamos de ler. Doce ai tem que função?	4	14; 4	4
56	A2	Número	2	2	2
57	P	Perfeito. Então se ele é número ele expressa...	8, 1	4	1
58	A2	Um valor, uma quantidade.	2, 6	2	6
59	P	Ótimo.	8	2	8

Aluno 5:

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Vamos fazer o seguinte, vou ler para você o enunciado do exercício... Doce em português se refere a um substantivo ou adjetivo que indica algo dotado de sabor açucarado ou melado, um alimento doce. E em espanhol? Será que tem o mesmo significado? Observe as linhas abaixo e tente definir DOCE. Agora o que eu preciso de você é que você faça essa leitura em voz alta, eu preciso saber o que é que você lê primeiro se à direita ou a esquerda da palavra que a gente quer descobrir o significado. Ta bom?	1, 14, 9	14	14
2	A5	A la finca en ese momento, son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja.	3	3	3
3	P	Você consegue entender o que é doce aí?	4	4	4
4	A5	Não.	2	2	2
5	P	Tudo bem, vamos ler mais uma então	1, 14	14	14
6	A5	Aunque algo queda, pero eso es cosa de diez, doce personas a lo sumo que tenían otro tipo de.	3	3	3
7	P	Eso es cosa de diez, doce personas.	3	9	3
8	P	Vamos ler a linha 79.	14	14	14
9	A5	Informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de un grupo de montana.	3	3	3
10	P	O que será que se quer dizer com diez o doce años.	4	4	4
11	A5	Doce é no caso uma quantidade. É 12	6	5; 2	6
12	P	Isso, você descobriu o significado de doce. Então, a gente percebe que não tem o mesmo significado do	8, 9	2; 4	4

		português, não é?			
13	A5	Não.	2, 6	2	2
14	P	Agora, vamos para o exercício 2. Quais são os padrões de DOCE, o que aparece antes o que aparece depois de DOCE?	14, 4	14; 4	14
15	A5	Estaba preparada para que explosionase a las doce en punto.	3	3	3
16	P	A que se refere doce en punto?	4	4	4
17	A5	As horas.	2, 6	2	2
18	P	Isso. Veja em baixo a outra linha.	14	14	14
19	A5	El cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana. É um horário.	3, 6	3; 5	6
20	P	Você sabe o que significa doce menos cuarto?	4	4	4
21	A5	Na verdade não.	2	2	2
22	P	Qué es un cuarto de horas?	4	4	4
23	A5	Quinze minutos?	2, 12	2	12
24	P	Então aqui são onze e ...	9	9	9
25	A5	Quarenta e cinco.	2, 6	2	6
26	P	Perfeito. E doce y cuarto?	8, 4	4	4
27	A5	Doze e quinze.	2, 6	2	6
28		Isso. Mais uma.	8, 14	14	14
29	A5	Entonces contradictorio que se le relegue a las doce de la noche. É meia-noite.	3, 6	3; 6	6
30	P	E doce de la mañana?	4	4	4
31	A5	Meio dia.	2	2	2
32	P	Então olha o padrão que a palavra apresenta. O que aparece antes?	4	14; 4	4
33	A5	A las, de las, sobre las e eran las.	2, 6	2	2
34	P	E depois?	4	4	4
35	A5	En punto, menos cuarto, y cuarto, de la noche, de la mañana, del mediodía.	2, 6	2	2
36	P	E o significado de doce nessas linhas do exercício 2 se referem a...	4	4	4
37	A5	Horas.	2, 6	2	6
38	P	Todas as linhas do exercício 2 horas, vamos ver os padrões do exercício 3. Fala para mim quais são os padrões.	4	9; 14; 4	14
39	A5	años, días, meses.	2, 6	3	2
40	P	Você viu primeiro os colocados da direita, e os da esquerda?	4	4	4
41	A5	De, los, durante, los, estos, hace, o, últimos, entre, los, estos, últimos.	2, 6	2; 3	2
42	P	Leia para mim a linha 107 e diga a que se refere doce?	4	3	4
43	A5	Con su hermano de doce años. É a idade.	3, 2, 6	3; 5	6
44	P	Isso e a linha 131?	4	4	4
45	A5	A lo largo de los doce años que ya lleva González en el poder. Durante os doze anos.	2, 6	3; 5	6
46	P	Então expressa o que?	4	4	4
47	A5	Quantidade de tempo.	2, 6	2	6
48	P	Perfeito, e o último exercício (4) eu quero que você localize qual é o substantivo que se refere a DOCE?	4, 14	14	14
49	A5	Veintena de equipos, desde uno o dos perros, hasta doce competirán com trineos sobre ruedas.	2, 6	3	3
50	P	Qué son trineos?	4	4	4
51	A5	Não sei.	2	2	2
52	P	Vehículo tirados em la nieve por caballos o perros.	9	9	9
53	A5	Trenó.	2, 6	5	6

54	P	Isso, um trenó é puxado por “um perro”, sabes qué es?	9	2; 4	4
55	A5	É uma rena?	2, 12	4	12
56	P	Não. Husk siberiano es um perro.	9	9	9
57	A5	Cachorro.	2, 6	5	6
58	P	Cachorro, isso. Então o doce aqui se refere a...	4	4	4
59	A5	Aos cachorros.	2, 6	2	2
60	P	E a próxima?	4, 14	14	14
61	A5	Personas que salían de un concierto. Al final doce – entre ellas John Tishaw, solo con un hombre... Doce é a quantidade de pessoas que saiam do concerto, entre elas o fulano.	3, 2, 6	3; 5	5
62	P	Isso. A próxima.	4, 14	14	14
63	A5	Personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores 204 miembros de la Cámara. 12 é a quantidade de senadores?	3, 12	3; 6	12
64	P	Isso. Só de olhar essas três linhas a gente pode concluir que doce se refere a uma ...	4	2; 4	4
65	A5	Quantidade.	2, 6	2	6
66	P	E qual é a função de doce nas linhas?	4	4	4
67	A5	Expressar a quantidade.	2, 6	2	6
68	P	É, lembra de ter estudado as classes gramaticais? Que classe expressa quantidade?	4	2; 4	4
69	A5	Numero.	2, 6	2	6
70	P	Ta certo. Só isso.	9	2	9

Aluno 4:

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	A4, o que eu preciso de você é que você faça todas as leituras em voz alta para que eu saiba que ordem você segue, como é que você faz a sua leitura, tudo bem? Então, doce em português se refere a uma coisa açucarada, melada. E em espanhol, será que tem o mesmo significado? Faz a leitura para mim.	1, 4	14	14
2	A4	A la finca em ese momento, son domadores y poseen doce leones y otros grandes felinos en su granja. un. ose, aunque algo queda, pro eso es cosa de diez, doce personas a lo sumo que tenían outro tipo de in. Ampanadas, é isso mesmo?	3	3; 4	3
3	P	É ampanadas. Você se lembra que eu expliquei que o programa destacava no centro a palavra selecionada? Por isso, as primeiras ou as últimas palavras das linhas podem estar cortadas.	9	2; 4; 7	9
4	A4	Ah! Escuchaba las contracciones. Trás las doce uvas y los besos de rigor salieron disparados. Informa Patxo Unzueta, desde Bilbao, hace diez o doce años los componentes de un grupo de montaña vasc. Bajando. Según la información em su poder, a las doce y media de la noche del sábado al domingo la pri. Doce não é doce, doce años, é um numeral.	3, 6	2;3; 15; 6	15
5	P	Isso, muito bem. Como é que você chegou a esse doce numeral?	8, 4	2; 4	4
6	A4	Por causa de anos, essa frase “hace diez o doce años” tem dez ou doze anos.	2, 6	2	6
7	P	Na questão 2 a gente vai ter o seguinte, os padrões de DOCE, e eu quero que você me diga o que é comum à direita e o que é comum à esquerda?	1, 14, 4	14	14
8	A4	Estaba preparada para que explosionase a las doce em punto. Estava preparada para a explosão às doze	3, 4	3; 4	3

		horas. Con relación a este artefacto. Você quer saber em relação à classe gramatical?			
9	P	Eu quero saber o que acompanha doce?	4	2	4
10	A4	Las e em punto.	2, 6	3	2
11	P	O que será então doce em punto?	4	4	4
12	A4	Que neste horário será o acontecimento.	2	2; 5	2
13	P	Então é um horário. Vamos ver se todos são horários?	4	9; 14	14
14	A4	El cadáver de Anabel Segura fue encontrado a las doce menos cuarto de la mañana. É horário também.	3, 6	3; 2	6
15	P	E depois?	4	4	4
16	A4	... ivió ayer una mañana de violencia y sangre. A las doce y cuarto. É um horário também.	3, 6	3; 2	6
17	P	O que significa doce y cuarto?	4	4	4
18	A4	Doze e quatro.	2	2	2
19	P	Não. Un cuarto de horas cuanto es?	4	4	4
20	A4	15 minutos	2, 6	2	6
21	P	Então. Doce y cuarto é...	4	4	4
22	A4	Doze e quinze.	2, 6	2	6
23	P	Doce de la noche qué significa?	4	4	4
24	A4	À meia-noite.	2, 6	2	6
25	P	E doce de la mañana?	4	4	4
26	A4	É meio dia.	2, 6	2	6
27	P	Então fala para mim os padrões de doce?	4	4	4
28	A4	A las, en punto, menos cuarto, y cuarto, de la noche, de la mañana, del mediodía, de las, sobre las e eran las.	2, 6	3	2
29	P	E que significado tem doce nessas linhas?	4	4	4
30	A4	A classe gramatical?	2	4	4
31	P	Não. O que a idéia dessas linhas remete?	4	2; 4	4
32	A4	Que é um horário.	2, 6	2; 5	6
33	P	Isso mesmo. Agora vamos para a questão 3. Olha lá, observando as linhas abaixo, que padrões podemos formar com DOCE, indicando um período de tempo.	14, 1	2; 14	14
34	A4	Que la nina vive con su hermano de doce años. Mucho más crecida está Macarena, de doce años. A los doce años. É idade.	3, 2, 6	3; 5	6
35	P	Padrões de doce para a idade?	4	4	4
36	A4	De doce años, de doce años, a los doce años, durante doce años, los doce años, estos doce años, hace doce años, o doce años, últimos doce años, entre doce y catorce años, entre doce y trece años.	2, 6	3	2
37	P	Então, você acha que todas expressam idade?	4	4	4
38	A4	Não, pode ser o tempo que aconteceu uma coisa.	2, 6	2; 6	6
39	P	Isso, vamos então para o último exercício (4) eu quero que você me diga que palavra se refere a doce? Você vai lendo para descobrir.	14, 1	2; 14	14
40	A4	É perdido ou período?	4	4	4
41	P	Não, equipos.	9	2; 9	9
42	A4	Não, na 203, ha perdido.	9	9	9
43	P	Ah! Você já foi lá?	4	4	4
44	A4	Melhor eu começar da 97?	4	4	4
45	P	Não tudo bem, eu só não imaginei, mas está tudo bem.	2	2	2
46	A4	Veintena de equipos, desde uno o dos perros, hasta doce competirán com trineos sobre ruedas. São equipes. A quantidade de equipes.	3, 6	3; 6	6
47	P	Vamos reler esse trecho: “desde uno o dos perros,	3, 4	14; 4	4

		hasta doce competirán com trineos sobre ruedas Você sabe o que são trineos?			
48	A4	Treinadores.	2	2	2
49	P	Vehículo de nieve tirado por perros.	9	9	9
50	A4	Trenó	2, 6	2	6
51	P	Isso, um trenó é puxado por “um perro”, sabes qué es?	9, 4	2; 4	4
52	A4	Pode ser cavallo, boi.	2	2	2
53	P	Pode. Pero perro es un pastor alemán, un Husk siberiano, um Gold Retriver.	9	2; 9	9
54	A4	Um cão.	2, 6	5	6
55	P	Isso. Então vamos voltar lá na linha para perceber o que é que doce se refere ...	1, 14	14	14
56	A4	Veintena de equipos, desde uno o dos perros, hasta doce competirán com trineos sobre ruedas. É a quantidade de cães?	3, 12	3; 5	12
57	P	E a próxima?	14, 4	4	14
58	A4	Personas. Se votó la renovación de doce de los 24 senadores 204 miembros de la Câmara. 12 é a quantidade de senadores reeleitos na eleição?	3, 12	2; 3; 5	12
59	P	Isso. Então, nessas linhas que você leu; cães, senadores a gente pode concluir que doce se refere a uma ...	1	2; 4	1
60	A4	Em relação à quantidade, quantidade de cães e de senadores.	2, 6	2	6
61	P	E quando a gente fala em quantidade que classe gramatical que corresponde?	4	4	4
62	A4	Numeral.	2, 6	2	6
63	P	É, você estudou mesmo! Obrigada.	8	2	8



**ANEXO 13: Transcrição e Análise da Mediação Anotadora A (esta pesquisadora) Anotadora B (pesquisadora convidada) – HUELGA**

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Bom, boa noite e eu agradeço muito a colaboração de vocês. Em primeiro lugar, antes de qualquer outra coisa com muita sinceridade respondam: alguém de vocês sabe o que significa a palavra HUELGA em português?	1	6	1
2	As	Não	7	?	7
3	P	Eu vou entregar essas folhas com as linhas de concordância da palavra “Huelga” e nós vamos descobrir o significado dela, vocês se lembram como a gente trabalhou no ano passado... a palavra está centralizada, tudo bem? São 32 linhas, eu gostaria que vocês dessem um lida e me dissessem qual o significado dela, se as linhas ajudam... Vocês querem ler em voz alta? O que vocês percebem aí?	1	1	1
4	A11	Por enquanto não dá para distinguir...	7	9	7
5	A5	Caixa.	7	7	7
6	P	Por que você acha que é caixa?	6	3	6
7	A5	A huelga en el 40% ... La huelga concluirá hoy en el turno de noche, entre las 22.00 y 23.00. Parece horário de fechamento de caixa?	7	3	7
8	P	La huelga concluirá hoy en el turno de noche, entre las 22.00 y 23.00.	1	?	1
9	A11	Folga.	7	3	7
10	P	É esse sentido, mas vamos pensar... folga de trabalhadores...	1, 9	3; 6	1
11	A5	É o direito a férias.	7	3; 6	7
12	P	Por quê?	6	9	6
13	A5	Los médicos constatan un cierto peligro para la salud de los empleados en huelga de hambre desde hace 50 días", afirma. El sindicato considera	7	3	7
14	P	Por que você acredita que é folga?	7	9	9
15	A11	Eu entendi que eles começam a reivindicar seus direitos em 40%, foi isso que eu entendi.	3	3	3
16	A5	Paralisação. Olha aqui: 8 DE NOVIEMBRE Sindicatos y patronales no logran un acuerdo que evite la huelga de gasolineras.	4	3; 6	6
17	A11	Quando eles param para formar um motim.	4	3; 6	6
18	A1	Reinvidicação.	4	3; 6	6
19	A11	Greve.	4	3; 6	4
20	P	Mas, greve tem o mesmo sentido de paralisação?	6	2	2
21	A11	tem.	4	3	4
22	P	Até agora vocês me disseram: caixa, folga, férias, paralisação e greve, todas essas palavras têm relação? Tem alguma que vocês descartam?	6, 7	6	6
23	A5	Não, caixa não é, eu não tinha lido direito. O resto é bem parecido, dá para usar na mesma frase.	4	3	4
24	A11	É greve ... olha só: sindicato, acordo, posto de gasolina.	4	3; 6	4
25	A1	Mas pode ser folga, “La huelga” concluirá hoje no turno da noite, entre as 22.00 e às 23.00 horas.	3	3; 6	6
26	A11	pode ser, é isso que eu disse, pelo que aparece na frase pode ser qualquer uma dessas, porque todas elas fazem sentido.	3	3; 6	3
27	P	Será? Todas o mesmo sentido? Em português elas têm o mesmo sentido, greve e férias?	1, 6	9	9
28	A1	Não, é diferente, quem tá em greve é porque tá brigando por aumento salarial, quem tá de férias tá viajando... sei	4	4	4

		lá... um é um direito, quer dizer, os dois são direitos do trabalhador, mas um é uma briga, uma luta, outro é um merecimento, um prêmio.			
29	P	Então se elas são diferentes no português a gente pode afirmar que são diferentes no espanhol?	1, 9	2; 3	9
30	A1	Pode.	7	4	4
31	P	Pode?	7	3	7
32	A1	Não sei.	7	?	7
33	P	Então leiam as linhas e me digam que significado tem “huelga”?	1, 6	9	9
34	A11	É greve mesmo, olha só “huelga de hambre” é greve de fome, não tem férias de fome.	4	6	4
35	P	Vocês concordam com A11?	6	?	6
36	A1	também na linha 8 as palavras negociação solução só aparecem com greve e não com férias.	4	6	4
37	P	Agora pelo que eu entendi, com a leitura de apenas cinco linhas vocês detectaram o significado, será que essas trinta e duas linhas não seriam necessárias?	1	1	1
38	A5	Eu acho que no máximo umas dez linhas.	7	7	7
39	P	Dez linhas.	6	6	6
40	A5	Já dá para a pessoa entender, apesar de ter uma certa dificuldade.	7	7	7
41	A1	Para descobrir o significado depende mais do assunto do texto, do que é que está falando ali.	7	7	7
42	P	Por exemplo, se essa linha que trata da greve nos postos de gasolina estivesse mais ao final talvez não se concluísse o significado da palavra “huelga”.	6	6	6
43	A11	É o fato de repetir a estrutura que torna mais fácil o entendimento.	7	7	7
44	P	Então você acha que o fato de repetir é positivo e não negativo?	1	1	1
45	A11	Eu acho que é positivo sim.	7	7	7
46	A5	Pode parecer repetitivo, porém é bem mais fácil de entender por causa das palavras que aparecem antes e depois de uma palavra, aí você começa a entender do que se trata.	7	7	7
47	A11	Só que o principal objetivo aqui é descobrir o que a palavra significa, então acaba facilitando o entendimento.	7	7	7
48	P	E se não fosse só descobrir o significado, se a gente quisesse entender como essa palavra se comporta na língua, vocês acham que as 32 linhas seriam válidas.	1, 6	1	1
49	A5	São, porque a gente pode ver o que é que encaixa com aquela palavra.	7	7	7
50	P	Então o que vocês poderiam me dizer sobre o uso da palavra “huelga”, como é que essa palavra que significa greve é usada em língua espanhola?	1, 9	2	9
51	P	Vocês descobriram o significado em 10 minutos, agora é fácil. Vamos pensar em português... vocês falaram que folga, férias, paralisação e greve podem ter o mesmo uso, eu estou pensando quando a gente fala “tirei férias no mês passado” “faz uma semana que eu não tiro folga no serviço”, ou “os funcionários entraram de greve” ou “tal sindicato aderiu à paralisação”, é possível dizer “eu aderi às férias”?	6, 7	11	6
52	A1	É possível sim, não é comum, mas é possível, tipo “eu aderi às férias coletiva da empresa para não ser mandado embora”	4	11	4
53	P	Isso mesmo... vocês verificaram se em espanhol as palavras que acompanham “huelga” são as mesmas que	7, 1	11	1

		usaríamos no português?			
54	A1	Negociação, solução.	4	3	4
55	A11	Sindicato, acordo.	4	3	4
56	A5	Direito de greve dos trabalhadores.	4	3	4
57	P	A11, você tinha falado em greve de fome, você notou o mesmo uso do português na língua espanhola, é isso?	6	4	6
58	A11	Depois eu fiquei pensando, mas nem dá para falar.	7	4	7
59	P	O que?	6	?	6
60	A11	Dá para ter férias de fome, quando você não tem o que comer.	7	?	7
61	P	Dá sim, mas não é comum ouvir “Nossa, eu tive umas férias de fome...” acho que se escuta mais “vou fazer greve de fome para minha mãe me deixar ir ao show do Bon Jovi”	6	?	6
62	A11	É, é brincadeira... greve de fome é o que usa.	4	?	4
63	P	Então as palavras que aparecem junto à “huelga” são: negociação, solução, sindicato, acordo, direito de greve dos trabalhadores, greve de fome. Todos esses padrões aparecem no português?	6, 9	3; 2	9
64	A5	Tudo o que aparece com a palavra em espanhol é o que a gente usa com greve e paralisação no português. Elas se encaixam no mesmo uso. “Até o momento, a paralisação tem sido apenas na cidade de Vigo.	4	7; 4	4
65	P	Em que linha você está?	6	?	6
66	A5	Linha 15.	6	?	6
67	P	Ah, ta...	1	?	1
68	A11	A greve, uma greve.	4	4	4
69	P	Isso, é uma palavra feminina.	6	4	6
70	A1	A greve tem âmbito nacional.	4	4	4
71	P	Que linha você leu?	6	?	6
72	A1	Linha 25.	6	?	6
73	P	É isso. Vocês acham que se eu pedisse para vocês uma produção escrita com a palavra huelga agora, seria possível?	1, 9	11; 3	9
74	A5	A partir desses exemplos ou do nosso conhecimento?	7	2	7
75	P	A gente poderia juntar os dois	9	?	9
76	A5	Eu posso, mas por causa dos exemplos	4	4	4
77	P	Por quê? Você vai copiar o que você leu?	7	?	7
78	A5	Não, com tudo isso que a gente discutiu dá para criar. “La huelga en Ciudad del Este dura una semana”.	4	4	4
79	P	Que mais vocês têm pra me falar?	1, 6	1	1
80	A11	Que mais você quer saber?	1	?	1
81	P	Eu quero saber qual a relevância de aprender dessa maneira?	1, 6	1	1
82	A11	você acaba aprendendo o que a palavra significa por percepção do que o texto te traz.	6	6	6
83	P	Será que não foi porque huelga lembra folga?	7	7	7
84	A1	Pode até ser que lembre, mas você só tem certeza lendo linha por linha, que é mais ou menos aquilo que a gente disse sobre o que é que aparece com folga e o que é que aparece com greve.	6, 4	4	4
85	A5	Esse tipo de atividade te estimula mais a pensar.	4	11	4
86	A11	Eu acho que a gente descobriu o significado e vai ser difícil esquecer a palavra, porque é diferente de quando aparece no texto no meio da aula, ou a gente pergunta ou a gente procura no dicionário, mas toda semana a gente procura as mesmas palavras, assim é diferente, a gente guarda porque a gente discutiu o que poderia ser.	4	4	4
87	A5	Também acho isso, tem palavra que a gente procura no	4	4	4

		dicionário e meia hora depois não lembra mais, esse tipo de atividade é mais produtiva.			
88	A11	A gente pode não lembrar do texto, mas da palavra a gente lembra.	4	4	4
89	P	O A5 disse que esse tipo de atividade estimula a pensar, quando vocês encontram uma palavra no texto que vocês não conhecem o que é que vocês fazem, procuram no dicionário ou pensam sobre o possível significado?	6	6	6
90	A5	A gente procura no dicionário, mas pega, por exemplo, a palavra “paradoxo”, o que é que é um paradoxo? Você procura no dicionário e daqui um tempo você não sabe mais o que é. Mas se você tem repetida a palavra paradoxo em várias frases diferentes, você acaba entendendo o significado e ai fica pra sempre.	6	6	6
91	P	Então vocês acreditam que a repetição é algo positivo?	1	1	1
92	As	É positivo.	7	4	4
93	P	Ta bom.	1	?	1

**ANEXO 14: Transcrição e Análise da Interação Anotadora A (esta pesquisadora) Anotadora B (pesquisadora convidada) – HUELGA**

Turno	Falante	Fala	A	B	AB
1	P	Bom, boa noite e eu agradeço muito a colaboração de vocês. Em primeiro lugar, antes de qualquer outra coisa com muita sinceridade respondam: alguém de vocês sabe o que significa a palavra HUELGA em português?	1, 4	4	1
2	As	Não	2	2	2
3	P	Eu vou entregar essas folhas com as linhas de concordância da palavra “Huelga” e nós vamos descobrir o significado dela, vocês se lembram como a gente trabalhou no ano passado... a palavra está centralizada, tudo bem? São 32 linhas, eu gostaria que vocês dessem um lida e me dissessem qual o significado dela, se as linhas ajudam... Vocês querem ler em voz alta? O que vocês percebem aí?	9, 4	14; 4	14
4	A11	Por enquanto não dá para distinguir...	2	2; 15	15
5	A5	Caixa.	2	2	2
6	P	Por que você acha que é caixa?	4	4	4
7	A5	A huelga en el 40% ... La huelga concluirá hoy en el turno de noche, entre las 22.00 y 23.00. Parece horário de fechamento de caixa?	3, 12	3; 6	12
8	P	La huelga concluirá hoy en el turno de noche, entre las 22.00 y 23.00.	3	3	3
9	A11	Folga.	12	2	12
10	P	É esse sentido, mas vamos pensar... folga de trabalhadores...	1	9	1
11	A5	É o direito a férias.	12	2; 6	12
12	P	Por quê?	4	4	4
13	A5	Los médicos constatan un cierto peligro para la salud de los empleados en huelga de hambre desde hace 50 días", afirma. El sindicato considera	3	2; 3; 15	3
14	P	Por que você acredita que é folga?	4	4	4
15	A11	Eu entendi que eles começam a reivindicar seus direitos em 40%, foi isso que eu entendi.	2	6; 2	2
16	A5	Paralisação. Olha aqui: 8 DE NOVIEMBRE Sindicatos y patronales no logran un acuerdo que evite la huelga de gasolineras.	6, 3	6; 11	11
17	A11	Quando eles param para formar um motim.	6	6; 11	11
18	A1	Reivindicação.	6	5	6
19	A11	Greve.	6	5	6
20	P	Mas, greve tem o mesmo sentido de paralisação?	4	4	4
21	A11	Tem.	2	2	2
22	P	Até agora vocês me disseram: caixa, folga, férias, paralisação e greve, todas essas palavras têm relação? Tem alguma que vocês descartam?	3, 4	14; 4	4
23	A5	Não, caixa não é, eu não tinha lido direito. O resto é bem parecido, dá para usar na mesma frase.	2, 6	5; 6	6
24	A11	É greve ... olha só: sindicato, acordo, posto de gasolina.	2, 6	5; 11	11
25	A1	Mas pode ser folga, “La huelga” concluirá hoje no turno da noite, entre as 22.00 e às 23.00 horas.	2	5; 11	11
26	A11	Pode ser, é isso que eu disse, pelo que aparece na frase pode ser qualquer uma dessas, porque todas elas fazem sentido.	2	5	5
27	P	Será? Todas o mesmo sentido? Em português elas	4	4	4

		têm o mesmo sentido, greve e férias?			
28	A1	Não, é diferente, quem tá em greve é porque tá brigando por aumento salarial, quem tá de férias tá viajando... sei lá... um é um direito, quer dizer, os dois são direitos do trabalhador, mas um é uma briga, uma luta, outro é um merecimento, um prêmio.	2, 9	9	9
29	P	Então se elas são diferentes no português a gente pode afirmar que são diferentes no espanhol?	4	4	4
30	A1	Pode.	2	2	2
31	P	Pode?	4	4	4
32	A1	Não sei.	2	2	2
33	P	Então leiam as linhas e me digam que significado tem “huelga”?	4	14	4
34	A11	É greve mesmo, olha só “huelga de hambre” é greve de fome, não tem férias de fome.	3, 2, 6	6; 11	11
35	P	Vocês concordam com A11?	4	4	4
36	A1	Também na linha 8 as palavras negociação solução só aparecem com greve e não com férias.	2, 6	6; 11	6
37	P	Agora pelo que eu entendi, com a leitura de apenas cinco linhas vocês detectaram o significado, será que essas trinta e duas linhas não seriam necessárias?	4	14; 4	4
38	A5	Eu acho que no máximo umas dez linhas.	2	2	2
39	P	Dez linhas.	3	2	3
40	A5	Já dá para a pessoa entender, apesar de ter uma certa dificuldade.	2	2; 10	10
41	A1	Para descobrir o significado depende mais do assunto do texto, do que é que está falando ali.	2, 9	2; 10	10
42	P	Por exemplo, se essa linha que trata da greve nos postos de gasolina estivesse mais ao final talvez não se concluísse o significado da palavra “huelga”.	9, 4	9; 12	12
43	A11	É o fato de repetir a estrutura que torna mais fácil o entendimento.	9	5	5
44	P	Então você acha que o fato de repetir é positivo e não negativo?	4	4	4
45	A11	Eu acho que é positivo sim.	2	2; 10	10
46	A5	Pode parecer repetitivo, porém é bem mais fácil de entender por causa das palavras que aparecem antes e depois de uma palavra, aí você começa a entender do que se trata.	2, 9	2; 10	9
47	A11	Só que o principal objetivo aqui é descobrir o que a palavra significa, então acaba facilitando o entendimento.	2, 9	2; 10; 11	11
48	P	E se não fosse só descobrir o significado, se a gente quisesse entender como essa palavra se comporta na língua, vocês acham que as 32 linhas seriam válidas.	4	4	4
49	A5	São, porque a gente pode ver o que é que encaixa com aquela palavra.	2	2; 11	11
50	P	Então o que vocês poderiam me dizer sobre o uso da palavra “huelga”, como é que essa palavra que significa greve é usada em língua espanhola?	4	4; 16	4
51	P	Vocês descobriram o significado em 10 minutos, agora é fácil. Vamos pensar em português... vocês falaram que folga, férias, paralisação e greve podem ter o mesmo uso, eu estou pensando quando a gente fala “tirei férias no mês passado” “faz uma semana que eu não tiro folga no serviço”, ou “os funcionários entraram de greve” ou “tal sindicato aderiu à paralisação”, é possível dizer “eu aderi às	9, 4	9; 4	9

		férias”?			
52	A1	É possível sim, não é comum, mas é possível, tipo “eu aderi às férias coletiva da empresa para não ser mandado embora”	2, 5	5	5
53	P	isso mesmo... vocês verificaram se em espanhol as palavras que acompanham “huelga” são as mesmas que usaríamos no português?	4	9; 4	4
54	A1	Negociação, solução.	2	2	2
55	A11	Sindicato, acordo.	2	2	2
56	A5	Direito de greve dos trabalhadores.	2	2	2
57	P	A11, você tinha falado em greve de fome, você notou o mesmo uso do português na língua espanhola, é isso?	3, 4	4	4
58	A11	Depois eu fiquei pensando, mas nem dá para falar.	2	5	2
59	P	O que?	4	4	4
60	A11	Dá para ter férias de fome, quando você não tem o que comer.	12	2; 6	12
61	P	Dá sim, mas não é comum ouvir “Nossa, eu tive umas férias de fome...” acho que se escuta mais “vou fazer greve de fome para minha mãe me deixar ir ao show do Bon Jovi”	9	6;	9
62	A11	É, é brincadeira... Greve de fome é o que usa.	6	6	6
63	P	Então as palavras que aparecem junto à “huelga” são: negociação, solução, sindicato, acordo, direito de greve dos trabalhadores, greve de fome. Todos esses padrões aparecem no português?	9, 4	9; 4	9
64	A5	Tudo o que aparece com a palavra em espanhol é o que a gente usa com greve e paralisação no português. Elas se encaixam no mesmo uso. Até o momento, a paralisação tem sido apenas na cidade de Vigo.	9, 3, 6	6	6
65	P	Em que linha você está?	4	4	4
66	A5	Linha 15.	2	2	2
67	P	Ah, ta...	1	2	2
68	A11	A greve, uma greve.	9, 6	3	9
69	P	Isso, é uma palavra feminina.	9	9	9
70	A1	A greve tem âmbito nacional.	9, 6	3	6
71	P	Que linha você leu?	4	4	4
72	A1	Linha 25.	2	2	2
73	P	É isso. Vocês acham que se eu pedisse para vocês uma produção escrita com a palavra huelga agora, seria possível?	4	4	4
74	A5	A partir desses exemplos ou do nosso conhecimento?	4	4	4
75	P	A gente poderia juntar os dois	2	2	2
76	A5	Eu posso, mas por causa dos exemplos	2	2; 11	11
77	P	Por quê? Você vai copiar o que você leu?	4	4	4
78	A5	Não, com tudo isso que a gente discutiu dá para criar. “La huelga en Ciudad del Este dura una semana”.	2, 7	2; 13	13
79	P	Que mais vocês têm pra me falar?	4	4	4
80	A11	Que mais você quer saber?	4	4	4
81	P	Eu quero saber qual a relevância de aprender dessa maneira?	4	4	4
82	A11	Você acaba aprendendo o que a palavra significa por percepção do que o texto te traz.	9	2; 6	6
83	P	Será que não foi porque huelga lembra folga?	4	3	4
84	A1	Pode até ser que lembre, mas você só tem certeza lendo linha por linha, que é mais ou menos aquilo	2, 9	9	9

		que a gente disse sobre o que é que aparece com folga e o que é que aparece com greve.			
85	A5	Esse tipo de atividade te estimula mais a pensar.	9	10	10
86	A11	Eu acho que a gente descobriu o significado e vai ser difícil esquecer a palavra, porque é diferente de quando aparece no texto no meio da aula, ou a gente pergunta ou a gente procura no dicionário, mas toda semana a gente procura as mesmas palavras, assim é diferente, a gente guarda porque a gente discutiu o que poderia ser.	9	10; 6	10
87	A5	Também acho isso, tem palavra que a gente procura no dicionário e meia hora depois não lembra mais, esse tipo de atividade é mais produtiva.	9	10	10
88	A11	A gente pode não lembrar do texto, mas da palavra a gente lembra.	9	10	9
89	P	O A5 disse que esse tipo de atividade estimula a pensar, quando vocês encontram uma palavra no texto que vocês não conhecem o que é que vocês fazem, procuram no dicionário ou pensam sobre o possível significado?	4	9; 4	4
90	A5	A gente procura no dicionário, mas pega, por exemplo, a palavra “paradoxo”, o que é que é um paradoxo? Você procura no dicionário e daqui um tempo você não sabe mais o que é. Mas se você tem repetida a palavra paradoxo em várias frases diferentes, você acaba entendendo o significado e aí fica pra sempre.	9	7; 10	7
91	P	Então vocês acreditam que a repetição é algo positivo?	4	4	4
92	As	É positivo.	2	2	2
93	P	Ta bom.	1	2	2



**ANEXO 15: Planilhas de codificação para análise de concordância entre anotadores em relação ao critério da mediação/interação na aula sobre *largo*.**

		<i>(Anotadora B)</i>													
		<b>Critérios Mediação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	
<i>(Anotadora A)</i>	<b>1</b>	5													
	<b>2</b>														
	<b>3</b>														
	<b>4</b>														
	<b>5</b>														
	<b>6</b>	8	2		7		9						1		
	<b>7</b>	2	1		10		8						1		
	<b>8</b>														
	<b>9</b>	6	1		6		7						1		
	<b>10</b>														
	<b>11</b>	2	2		1									2	
	<b>12</b>														

		<i>(Anotadora B)</i>																
		<b>Critérios Interação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
<i>(Anotadora A)</i>	<b>1</b>																	
	<b>2</b>		12	1	1					2								
	<b>3</b>		2															
	<b>4</b>		15						2							2		
	<b>5</b>																	
	<b>6</b>																	
	<b>7</b>																	
	<b>8</b>		1						2	1						1		
	<b>9</b>		5						1	4						2		
	<b>10</b>																	
	<b>11</b>																	
	<b>12</b>																	
	<b>13</b>																	
	<b>14</b>		1						1							4		
	<b>15</b>																	
	<b>16</b>																	

**ANEXO 16: Planilhas de codificação para análise de concordância entre anotadores em relação ao critério da mediação/interação na aula sobre *fecha*.**

		<i>(Anotadora B)</i>												
		<b>Critérios Mediação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
<i>(Anotadora A)</i>	<b>1</b>	2		1	1			2			1		2	
	<b>2</b>													
	<b>3</b>													
	<b>4</b>		1	18	1	2	12	2	1	2				1
	<b>5</b>													
	<b>6</b>	2	3	22	2	3	21	4	1	9		12	1	
	<b>7</b>	3	3	22	1	3	19	4	1	9		12	1	
	<b>8</b>													
	<b>9</b>	3	2	2		1	7	2		7		12		
	<b>10</b>													
	<b>11</b>							1					8	
	<b>12</b>													

		<i>(Anotadora B)</i>																
		<b>Critérios Interação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
<i>(Anotadora A)</i>	<b>1</b>	1	1	1	2		1				1					1		
	<b>2</b>		17	17	3	5	4	2	2	4	2						1	
	<b>3</b>		1	16	3						2					1		
	<b>4</b>		1	5	22		1		1	2	1					10	2	
	<b>5</b>																	
	<b>6</b>						1	1			1							
	<b>7</b>																	
	<b>8</b>			1	4						2					6		
	<b>9</b>		1		1	1	1	1			3							
	<b>10</b>																	
	<b>11</b>				1								1					
	<b>12</b>	1	1	3	5	1	3	1	2	1	2							1
	<b>13</b>																	
	<b>14</b>			1	4						1					8		
	<b>15</b>																	
	<b>16</b>																	

**ANEXO 17: Planilhas de codificação para análise de concordância entre anotadores em relação ao critério da mediação/interação na aula sobre *doce*.**

		<i>(Anotadora B)</i>												
		<b>Critérios Mediação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
<i>(Anotadora A)</i>	<b>1</b>		23		17	4	2	1		8	8	2	12	
	<b>2</b>													
	<b>3</b>				23									
	<b>4</b>				21	19		12						
	<b>5</b>													
	<b>6</b>			2	8	2		22		1	2			1
	<b>7</b>		4	2	25	4		3		1	14			4
	<b>8</b>													
	<b>9</b>		8	1	20	5		2		2	13			4
	<b>10</b>													
	<b>11</b>		3	1	6	8		1			7			11
	<b>12</b>					1								

		<i>(Anotadora B)</i>																
		<b>Critérios Interação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
<i>(Anotadora A)</i>	<b>1</b>		1	4	3	5										15		
	<b>2</b>		1	55	14	11	12	6		3	2	3						5
	<b>3</b>			10	35	14	16	8			1	1	1				1	2
	<b>4</b>		2	17	7	73	1	1			5	3	3				16	
	<b>5</b>																	
	<b>6</b>			41	25	4	13	7		1	1							2
	<b>7</b>																	
	<b>8</b>			10	2	7				2		1					5	
	<b>9</b>			14	4	12	1	1	1		14		4				3	2
	<b>10</b>																	
	<b>11</b>				1	1							1					
	<b>12</b>		1	7	10	12	6	5				2						1
	<b>13</b>																	
	<b>14</b>		1	4	1	6					2						22	
	<b>15</b>																	
	<b>16</b>																	

**ANEXO 18: Planilhas de codificação para análise de concordância entre anotadores em relação ao critério da mediação/interação na aula sobre *huelga*.**

		<i>(Anotadora B)</i>												
		<b>Critérios Mediação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
<i>(Anotadora A)</i>	<b>1</b>		7	2	3			2			2		2	
	<b>2</b>													
	<b>3</b>				3									
	<b>4</b>				10	10		7	1				2	
	<b>5</b>													
	<b>6</b>			2	2	2		7			3		1	
	<b>7</b>			1	5	2		2	10		2		2	
	<b>8</b>													
	<b>9</b>			3	4			1						1
	<b>10</b>													
	<b>11</b>													
	<b>12</b>													

		<i>(Anotadora B)</i>																
		<b>Critérios Interação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
<i>(Anotadora A)</i>	<b>1</b>			2		1					1							
	<b>2</b>			23				4			2		7		1		1	
	<b>3</b>			2	3	2		4					2			1	1	
	<b>4</b>				1	30					5			1		4		1
	<b>5</b>																	
	<b>6</b>				2			7					5					
	<b>7</b>			1											1			
	<b>8</b>																	
	<b>9</b>			3	2	3		4	1		6		1	1		1		
	<b>10</b>																	
	<b>11</b>																	
	<b>12</b>			3			1	3										
	<b>13</b>																	
	<b>14</b>																	
	<b>15</b>																	
	<b>16</b>																	

## ANEXO 19: Seqüências mediacionais em todas as aulas

Seqüência mediacional com 10 elementos:

Freq.	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
4	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7

Seqüência mediacional com 9 elementos:

Frequência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
6	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6

Seqüência mediacional com 8 elementos:

Frequência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
8	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
6	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6

Seqüência mediacional com 7 elementos:

Frequência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
8	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
8	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
2	A-6	P-9	A-6	P-9	A-6	P-9	A-6
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
2	A-3	P-1	A-6	P-9	A-3	P-9	A-4

Seqüência mediacional com 6 elementos:

Frequência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
10	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
8	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
3	A-6	P-9	A-6	P-9	A-6	P-9
2	P-9	A-6	P-9	A-6	P-9	A-6
2	P-9	A-4	P-9	A-3	P-9	A-3
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6
2	P-1	A-6	P-9	A-6	P-6	A-6
2	P-1	A-6	P-9	A-4	P-1	A-4
2	P-1	A-6	P-9	A-3	P-9	A-4
2	A-7	A-7	P-6	A-7	P-1	A-7
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
2	A-4	P-6	A-4	P-6	A-6	P-9
2	A-3	P-9	A-4	P-1	A-6	P-9
2	A-3	P-1	A-6	P-9	A-3	P-9

Seqüência mediacional com 5 elementos:

Frequência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
10	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
10	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6

4	A-6	P-9	A-6	P-9	A-6
3	P-9	A-6	P-9	A-6	P-9
3	A-4	P-1	A-4	P-1	A-4
2	P-9	A-4	P-9	A-4	P-7
2	P-9	A-4	P-9	A-3	P-9
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7
2	P-9	A-4	P-1	A-6	P-9
2	P-9	A-4	P-1	A-4	P-7
2	P-9	A-3	P-9	A-3	P-7
2	P-6	A-4	P-6	A-6	P-9
2	P-1	A-6	P-9	A-6	P-9
2	P-1	A-6	P-9	A-6	P-6
2	P-1	A-6	P-9	A-4	P-1
2	P-1	A-6	P-9	A-3	P-9
2	P-1	A-6	P-1	A-6	P-9
2	A-7	P-6	A-7	P-1	A-7
2	A-7	P-6	A-4	P-1	A-4
2	A-7	A-7	P-6	A-7	P-1
2	A-6	P-9	A-6	P-6	A-6
2	A-6	P-9	A-4	P-9	A-4
2	A-6	P-9	A-4	P-1	A-4
2	A-6	P-9	A-3	P-9	A-4
2	A-6	P-1	A-6	P-9	A-4
2	A-4	P-9	A-7	P-1	A-4
2	A-4	P-9	A-3	P-9	A-3
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6
2	A-4	P-7	A-4	P-7	A-4
2	A-4	P-7	A-4	P-1	A-1
2	A-4	P-6	A-6	P-1	A-4
2	A-4	P-6	A-4	P-6	A-6
2	A-4	P-1	A-7	P-6	A-7
2	A-4	P-1	A-6	P-9	A-4
2	A-4	P-1	A-4	P-9	A-4
2	A-4	A-4	A-4	A-4	A-4
2	A-3	P-9	A-4	P-1	A-6
2	A-3	P-1	A-6	P-9	A-3

Seqüência mediacional com 4 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
12	P-7	A-6	P-7	A-6
10	A-6	P-7	A-6	P-7
6	A-6	P-9	A-6	P-9
5	P-1	A-6	P-9	A-6
5	P-1	A-6	P-9	A-4
4	P-9	A-6	P-9	A-6
4	P-9	A-4	P-9	A-4
4	P-9	A-3	P-9	A-3
4	P-1	A-4	P-1	A-4
4	A-4	P-1	A-6	P-9
4	A-4	A-4	A-4	A-4
3	P-9	A-4	P-9	A-3
3	P-9	A-4	P-1	A-6
3	P-9	A-4	P-1	A-4
3	P-9	A-3	P-9	A-4
3	P-7	A-4	P-7	A-4
3	P-6	A-4	P-1	A-4
3	P-1	A-7	P-6	A-7
3	P-1	A-6	P-9	A-3

3	A-6	P-9	A-6	P-6
3	A-6	P-9	A-4	P-9
3	A-6	P-9	A-3	P-9
3	A-6	P-1	A-6	P-9
3	A-4	P-9	A-4	P-11
3	A-4	P-7	A-4	P-7
3	A-4	P-1	A-4	P-1
3	A-3	P-9	A-4	P-9
3	A-3	P-1	A-6	P-9
2	P-9	P-6	A-4	P-1
2	P-9	A-7	P-9	A-4
2	P-9	A-7	P-1	A-4
2	P-9	A-6	P-9	A-3
2	P-9	A-6	P-6	A-6
2	P-9	A-4	P-7	A-6
2	P-9	A-4	P-6	A-4
2	P-7	A-7	P-9	A-6
2	P-7	A-6	P-1	A-6
2	P-7	A-4	P-9	A-4
2	P-7	A-4	P-1	A-1
2	P-6	A-7	P-6	A-4
2	P-6	A-7	P-1	A-7
2	P-6	A-6	P-9	A-6
2	P-6	A-6	P-1	A-4
2	P-6	A-4	P-9	A-4
2	P-6	A-4	P-6	A-6
2	P-1	A-7	P-1	A-7
2	P-1	A-6	P-7	A-4
2	P-1	A-6	P-1	A-6
2	P-1	A-4	P-9	A-4
2	P-1	A-1	P-1	A-6
2	A-7	P-6	A-7	P-1
2	A-7	P-6	A-4	P-1
2	A-7	P-1	A-7	P-1
2	A-7	P-1	A-7	A-7
2	A-7	A-7	P-6	A-7
2	A-7	A-6	A-7	A-6
2	A-6	P-9	A-4	P-1
2	A-6	P-9	A-3	P-6
2	A-6	P-1	A-4	P-1
2	A-6	A-7	A-6	A-4
2	A-6	A-6	A-6	A-6
2	A-4	P-9	A-7	P-1
2	A-4	P-9	A-4	P-9
2	A-4	P-9	A-4	P-7
2	A-4	P-9	A-4	P-1
2	A-4	P-9	A-3	P-9
2	A-4	P-7	A-6	P-7
2	A-4	P-7	A-4	P-1
2	A-4	P-7	A-3	P-9
2	A-4	P-6	A-7	P-6
2	A-4	P-6	A-6	P-9
2	A-4	P-6	A-6	P-1
2	A-4	P-6	A-4	P-6
2	A-4	P-1	A-7	P-6
2	A-4	P-1	A-4	P-9
2	A-4	P-1	A-4	P-7
2	A-4	A-4	A-4	P-6

2	A-3	P-9	A-4	P-1
2	A-3	P-9	A-3	P-9
2	A-3	P-9	A-3	P-7
2	A-3	P-1	A-4	P-9

Seqüência mediacional com 3 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
13	P-7	A-6	P-7
13	P-1	A-6	P-9
12	A-6	P-7	A-6
11	A-6	P-9	A-6
10	A-4	P-9	A-4
10	A-4	P-1	A-4
9	P-9	A-4	P-9
8	P-9	A-6	P-9
8	A-6	P-9	A-4
7	P-9	A-4	P-1
7	P-9	A-3	P-9
7	A-4	P-7	A-4
7	A-4	A-4	A-4
6	P-1	A-4	P-1
6	A-7	P-6	A-7
6	A-7	P-1	A-7
6	A-3	P-9	A-4
5	P-9	A-4	P-7
5	P-6	A-4	P-1
5	A-6	P-9	A-3
5	A-6	P-1	A-6
5	A-4	P-1	A-6
5	A-3	P-9	A-3
4	P-9	A-7	P-1
4	P-9	A-6	P-6
4	P-9	A-4	P-11
4	P-7	A-4	P-7
4	P-6	A-7	P-6
4	P-6	A-6	P-9
4	P-1	A-7	P-1
4	P-1	A-4	P-9
4	A-6	A-7	A-6
4	A-6	A-6	A-6
4	A-4	P-6	A-6
4	A-4	P-6	A-4
4	A-3	P-1	A-6
3	P-9	A-4	P-6
3	P-7	A-7	P-9
3	P-7	A-4	P-9
3	P-6	A-4	P-6
3	P-1	A-7	P-6
3	P-1	A-6	P-7
3	P-1	A-4	P-7
3	P-1	A-1	P-1
3	A-7	P-9	A-4
3	A-7	P-6	A-4
3	A-7	P-1	A-4
3	A-6	P-1	A-4
3	A-4	P-9	A-7
3	A-4	P-9	A-3
3	A-4	P-7	A-6



2	P-9	P-6	A-4
2	P-9	A-7	P-9
2	P-9	A-6	P-11
2	P-9	A-6	P-1
2	P-9	A-3	P-7
2	P-9	A-3	P-6
2	P-7	A-6	P-1
2	P-7	A-4	P-1
2	P-7	A-3	P-9
2	P-7	A-3	P-1
2	P-6	P-1	A-6
2	P-6	A-7	P-1
2	P-6	A-6	P-1
2	P-6	A-4	P-9
2	P-6	A-4	P-7
2	P-11	A-6	P-1
2	P-11	A-3	P-9
2	P-1	A-7	P-9
2	P-1	A-7	A-7
2	P-1	A-6	P-1
2	P-1	A-4	P-11
2	P-1	A-3	P-1
2	A-7	P-9	A-6
2	A-7	P-7	A-3
2	A-7	A-7	P-6
2	A-7	A-6	A-7
2	A-7	A-6	A-4
2	A-6	P-7	A-7
2	A-6	P-7	A-4
2	A-6	P-6	A-6
2	A-4	P-9	A-6
2	A-4	P-7	A-7
2	A-4	P-7	A-3
2	A-4	P-6	A-7
2	A-4	P-11	A-3
2	A-4	P-1	A-7
2	A-4	P-1	A-3
2	A-4	P-1	A-1
2	A-4	A-4	P-6
2	A-3	P-7	A-4
2	A-3	P-6	A-4
2	A-3	P-4	A-3
2	A-3	P-1	A-4
2	A-1	P-1	A-6

Seqüência mediacional com 2 elementos:

Número	Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
1.	28	P-9	A-4
2.	26	A-6	P-9
3.	22	A-4	P-1
4.	20	P-1	A-6
5.	19	A-4	P-9
6.	18	P-1	A-4
7.	17	P-9	A-6
8.	17	P-7	A-6
9.	17	A-6	P-7

10.	15	A-4	P-7
11.	14	P-9	A-3
12.	14	A-3	P-9
13.	13	P-6	A-4
14.	12	P-1	A-7
15.	11	P-7	A-4
16.	11	A-7	P-1
17.	11	A-4	A-4
18.	10	A-7	P-6
19.	10	A-6	P-1
20.	10	A-4	P-6
21.	9	P-6	A-7
22.	8	A-7	P-9
23.	7	P-6	A-6
24.	7	A-6	P-6
25.	7	A-4	P-11
26.	6	P-9	A-7
27.	6	P-7	A-3
28.	6	A-6	A-6
29.	6	A-3	P-1
30.	5	P-7	A-7
31.	5	P-1	A-3
32.	5	A-7	A-6
33.	4	P-1	A-1
34.	4	A-7	A-7
35.	4	A-6	A-7
36.	3	P-11	A-3
37.	3	A-6	P-11
38.	3	A-6	A-4
39.	3	A-3	P-7
40.	3	A-3	P-6
41.	3	A-1	P-1
42.	2	P-9	P-6
43.	2	P-6	P-1
44.	2	P-4	A-3
45.	2	P-11	A-6
46.	2	P-1	A-S1
47.	2	A-7	P-7
48.	2	A-4	A-6
49.	2	A-3	P-4

## ANEXO 20: Seqüências interacionais em todas as aulas

Seqüência interacional com 10 elementos:

F.	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2

Seqüência interacional com 9 elementos:

Freq.	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
2	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2

Seqüência interacional com 8 elementos:

Freq.	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
3	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	P-4	A-2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6
2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
2	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14
2	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14

Seqüência interacional com 7 elementos:

Freq.	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
3	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14
3	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4
2	P-4	A-6	P-14	A-6	P-4	A-2	P-4
2	P-4	A-2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4
2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
2	A-2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6
2	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2

Seqüência interacional com 6 elementos:

Freq.	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
4	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6
4	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
3	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
3	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2
3	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14
2	P-4	A-6	P-14	A-6	P-4	A-2
2	P-4	A-6	P-14	A-3	P-4	A-2
2	P-4	A-4	P-2	A-6	P-4	A-2
2	P-4	A-2	P-4	A-6	P-4	A-6
2	P-4	A-2	P-4	A-2	P-4	A-2
2	P-4	A-2	P-4	A-12	P-9	A-6
2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2
2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-4	A-2
2	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4
2	A-6	P-4	A-6	P-4	A-2	P-4

2	A-6	P-14	A-6	P-4	A-2	P-4
2	A-2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4
2	A-2	P-4	A-2	P-4	A-2	P-4
2	A-2	P-4	A-2	P-4	A-12	P-9
2	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-4
2	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14
2	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-4

Seqüência interacional com 5 elementos:

Freq.	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
7	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
5	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4
5	P-4	A-2	P-4	A-2	P-4
4	P-14	A-2	P-4	A-2	P-4
4	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
4	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6
4	A-2	P-4	A-2	P-4	A-2
4	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2
4	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2
3	P-4	A-6	P-4	A-2	P-4
3	P-4	A-2	P-4	A-12	P-9
3	P-4	A-2	P-14	A-6	P-4
3	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14
3	P-14	A-6	P-4	A-2	P-4
3	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14
3	A-6	P-4	A-2	P-4	A-6
3	A-6	P-4	A-2	P-4	A-2
3	A-6	P-14	A-6	P-4	A-2
2	P-9	A-6	P-4	A-2	P-4
2	P-4	A-6	P-4	A-2	P-14
2	P-4	A-6	P-14	A-6	P-4
2	P-4	A-6	P-14	A-3	P-4
2	P-4	A-4	P-2	A-6	P-4
2	P-4	A-2	P-9	A-6	P-4
2	P-4	A-2	P-4	A-6	P-4
2	P-4	A-2	P-4	A-6	P-14
2	P-4	A-2	P-4	A-2	P-9
2	P-4	A-2	P-4	A-2	P-14
2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-4
2	P-4	A-12	P-9	A-6	P-4
2	P-2	A-6	P-4	A-2	P-4
2	P-14	A-3	P-4	A-2	P-14
2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-4
2	P-14	A-12	P-4	A-6	P-4
2	A-6	P-4	A-6	P-4	A-2
2	A-6	P-4	A-2	P-9	A-6
2	A-6	P-4	A-2	P-4	A-4
2	A-6	P-4	A-2	P-4	A-12
2	A-6	P-14	A-3	P-4	A-2
2	A-4	P-2	A-6	P-4	A-2
2	A-2	P-9	A-6	P-4	A-2
2	A-2	P-4	A-6	P-4	A-6
2	A-2	P-4	A-3	P-4	A-2
2	A-2	P-4	A-2	P-4	A-6
2	A-2	P-4	A-2	P-4	A-12
2	A-2	P-4	A-12	P-9	A-6
2	A-12	P-4	A-6	P-4	A-2

Seqüência interacional com 4 elementos:

Freq.	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
11	A-6	P-4	A-2	P-4
10	P-4	A-2	P-4	A-2
10	A-2	P-4	A-2	P-4
7	P-4	A-6	P-4	A-6
7	P-4	A-6	P-4	A-2
7	P-14	A-2	P-4	A-2
7	P-14	A-2	P-14	A-2
7	A-2	P-14	A-2	P-14
6	A-6	P-4	A-6	P-4
5	P-9	A-6	P-4	A-2
5	P-4	A-2	P-4	A-6
5	P-4	A-2	P-14	A-2
5	A-2	P-4	A-2	P-14
5	A-2	P-14	A-2	P-4
4	P-4	A-2	P-4	A-12
4	P-4	A-2	P-14	A-6
4	P-14	A-6	P-4	A-2
4	P-14	A-3	P-4	A-2
4	A-3	P-4	A-2	P-14
4	A-12	P-4	A-6	P-4
3	P-4	A-3	P-4	A-2
3	P-4	A-2	P-9	A-6
3	P-4	A-12	P-9	A-6
3	P-2	A-6	P-4	A-2
3	A-6	P-4	A-2	P-14
3	A-6	P-14	A-6	P-4
3	A-2	P-9	A-6	P-4
3	A-2	P-4	A-6	P-4
3	A-2	P-4	A-2	P-9
3	A-2	P-4	A-12	P-9
3	A-2	P-14	A-6	P-4
2	P-4	A-6	P-14	A-6
2	P-4	A-6	P-14	A-3
2	P-4	A-4	P-4	A-6
2	P-4	A-4	P-2	A-6
2	P-4	A-2	P-8	A-6
2	P-4	A-2	P-4	A-4
2	P-4	A-2	P-14	A-3
2	P-14	A-12	P-4	A-6
2	P-14	A-12	P-4	A-12
2	A-6	P-4	A-6	P-14
2	A-6	P-4	A-2	P-9
2	A-6	P-4	A-2	P-1
2	A-6	P-14	A-3	P-4
2	A-4	P-2	A-6	P-4
2	A-3	P-4	A-2	P-9
2	A-2	P-4	A-6	P-14
2	A-2	P-4	A-3	P-4
2	A-12	P-9	A-6	P-4
2	A-12	P-9	A-12	P-4
2	A-12	P-4	A-12	P-9

Seqüência interacional com 3 elementos:

Freq.	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
26	P-4	A-2	P-4
21	A-6	P-4	A-2

19	A-2	P-4	A-2
16	P-4	A-6	P-4
15	P-4	A-2	P-14
13	A-2	P-14	A-2
10	A-6	P-4	A-6
9	P-4	A-2	P-9
9	P-14	A-2	P-4
8	A-3	P-4	A-2
7	P-9	A-6	P-4
7	P-14	A-2	P-14
6	P-4	A-6	P-14
6	P-4	A-12	P-9
6	P-14	A-6	P-4
6	A-2	P-4	A-6
6	A-2	P-4	A-12
5	P-14	A-3	P-4
4	P-14	A-12	P-4
4	A-2	P-9	A-6
4	A-2	P-14	A-6
4	A-12	P-4	A-6
3	P-4	A-4	P-2
3	P-4	A-3	P-4
3	P-4	A-2	P-8
3	P-2	A-6	P-4
3	P-1	A-12	P-4
3	A-6	P-14	A-6
3	A-6	P-14	A-12
3	A-2	A-2	A-2
3	A-12	P-9	A-6
3	A-12	P-4	A-2
3	A-12	P-4	A-12
2	P-9	P-4	A-2
2	P-9	A-2	P-4
2	P-9	A-12	P-4
2	P-8	A-6	P-14
2	P-4	A-4	P-4
2	P-4	A-2	P-2
2	P-4	A-2	P-1
2	P-4	A-12	P-4
2	P-4	A-11	P-4
2	P-14	A-4	P-9
2	A-6	P-4	A-12
2	A-6	P-14	A-3
2	A-5	P-4	A-2
2	A-4	P-4	A-6
2	A-4	P-2	A-6
2	A-2	P-9	A-2
2	A-2	P-8	A-6
2	A-2	P-4	A-4
2	A-2	P-4	A-3
2	A-2	P-14	A-3
2	A-2	A-12	A-2
2	A-12	P-9	A-12
2	A-12	P-1	A-6
2	A-12	A-4	A-2

Seqüência interacional com 2 elementos:

Freq.	Falante/Critério	Falante/Critério
60	P-4	A-2
39	A-2	P-4
35	A-6	P-4
25	P-4	A-6
24	A-2	P-14
18	P-14	A-2
12	P-4	A-12
11	A-6	P-14
11	A-2	P-9
11	A-12	P-4
10	A-3	P-4
9	P-9	A-6
8	P-14	A-12
7	P-14	A-6
7	P-14	A-3
7	A-12	P-9
5	P-4	A-4
5	A-2	A-2
4	A-5	P-4
4	A-11	P-4
3	P-9	A-2
3	P-9	A-12
3	P-8	A-6
3	P-4	A-3
3	P-2	A-6
3	P-1	A-6
3	P-1	A-12
3	A-9	P-4
3	A-4	P-2
3	A-2	P-8
3	A-2	P-2
3	A-2	P-1
3	A-12	P-1
3	A-10	A-10
2	P-9	P-4
2	P-4	P-9
2	P-4	A-9
2	P-4	A-11
2	P-14	P-4
2	P-14	A-5
2	P-14	A-4
2	P-14	A-15
2	A-6	P-9
2	A-6	P-8
2	A-4	P-9
2	A-4	P-4
2	A-4	A-2
2	A-2	A-12
2	A-2	A-11
2	A-15	P-4
2	A-15	A-2
2	A-12	P-14
2	A-12	A-4
2	A-12	A-2
2	A-12	A-12
2	A-11	A-11
2	A-10	A-9

## Anexo 21: seqüências mediacionais na aula com largo

Seqüências com 6 elementos:

Freq.	Fal/crí	Fal/crí	Fal/crí	Fal/crí	Fal/crí	Fal/crí
2	P-1	A-6	P-9	A-6	P-6	A-6

Seqüências com 5 elementos:

Freq.	Fal/crí	Fal/crí	Fal/crí	Fal/crí	Fal/crí
2	P-1	A-6	P-9	A-6	P-6
2	A-6	P-9	A-6	P-9	A-6
2	A-6	P-9	A-6	P-6	A-6

Seqüências com 4 elementos:

Freq.	Fal/crí	Fal/crí	Fal/crí	Fal/crí
3	A-6	P-9	A-6	P-6
2	P-9	A-6	P-9	A-6
2	P-9	A-6	P-6	A-6
2	P-7	A-7	P-9	A-6
2	P-1	A-6	P-9	A-6
2	A-6	P-9	A-6	P-9

Seqüências com 3 elementos:

Freq.	Fal/crí	Fal/crí	Fal/crí
5	A-6	P-9	A-6
4	P-9	A-6	P-6
2	P-9	A-6	P-9
2	P-7	A-7	P-9
2	P-6	P-1	A-6
2	P-1	A-6	P-9
2	A-7	P-9	A-6
2	A-6	P-6	A-6

Seqüências com 2 elementos:

Freq.	Fal/crí	Fal/crí
8	P-9	A-6
5	A-6	P-9
5	A-6	P-6
3	P-1	A-6
2	P-7	A-7
2	P-6	P-1
2	P-6	A-6
2	A-7	P-9



## Anexo 22: seqüências interacionais na aula com largo

Seqüência interacional com 6 elementos:

Frequência	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-4	A-2

Seqüência interacional com 5 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
3	A-2	P-4	A-2	P-4	A-2
2	P-4	A-2	P-4	A-2	P-4
2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-4
2	A-2	P-4	A-3	P-4	A-2

Seqüência interacional com 4 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
4	P-4	A-2	P-4	A-2
4	A-2	P-4	A-2	P-4
2	P-4	A-3	P-4	A-2
2	P-14	A-2	P-4	A-2
2	A-2	P-4	A-3	P-4

Seqüência interacional com 3 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
6	P-4	A-2	P-4
6	A-2	P-4	A-2
3	P-4	A-2	P-9
3	P-14	A-2	P-4
2	P-9	P-4	A-2
2	P-4	A-3	P-4
2	P-4	A-2	P-14
2	A-3	P-4	A-2
2	A-2	P-4	A-3

Seqüência interacional com 2 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério
11	P-4	A-2
9	A-2	P-4
3	P-14	A-2
3	A-2	P-9
2	P-9	P-4
2	P-4	A-3
2	P-14	P-4
2	A-3	P-4
2	A-2	P-14

## Anexo 23: seqüências mediacionais na aula com fecha

Seqüência mediacional com 10 elementos:

Freq.	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
4	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7

Seqüência mediacional com 9 elementos:

Freqüência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
6	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6

Seqüência mediacional com 8 elementos:

Freqüência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
8	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
6	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7

Seqüência mediacional com 7 elementos:

Freqüência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
8	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
8	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6

Seqüência mediacional com 6 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
10	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
8	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6
2	A-6	P-9	A-6	P-9	A-6	P-9
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7

Seqüência mediacional com 5 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
10	P-7	A-6	P-7	A-6	P-7
10	A-6	P-7	A-6	P-7	A-6
2	P-9	A-6	P-9	A-6	P-9
2	P-9	A-4	P-7	A-6	P-7
2	A-6	P-9	A-6	P-9	A-6
2	A-6	P-9	A-4	P-9	A-4
2	A-4	P-7	A-6	P-7	A-6

Seqüência mediacional com 4 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
12	P-7	A-6	P-7	A-6

10	A-6	P-7	A-6	P-7
3	A-6	P-9	A-6	P-9
2	P-9	A-6	P-9	A-6
2	P-9	A-4	P-9	A-4
2	P-9	A-4	P-7	A-6
2	A-7	A-6	A-7	A-6
2	A-6	P-9	A-4	P-9
2	A-6	A-7	A-6	A-4
2	A-6	A-6	A-6	A-6
2	A-4	P-7	A-6	P-7
2	A-4	A-4	A-4	A-4

Seqüência mediacional com 3 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
12	P-7	A-6	P-7
12	A-6	P-7	A-6
4	A-6	P-9	A-4
4	A-6	A-7	A-6
3	P-9	A-6	P-9
3	A-6	P-9	A-6
3	A-6	A-6	A-6
3	A-4	A-4	A-4
2	P-9	A-4	P-9
2	P-9	A-4	P-7
2	P-1	A-6	P-9
2	A-7	A-6	A-7
2	A-7	A-6	A-4
2	A-4	P-9	A-4
2	A-4	P-7	A-6

Seqüência mediacional com 2 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
14	P-7	A-6
12	A-6	P-7
7	A-6	P-9
6	P-9	A-4
5	A-7	A-6
4	A-6	A-7
4	A-6	A-6
4	A-4	A-4
3	P-9	A-6
2	P-1	A-6
2	A-6	A-4
2	A-4	P-9
2	A-4	P-7
2	A-4	P-6

## Anexo 24: seqüências interacionais na aula com fecha

Seqüência interacional com 10 elementos:

F.	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2

Seqüência interacional com 9 elementos:

Freq.	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
2	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2

Seqüência interacional com 8 elementos:

Frequência	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
3	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
2	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14
2	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14

Seqüência interacional com 7 elementos:

Frequência	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
3	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14
3	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
2	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
2	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2

Seqüência interacional com 6 elementos:

Frequência	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério	Falante/ Critério
4	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
4	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
3	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14
3	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14
3	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2
2	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2
2	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2

Seqüência interacional com 5 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
7	A-2	P-14	A-2	P-14	A-2
4	P-14	A-2	P-14	A-2	P-14
3	P-4	A-2	P-14	A-2	P-14
3	P-14	A-2	P-4	A-2	P-14
3	A-2	P-4	A-2	P-14	A-2
3	A-2	P-14	A-2	P-4	A-2
2	P-14	A-2	P-14	A-2	P-4

Seqüência interacional com 4 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
7	P-14	A-2	P-14	A-2
7	A-2	P-14	A-2	P-14
4	P-4	A-2	P-14	A-2
4	P-14	A-2	P-4	A-2
4	A-2	P-14	A-2	P-4
3	A-2	P-4	A-2	P-14
2	A-2	P-4	A-2	P-9

Seqüência interacional com 3 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
12	A-2	P-14	A-2
7	P-14	A-2	P-14
6	A-2	P-4	A-2
5	P-14	A-2	P-4
4	P-4	A-2	P-14
2	P-4	A-2	P-9
2	P-4	A-2	P-4
2	A-2	P-9	A-2
2	A-2	P-4	A-12
2	A-2	A-2	A-2
2	A-2	A-12	A-2
2	A-12	A-4	A-2

Seqüência interacional com 2 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério
13	P-14	A-2
12	A-2	P-14
8	P-4	A-2
8	A-2	P-4
4	A-2	P-9
3	A-2	A-2
2	P-9	A-2
2	P-4	A-12
2	A-4	A-2
2	A-2	A-12
2	A-12	A-4
2	A-12	A-2
2	A-12	A-12

## Anexo 25: seqüências mediacionais na aula com doce

INICIO DA AULA

Seqüência mediacional com 2 elementos:

Frequência	Falante/critério	Falante/critério
2	P-1	As-1

ALUNO 1

Seqüência mediacional com 4 elementos:

Frequência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
3	P-9	A-3	P-9	A-3
2	P-9	A-6	P-9	A-3
2	A-4	P-7	A-3	P-9
2	A-3	P-9	A-3	P-9

Seqüência mediacional com 3 elementos:

Frequência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
4	P-9	A-3	P-9
4	A-3	P-9	A-3
3	P-9	A-6	P-9
2	P-9	A-4	P-9
2	P-7	A-3	P-9
2	P-6	A-4	P-7
2	A-6	P-9	A-3
2	A-4	P-7	A-3
2	A-3	P-9	A-4
2	A-3	P-4	A-3

Seqüência mediacional com 2 elementos:

Frequência	Falante/critério	Falante/critério
8	A-3	P-9
7	P-9	A-3
4	A-6	P-9
3	P-9	A-6
3	P-9	A-4
3	P-6	A-4
3	A-4	P-9
3	A-4	P-7
2	P-7	A-4
2	P-7	A-3
2	P-4	A-3
2	P-1	A-6
2	P-1	A-1
2	A-4	P-1
2	A-3	P-4

ALUNO 2

Seqüência mediacional com 7 elementos:

Frequência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
2	A-3	P-1	A-6	P-9	A-3	P-9	A-4

Seqüência mediacional com 6 elementos:

Frequência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
2	P-1	A-6	P-9	A-3	P-9	A-4
2	A-3	P-1	A-6	P-9	A-3	P-9

Seqüência mediacional com 5 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
2	P-1	A-6	P-9	A-3	P-9
2	A-6	P-9	A-3	P-9	A-4
2	A-3	P-1	A-6	P-9	A-3

Seqüência mediacional com 4 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
3	P-1	A-6	P-9	A-3
3	A-3	P-1	A-6	P-9
2	P-9	A-3	P-9	A-4
2	A-6	P-9	A-3	P-9

Seqüência mediacional com 3 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
4	P-1	A-6	P-9
4	A-3	P-1	A-6
3	A-6	P-9	A-3
2	P-9	A-4	P-11
2	P-9	A-3	P-9
2	P-7	A-3	P-1
2	P-11	A-6	P-1
2	A-3	P-9	A-4

Seqüência mediacional com 2 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
6	P-1	A-6
5	A-6	P-9
5	A-3	P-1
4	P-9	A-4
4	P-9	A-3
3	P-1	A-4
3	A-6	P-1
3	A-4	P-9
3	A-4	P-11
2	P-9	A-6
2	P-7	A-3
2	P-11	A-6
2	P-1	A-3
2	A-4	P-1
2	A-3	P-9
2	A-3	P-6

ALUNO 4

Seqüência mediacional com 5 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
2	A-4	P-1	A-4	P-1	A-4

Seqüência mediacional com 4 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
2	P-7	A-4	P-9	A-4
2	P-7	A-4	P-7	A-4
2	P-1	A-4	P-1	A-4
2	A-4	P-1	A-4	P-1

Seqüência mediacional com 3 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
3	A-4	P-9	A-4

3	A-4	P-1	A-4
2	P-9	A-4	P-9
2	P-9	A-4	P-1
2	P-7	A-4	P-9
2	P-7	A-4	P-7
2	P-1	A-6	P-9
2	P-1	A-4	P-1
2	A-7	P-7	A-3
2	A-4	P-9	A-7
2	A-4	P-7	A-4
2	A-4	P-1	A-6

Seqüência mediacional com 2 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
6	A-4	P-9
6	A-4	P-1
5	P-9	A-4
4	P-7	A-4
4	P-1	A-4
3	P-1	A-6
3	A-4	P-7
2	P-9	A-7
2	P-9	A-3
2	P-7	A-7
2	P-7	A-3
2	A-7	P-7
2	A-7	P-6
2	A-6	P-9
2	A-6	P-7
2	A-3	P-7

ALUNO 5

Seqüência mediacional com 6 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
2	P-1	A-6	P-9	A-4	P-1	A-4

Seqüência mediacional com 5 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
2	P-9	A-4	P-1	A-4	P-7
2	P-1	A-6	P-9	A-4	P-1
2	A-6	P-9	A-4	P-1	A-4

Seqüência mediacional com 4 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
3	P-9	A-4	P-1	A-4
2	P-1	A-6	P-9	A-4
2	A-6	P-9	A-4	P-1
2	A-4	P-7	A-4	P-7
2	A-4	P-1	A-4	P-7

Seqüência mediacional com 3 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
5	A-4	P-1	A-4
4	P-9	A-4	P-1
3	P-9	A-7	P-1
3	A-4	P-7	A-4



2	P-7	A-4	P-7
2	P-1	A-7	P-1
2	P-1	A-6	P-9
2	P-1	A-4	P-9
2	P-1	A-4	P-7
2	P-1	A-4	P-1
2	A-7	P-1	A-4
2	A-6	P-9	A-4
2	A-6	P-1	A-6
2	A-4	P-9	A-4

Seqüência mediacional com 2 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
8	P-1	A-4
7	A-4	P-1
5	P-9	A-4
5	A-7	P-1
5	A-4	P-7
3	P-9	A-7
3	P-7	A-4
3	P-1	A-7
3	P-1	A-6
3	A-4	P-9
2	P-6	A-4
2	P-1	A-3
2	A-6	P-9
2	A-6	P-1
2	A-4	P-11
2	A-3	P-9

## Anexo 26: seqüências interacionais na aula com doce

ALUNO 1

Seqüência interacional com 5 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
2	P-2	A-6	P-4	A-2	P-4

Seqüência interacional com 4 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
3	A-6	P-4	A-2	P-4
2	P-2	A-6	P-4	A-2

Seqüência interacional com 3 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
4	P-4	A-2	P-4
3	A-6	P-4	A-2
2	P-4	A-6	P-4
2	P-4	A-2	P-14
2	P-2	A-6	P-4
2	A-12	P-4	A-12

Seqüência interacional com 2 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério
7	P-4	A-2
5	A-2	P-4
4	A-6	P-4
4	A-12	P-4
3	P-4	A-12
2	P-9	A-12
2	P-4	A-6
2	P-2	A-6
2	P-14	A-12
2	A-6	P-14
2	A-2	P-14
2	A-12	P-9

ALUNO 2

Seqüência interacional com 5 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
2	A-12	P-4	A-6	P-4	A-2

Seqüência interacional com 4 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
2	P-4	A-6	P-4	A-2
2	P-4	A-2	P-8	A-6
2	P-4	A-2	P-14	A-6
2	A-6	P-4	A-2	P-1
2	A-12	P-4	A-6	P-4

Seqüência interacional com 3 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
4	A-6	P-4	A-2
2	P-4	A-6	P-4
2	P-4	A-2	P-8
2	P-4	A-2	P-14
2	P-4	A-2	P-1
2	P-14	A-6	P-4
2	P-14	A-12	P-4

2	A-2	P-8	A-6
2	A-2	P-14	A-6
2	A-12	P-4	A-6
2	A-12	P-4	A-2

Seqüência interacional com 2 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério
7	P-4	A-2
5	A-6	P-4
5	A-12	P-4
3	P-4	A-12
3	P-14	A-6
2	P-8	A-6
2	P-4	A-6
2	P-14	A-12
2	P-1	A-6
2	A-6	P-14
2	A-2	P-8
2	A-2	P-14
2	A-2	P-1

ALUNO 4

Seqüência interacional com 7 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4

Seqüência interacional com 6 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6
2	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4
2	A-6	P-4	A-6	P-4	A-2	P-4

Seqüência interacional com 5 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
3	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4
2	P-4	A-6	P-4	A-2	P-4
2	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6
2	A-6	P-4	A-6	P-4	A-2
2	A-6	P-4	A-2	P-9	A-6
2	A-6	P-4	A-2	P-4	A-6

Seqüência interacional com 4 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
4	A-6	P-4	A-6	P-4
3	P-4	A-6	P-4	A-6
3	A-6	P-4	A-2	P-4
2	P-4	A-6	P-4	A-2
2	P-4	A-2	P-9	A-6
2	P-4	A-2	P-4	A-6
2	A-6	P-4	A-2	P-9

Seqüência interacional com 3 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
5	P-4	A-6	P-4
5	A-6	P-4	A-6
5	A-6	P-4	A-2

4	P-4	A-2	P-4
3	P-4	A-6	P-14
2	P-4	A-2	P-9
2	P-14	A-6	P-4
2	P-4	A-6	P-4
2	A-6	P-4	A-6
2	A-2	P-9	A-6
2	A-2	P-4	A-6

Seqüência interacional com 2 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério
10	A-6	P-4
9	P-4	A-6
7	P-4	A-2
4	A-6	P-14
4	A-2	P-4
2	P-9	A-6
2	P-4	A-4
2	P-14	A-6
2	P-14	A-3
2	P-14	A-12
2	A-2	P-9

ALUNO 5

Seqüência interacional com 6 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6

Seqüência interacional com 5 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
2	P-4	A-6	P-4	A-6	P-4
2	P-4	A-2	P-4	A-2	P-4
2	P-4	A-12	P-9	A-6	P-4
2	P-14	A-6	P-4	A-2	P-4
2	P-14	A-3	P-4	A-2	P-14
2	A-6	P-4	A-6	P-4	A-6
2	A-2	P-4	A-2	P-4	A-6

Seqüência interacional com 4 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
4	P-4	A-6	P-4	A-6
3	P-14	A-3	P-4	A-2
3	A-2	P-4	A-2	P-4
2	P-4	A-2	P-4	A-6
2	P-4	A-2	P-4	A-2
2	P-4	A-2	P-14	A-3
2	P-4	A-12	P-9	A-6
2	P-14	A-6	P-4	A-2
2	A-6	P-4	A-6	P-4
2	A-6	P-4	A-6	P-14
2	A-6	P-4	A-2	P-4
2	A-6	P-4	A-2	P-14
2	A-3	P-4	A-2	P-14
2	A-12	P-9	A-6	P-4

Seqüência interacional com 3 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
5	P-4	A-6	P-4
5	P-4	A-2	P-4
5	A-6	P-4	A-6
4	P-4	A-2	P-14
4	P-14	A-3	P-4
4	A-6	P-4	A-2
3	P-9	A-6	P-4
3	P-4	A-6	P-14
3	A-3	P-4	A-2
3	A-2	P-4	A-2
2	P-4	A-12	P-9
2	P-14	A-6	P-4
2	A-2	P-4	A-6
2	A-2	P-14	A-3
2	A-12	P-9	A-6

Seqüência interacional com 2 elementos:

Frequência	Falante/Critério	Falante/Critério
10	P-4	A-2
10	A-6	P-4
9	P-4	A-6
6	A-2	P-4
5	P-14	A-3
4	A-3	P-4
4	A-2	P-14
3	P-9	A-6
3	A-6	P-14
2	P-4	A-12
2	P-14	A-6
2	A-12	P-9

## Anexo 27: seqüências mediacionais na aula com huelga

Seqüência mediacional com 6 elementos:

Freqüência	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério	Falante/ critério
2	A-7	A-7	P-6	A-7	P-1	A-7

Seqüência mediacional com 5 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
2	A-7	P-6	A-7	P-1	A-7
2	A-7	A-7	P-6	A-7	P-1
2	A-4	P-6	A-6	P-1	A-4

Seqüência mediacional com 4 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
2	P-6	A-7	P-1	A-7
2	P-6	A-6	P-1	A-4
2	P-1	A-7	P-6	A-7
2	P-1	A-7	P-1	A-7
2	A-7	P-6	A-7	P-1
2	A-7	P-1	A-7	A-7
2	A-7	A-7	P-6	A-7
2	A-4	P-6	A-6	P-1
2	A-4	A-4	A-4	P-6
2	A-4	A-4	A-4	A-4

Seqüência mediacional com 3 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério	Falante/critério
5	A-7	P-6	A-7
5	A-7	P-1	A-7
4	A-4	A-4	A-4
3	A-4	P-6	A-6
3	A-4	P-6	A-4
2	P-9	A-4	P-7
2	P-9	A-4	P-6
2	P-6	A-7	P-6
2	P-6	A-7	P-1
2	P-6	A-6	P-1
2	P-6	A-4	P-1
2	P-1	A-7	P-6
2	P-1	A-7	P-1
2	P-1	A-7	A-7
2	A-7	P-9	A-4
2	A-7	A-7	P-6
2	A-6	P-1	A-4
2	A-4	P-9	A-4
2	A-4	A-4	P-6

Seqüência mediacional com 2 elementos:

Freqüência	Falante/critério	Falante/critério
7	P-1	A-7
7	A-4	P-6
7	A-4	A-4
6	P-6	A-7
6	A-7	P-6
5	P-9	A-4
5	P-6	A-4
5	A-7	P-1
4	A-7	P-9
4	A-7	A-7
4	A-4	P-1
3	P-6	A-6
3	P-1	A-4
2	P-7	A-4
2	A-6	P-1
2	A-6	A-6
2	A-4	P-9
2	A-4	P-7

## Anexo 28: seqüências interacionais na aula com huelga

Seqüência interacional com 4 elementos:

Freqüência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
2	P-9	A-6	P-4	A-2
2	A-6	P-4	A-2	P-4
2	A-2	P-4	A-2	P-4

Seqüência interacional com 3 elementos:

Freqüência	Falante/Critério	Falante/Critério	Falante/Critério
5	P-4	A-2	P-4
4	A-6	P-4	A-2
2	P-9	A-6	P-4
2	P-4	A-6	P-4
2	P-4	A-2	P-2
2	P-4	A-11	P-4
2	A-2	P-4	A-2
2	A-2	P-4	A-12

Seqüência interacional com 2 elementos:

Freqüência	Falante/Critério	Falante/Critério
10	P-4	A-2
7	A-2	P-4
5	A-6	P-4
4	A-11	P-4
3	P-9	A-6
3	P-4	A-6
3	A-5	P-4
3	A-10	A-10
2	P-4	A-9
2	P-4	A-4
2	P-4	A-12
2	P-4	A-11
2	A-9	P-4
2	A-2	P-2
2	A-2	A-2
2	A-11	A-11
2	A-10	A-9



## ANEXO 29: Questionário 1 – aplicado 03/11/2008.

1. Qual a sua opinião sobre a atividade realizada? Interessante / não entendi nada / difícil / prefiro que o professor me explique a regra / fácil / outros:

- |                  |                 |
|------------------|-----------------|
| A. Interessante. | F. Interessante |
| B. Interessante. | G. Interessante |
| C. Interessante. | H. Interessante |
| D. Interessante. | I. Fácil        |
| E. Interessante. | J. Interessante |

2. Gostei da atividade porque: dá exemplos de como o falante usa a língua / faz com que eu pense mais / é divertido / é mais difícil de esquecer / descobri a regra sozinho.

- A. É mais difícil de esquecer.
- B. Dá exemplos de como o falante usa a língua, faz com que eu pense mais, é mais difícil de esquecer.
- C. Faz com que eu pense mais.
- D. Dá exemplos de como o falante usa a língua.
- E. Faz com que eu pense mais.
- F. É mais difícil de esquecer.
- G. Faz com que eu pense mais.
- H. Faz com que eu pense mais.
- I. Dá exemplos de como o falante usa a língua.
- J. Dá exemplos de como o falante usa a língua.

3. Não gostei da atividade porque: há muitos exemplos / as orações incompletas dificultam / perde-se muito tempo / é chato / não sei qual seu objetivo.

- A. Há muitos exemplos.
- B. \_\_\_.
- C. As orações incompletas dificultam.
- D. As orações incompletas dificultam.
- E. Há muitos exemplos.
- F. As letras são pequenas.
- G. As orações incompletas dificultam.
- H. As orações incompletas dificultam.
- I. Há muitos exemplos.
- J. Há muitos exemplos.

## ANEXO 30: Questionário 2 – aplicado 05/11/2008

1. O que você aprendeu com este exercício?
  - A. Vocabulário.
  - B. Pensar mais, comparar, analisar.
  - C. O significado de uma palavra que eu não conhecia e acho que não saberia sua tradução sem ajuda de dicionário.
  - D. A compreender o texto e o significado de uma palavra nova.
  - E. Que a palavra não existe sozinha e que temos que ler o que dá o seu significado.
  - F. Substituir verbos, aumento de vocabulário, aplicação de preposições.
  - G. Quais preposições se adequam melhor com a palavra estudada.
  
2. Como você aprendeu? Que estratégias você usou?
  - A. Apreendi pensando. Interpretação e imaginação.
  - B. Lendo e tentando descobrir o que significava a palavra.
  - C. Pelo contato da frase. Assimilar palavras conhecidas.
  - D. Lendo a atividade e ligando espanhol com português.
  - E. Compreender o texto, verbos e falsos cognatos.
  - F. Lendo com atenção. Leitura e interpretação.
  - G. Comparando com o português.
  
3. De que maneira você acha que aprende melhor?
  - A. Vendo o exercício.
  - B. Acho que depende muito da vontade própria.
  - C. Com explicação.
  - D. Fazendo exercício em aula.
  - E. Dinâmica.
  - F. Discutindo os exercícios, buscando interpretações.
  - G. Praticando.
  
4. O que você prefere: este tipo de apresentação ou que o professor explique? Por que?
  - A. Depende do nível do exercício proposto.
  - B. Este tipo porque já tem os exemplos, o professor vai explicando e a gente acompanha melhor.
  - C. Que o professor explique, é mais fácil.
  - D. Este tipo de exercício, pois o aluno coloca em prática o que aprende.
  - E. Este tipo de apresentação é mais simples e mais fácil de lembrar.
  - F. Este tipo de apresentação, pois discutindo se aprende melhor.
  - G. Assim, pois raciocino mais.
  
5. Escreva três coisas que você considere positivas e três negativas em relação à atividade que acaba de realizar.
  - A. Positivas: iniciativa própria, desenvolvimento individual, auto-aprendizagem.  
Negativas: \_\_ .
  - B. Positivas: mais conhecimento, faz pensar, concordância gramatical.  
Negativas: \_\_ .
  - C. Positivas: memorização, aprendizado, facilidade para perceber o significado da palavra.  
Negativas: repetitivo, texto vago, sem muito fundamento.
  - D. Positivas: interpretação.  
Negativas: falta dicionário.
  - E. Positivas: aumento de vocabulário, auxílio da professora, correção do exercício oral.  
Negativas: falta o dicionário e maior participação dos alunos.
  - F. Positivas: ajuda do colega, ajuda da professora, aumento de vocabulário.  
Negativas: falta de dicionário, letra minúscula, exercícios dissertativos.
  - G. Positivas: pensar, praticar vocabulário, ver outras perspectivas.  
Negativas: texto com fonte pequena, falta vocabulário.

# 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](#)