



Calidoscópio

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Machado de Almeida Mattos, Andréa

Atividades de grupo em aulas de língua estrangeira: “ação profunda”, fontes de estresse
e problemas entre participantes

Calidoscópio, vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 105-112

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561779004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Andréa Machado de Almeida Mattos

andreamattos@ufmg.br

Atividades de grupo em aulas de língua estrangeira: “ação profunda”, fontes de estresse e problemas entre participantes

Group work in foreign language classes: “Deep action”, sources of stress and problems among participants

RESUMO - Este trabalho apresenta e discute dados de uma pesquisa em sala de aula com foco na interação dos alunos durante atividades realizadas em grupo na sala de aula de inglês como Língua Estrangeira (LE), com o objetivo de melhor compreender a percepção dos alunos sobre esse tipo de atividade, principalmente no que diz respeito à existência de situações que possam ser caracterizadas como “ação profunda” (Holliday, 1994). A pesquisa foi realizada em contexto universitário e os dados foram coletados através de diários reflexivos escritos pelos alunos participantes de um curso de Letras-Inglês em que foram usadas diferentes maneiras para formação de grupos de trabalho. A análise dos resultados mostra que, ao contrário do que sugerem algumas pesquisas e muitos manuais de ensino, a formação dos grupos pode causar problemas de relacionamento entre os participantes e que o trabalho em grupo pode ser mais uma fonte de estresse nas aulas de LE. Além disso, os diários reflexivos mostraram ser uma importante ferramenta para compreender o que Holliday chamou de “ação profunda” na sala de aula.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira, atividades de grupo, ação profunda.

ABSTRACT - This paper presents and discusses data from a classroom research focusing on student interaction during group activities in an English as a Foreign Language (EFL) class, aiming to better understand how students feel about this kind of activity, especially with regard to the existence of situations that may be characterized as “deep action” (Holliday, 1994). The research was conducted in a university context and data was collected from reflective journals written by students participating in an English course, in which different ways to form groups were used. Results show that, contrary to what some researchers and many teacher manuals say, the groups can cause relationship problems among participants and that group work can be a source of stress in EFL classes. In addition, the reflective diaries proved to be an important tool to understand what Holliday has called “deep action” in the classroom.

Keywords: foreign language teaching, group work, deep action.

Introdução

Aprender ou ensinar uma Língua Estrangeira (LE)¹ é sem dúvida um processo complexo. Prova disso é o grande número de teorias, hipóteses, arcabouços teóricos e inúmeras e variadas pesquisas existentes sobre o assunto (Long, 1993). Essa complexidade se deve a dois motivos principais: primeiro, ao grande número de variáveis envolvidas e, segundo, à impossibilidade de se estudar a sala de aula diretamente (Long, 1980). Por isso, talvez seja necessário retratar o ensino e/ou a aprendizagem de LE parcialmente, mas a partir de vários ângulos diferentes. É isso que vem sendo feito na Linguística Aplicada atualmente: há estudos sobre aquisição de segunda língua ou sobre aprendizagem de língua estrangeira; estudos

feitos dentro da sala de aula ou fora dela; estudos que focalizam os fatores afetivos, sociais ou cognitivos que influenciam a aquisição/aprendizagem de línguas e estudos que focalizam o método de ensino, o aprendiz ou o professor de língua estrangeira. Todos esses estudos, apesar de retratarem o processo de ensino/aprendizagem de LE parcialmente, contribuem para um maior entendimento do fenômeno em questão.

Visando a contribuir para clarear ainda mais o que se sabe sobre esse processo, este trabalho relata uma pesquisa que se propôs a estudar as atividades realizadas em grupo na sala de aula de LE, com o objetivo de compreender melhor a percepção dos alunos sobre esse tipo de atividade. O texto está assim dividido: primeiramente, serão discutidas questões sobre a interação em sala de

¹ Neste trabalho, o termo ‘língua estrangeira’ (LE) será usado preferencialmente, usando-se o termo ‘segunda língua’ (L2) quando o contexto assim exigir.

aula de língua estrangeira, já que este trabalho relata uma pesquisa sobre interação na sala de aula de inglês. Depois, serão discutidas algumas ideias que embasaram o desenho teórico e metodológico deste trabalho, como as propostas de Holliday (1994) sobre a cultura da sala de aula e questões relacionadas às atividades e aos trabalhos realizados em grupo. A metodologia da pesquisa aqui apresentada, que utilizou diários dos aprendizes como instrumento de coleta de dados, também será discutida e, por fim, serão apresentados os resultados finais.

Tendo como foco principal o aprendiz, ou seja, o aluno, e suas interpretações sobre atividades de grupo realizadas em sala de aula, esta pesquisa teve como objetivo principal verificar a existência de situações que pudessem ser caracterizadas como “ação profunda” na cultura da sala de aula (Holliday, 1994), porém, outras questões também vieram à tona, como reações de estresse e ansiedade e problemas de relacionamento entre os participantes da pesquisa.

Como já foi dito, o campo é vasto e as questões envolvidas no ensino de LE são muitas e variadas. Portanto, este trabalho não pretende ser abrangente em todos os aspectos envolvidos, mas tem por objetivo contribuir para um maior entendimento sobre o processo de aprendizagem de LE a partir do ponto de vista do aprendiz.

Interação em sala de aula de língua estrangeira

Holliday (1994) ressalta que o que se sabe sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE e sobre a sala de aula enquanto contexto social é muito pouco. No entanto, passados 20 anos, a pesquisa na área da Linguística Aplicada ao ensino de LE mudou bastante e o que sabemos hoje sobre a sala de aula de LE evoluiu, inclusive nos contextos brasileiros. A pesquisa sobre interação em sala de aula já foi usada com o objetivo de avaliar os diferentes métodos de ensino utilizados em LE. A intenção dos pesquisadores à época era claramente encontrar o “melhor” método, aquele que, utilizado em qualquer contexto e com qualquer tipo de aluno, sempre seria bem-sucedido.² Além disso, instrumentos de observação eram usados para capturar o desempenho de professores e alunos e o tipo de linguagem usada em sala de aula. Atualmente, a pesquisa sobre ensino de LE preocupa-se não só com o processo de aprendizagem, mas também com o próprio aprendiz. Surgiram pesquisas utilizando, por exemplo, relatos de aprendizes feitos oralmente em entrevistas, narrativas orais ou escritas, ou através de diários de aprendizagem, focalizando, assim, o processo de aprendizagem a partir do ponto de vista do aprendiz (Bailey e Nunan, 1996; Nunan, 1989, 1992). Mais recentemente, as pesquisas nessa área

passaram a se preocupar também com a contribuição do professor para o processo de ensino/aprendizagem de LE. O presente trabalho, porém, volta seu olhar para o ponto de vista do aprendiz, já que as pesquisas sobre as interpretações dos aprendizes sobre suas experiências em sala de aula de LE parecem ainda não ter esgotado as complexas possibilidades de contribuição.

As pesquisas sobre interação em sala de aula muito têm contribuído para iluminar as perspectivas de alunos e professores sobre esse contexto que, justamente devido à falta de conhecimento sobre suas características, problemas e potencialidades, já foi chamado de “caixa preta” (Long, 1980). Tsui (2001, p. 120) define o termo *interação em sala de aula* como sendo o tipo de interação realizada “entre professor e alunos ou entre alunos”. Inicialmente realizadas através de observação não participante, ou seja, pela presença em sala de aula de um observador externo (McDonough e McDonough, 1997; Seliger e Shohamy, 1989), tais pesquisas, como já dito, comumente se preocupavam em descrever a linguagem usada pelos participantes ou o sistema de troca de turnos por eles utilizado, para mais tarde prescrever formas mais eficazes de ensinar e/ou aprender o ponto observado (Tsui, 2001).

Devido à grande complexidade dos fatores que influenciam a sala de aula de língua estrangeira, a pesquisa sobre interação passou a se preocupar mais com o ponto de vista dos próprios participantes do contexto pesquisado. Essa mudança passou a ser conhecida como perpectiva “êmica”, em oposição à “ética” (Johnson, 1992), e, conforme explicam Allwright e Bailey (1991, p. 72), conferem a esse tipo de pesquisa a possibilidade de análises e interpretações “[...] derivadas de dentro de uma cultura específica”³. As pesquisas atuais sobre interação em sala de aula têm buscado compreender, a partir de um ponto de vista êmico, dentre outras questões tácitas, “[...] os estados psicológicos de professores e alunos, incluindo crenças, atitudes, motivação, autopercepção e ansiedade, estilos de aprendizagem e normas culturais” (Tsui, 2001, p. 121). Assim, a pesquisa sobre interação passa a focar mais os aspectos qualitativos da sala de aula, como, por exemplo, a personalidade e o *background* de seus participantes e a própria cultura da sala de aula, como veremos a seguir.

A cultura da sala de aula

Na década de 1990, alguns autores, como Johnson (1992) por exemplo, apontavam para o fato de que as pesquisas sobre aquisição/aprendizagem de L2 eram abundantes, porém poucas preocupavam-se com o processo de aprendizagem de L2 ocorrido dentro de uma sala de aula. Além de escassas, até pouco tempo essas pesquisas

² Sabe-se hoje que tal método não é possível de ser encontrado, devido à diversidade de contextos em que a LE é ensinada. Diferenças individuais, sociais, contextuais e pedagógicas, dentre outras, demandam o que Kumaravadivel (2003, 2006) chamou de “Pedagogia Pós-Método”.

³ Tradução minha, assim como todos os demais trechos traduzidos a partir de originais em inglês neste trabalho.

geralmente não analisavam o contexto maior em que se insere a sala de aula em questão. Atualmente, porém, mais pesquisadores têm-se preocupado em descrever os eventos que ocorrem na sala de aula de LE a partir de uma análise que inclui o contexto em que ela se insere (Bailey e Nunan, 1996; Breen, 1986 *in* Miccoli, 1997; Thanh e Gillies, 2010; Van Lier, 1988; Xue, 2013).

O trabalho de Holliday (1994) é significativo nessa direção, pois se preocupa com o desenvolvimento de metodologias apropriadas para o ensino de inglês como LE e com o contexto social em que esse ensino ocorre. Holliday clama pela adequação da metodologia do ensino de inglês ao contexto social onde ela é utilizada, argumentando que o ensino da língua inglesa deve tentar se adaptar mais às necessidades sociais de alunos e professores de diferentes culturas. Para ele, investigar apenas a sala de aula não é suficiente. É necessário investigar também o contexto que a envolve, pois grande parte do que acontece dentro da sala de aula é influenciado por fatores que se originam no contexto maior da instituição educacional, no ambiente educacional e na sociedade.

Investigando salas de aula de ensino de inglês no Egito, Holliday (1994) discute a grande variedade de culturas existentes, e identifica dois níveis diferentes de fenômenos de ação ocorridos na sala de aula: ação profunda (“*deep action*”) e ação de superfície (“*surface action*”). Ação de superfície, como o próprio nome esclarece, constitui os fenômenos passíveis de serem percebidos por um observador externo à cultura da sala de aula. Ação profunda, em oposição, constitui fenômenos opacos ou imperceptíveis para o observador externo e, conforme resalta Holliday, “talvez apenas tacitamente compreendidos pelos participantes da cultura” (1994, p. 40).

O autor cita algumas características de fenômenos de ação profunda. Primeiramente, ele discute a existência de regras tácitas para a comunicação na sala de aula. Nesses casos, o observador externo percebe que algum tipo de comunicação está ocorrendo entre os participantes (professor e alunos), porém não consegue identificar como essa comunicação acontece. Holliday cita exemplos de aulas observadas por ele, em que vários alunos falavam ao mesmo tempo, aparentemente sem controle do professor, criando um caos. Mais tarde, um professor local lhe disse que essas atitudes são culturalmente normais no Egito. Outra característica identificada por Holliday, a partir de suas observações no Egito, diz respeito às regras para as instruções dos procedimentos de sala de aula. Holliday observou que os professores locais utilizavam menos tempo explicando a seus alunos os procedimentos e os comportamentos esperados do que os professores estrangeiros. Isso ocorria porque os professores locais rotineiramente forneciam todas as instruções no início do semestre letivo, enquanto que os professores estrangeiros tinham por hábito repeti-las várias vezes durante as aulas. Essa atitude, porém, interfere com a cultura da sala de aula, pois o

procedimento é considerado um insulto para a inteligência dos alunos. Uma outra característica se refere a presença de atitudes formais e informais dos participantes da sala de aula. No geral, Holliday notou que observadores externos eram recebidos informalmente pelos participantes, o que, em sua opinião, contrasta com a imagem formal de palestras acadêmicas. Além disso, Holliday também observou atitudes formais entre os alunos, como a segregação entre homens e mulheres. O autor relata que, na maioria dos casos, homens e mulheres sentavam-se separadamente, porém às vezes eram vistos trabalhando em conjunto. Para ele, as regras para a segregação ou não entre homens e mulheres fazem parte dos fenômenos de ação profunda. Esses fenômenos são, portanto, inacessíveis ao observador externo e somente podem ser compreendidos a partir do contexto de cada experiência.

Van Lier (1988) já havia chamado atenção para a importância do contexto e das características próprias da sala de aula de LE. O autor relata que, ao observar uma aula em que o professor estava ouvindo os alunos lerem suas redações feitas como tarefa de casa, não lhe foi possível compreender, como observador externo, parte da interação observada. Segundo ele, depois que um dos alunos (Wilson) havia lido sua redação, o professor suspirou e disse, zangado:

P: Wilson, foi só isso que você fez?
W: Morangos, morangos. (risos de todos)
(Van Lier, 1988, p. 11).

O autor relata que, após o término da aula, perguntou ao professor o motivo dos risos de todos após a leitura da redação do aluno Wilson, fato que ele não havia entendido. O professor explicou, então, que sempre se referia aos trabalhos dos alunos comparando-os com morangos, que são muito gostosos, mas acabam rápido. Esse é um exemplo de como as características de cada sala de aula podem ser específicas de seus contextos. Esse exemplo também aponta para a existência de um nível de ação profunda na cultura da sala de aula, que não pode ser compreendido por um observador externo, a não ser através do relato dos participantes.

Trabalhando a partir das ideias de Holliday (1994), Miccoli (1997) investiga a cultura de uma sala de aula de aprendizagem de inglês como LE a partir do ponto de vista dos alunos. Seus resultados apontam para a existência de experiências coletivas e individuais, assim como para a presença de dois níveis de fenômenos de ação, conforme proposto por Holliday. A partir da análise de uma atividade de sala de aula, a autora comprova a existência de um nível superficial de ação e outro nível profundo, imperceptível para o observador. O nível superficial, visível aos olhos do observador, constituía as ações e procedimentos seguidos pela professora e pelos alunos durante a apresentação da atividade e durante a

execução da tarefa proposta. Como exemplo desse nível de ação, a professora apresenta, explica e propõe uma tarefa para os alunos. Durante essa fase, a professora frequentemente pergunta aos alunos se há alguma dúvida, ao que normalmente ninguém reage. Os alunos prestam atenção e fazem anotações, seguindo as instruções da professora, e começam a executar a tarefa proposta aparentemente sem apresentar problemas. Contudo, ao entrevistar os participantes da pesquisa sobre essa atividade, a autora observou a existência de um nível de ação profunda composto por uma variedade de experiências vivenciadas pelos informantes, identificadas como cognitivas, sociais, afetivas e outras experiências. No âmbito das experiências cognitivas, Miccoli observou que, apesar de não terem feito nenhuma pergunta de esclarecimento à professora, seus informantes tiveram dúvidas. No âmbito social, os participantes tentaram esclarecer suas dúvidas trabalhando com colegas que, no entanto, também apresentavam dúvidas. Experiências afetivas, em geral, constituíam sentimentos de frustração, inibição e medo de críticas, além de falta de motivação e cansaço. Outras experiências relatadas pelos participantes incluem crenças e estratégias, como a intenção de estudar mais em casa, e questões relacionadas à falta de tempo. Assim, os resultados de Miccoli (1997) confirmam a visão de Holliday (1994) sobre a cultura da sala de aula de LE, revelando a existência de dois níveis de ação.

Minha própria pesquisa na área de formação do professor de LE também revelou a existência desses dois níveis de ação na sala de aula (Mattos, 2000, 2003). A partir dos dados coletados nessa pesquisa, foi possível detectar um nível de ação profunda na sala de aula, com a ajuda dos comentários da professora informante. Os dados da pesquisa revelaram situações compartilhadas pelos participantes da cultura da sala de aula, ou seja, os alunos e a professora, mas imperceptíveis para mim, pesquisadora e observadora externa, o que comprova a existência de um nível de ação profunda que não pode ser percebido, a não ser pelos próprios participantes da cultura ou através do relato deles.

Atividades de grupo em aulas de LE

Muitas das atividades realizadas em salas de aula de LE, principalmente aquelas pautadas pela abordagem comunicativa (Richards e Rodgers, 2001), são realizadas com os alunos distribuídos em pares ou em pequenos grupos. Essa distribuição dos alunos em pares ou em grupos tem por objetivo aumentar o tempo de uso da língua-alvo pelos aprendizes (Allwright e Bailey, 1991; Baker e Westrup, 2000; Hadfield, 1992; Harmer, 1994, 1998). Em comparação com atividades em que os aprendizes interagem diretamente com o professor, atividades em pares ou em grupos produzem diferentes níveis de interação que irão variar dependendo do propósito e do conteúdo

de cada atividade. Allwright e Bailey (1991) reportam pesquisas sobre esses tipos de atividade e afirmam que, quando distribuídos em pares ou em grupos, os aprendizes realizam quatro vezes mais negociações de significado do que quando interagem diretamente com o professor, em atividades que envolvem todos os alunos.

Atividades em pares tendem a oferecer um ambiente de aprendizagem menos opressivo, já que o professor não está mais no controle e os alunos se sentem mais à vontade para arriscar-se na língua-alvo. Esse tipo de atividade permite que os alunos usem a língua e interajam entre si de forma mais livre e não controlada, o que pode aumentar a motivação dos alunos para aprender com o colega, desenvolver a autonomia e encorajar a cooperação e a negociação de significados. Assim, atividades em pares podem ser uma maneira positiva de aumentar a participação e o uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira (Harmer, 1994, 1998).

Da mesma forma, atividades em grupo trazem muitas vantagens e contribuem para maximizar o uso da língua em sala de aula de LE (Harmer, 1994, 1998). Interagir com outros aprendizes, além do professor, motiva os alunos a desenvolverem novas estratégias para manutenção da conversa. Segundo Harmer (1994), ao contarem uns com os outros para completar a tarefa e manter a conversação, a atividade em grupo dá aos alunos a oportunidade não só de aprender, mas também de ensinar, criando espaço para a cooperação mútua. O autor acredita que, muitas vezes, atividades em grupo são mais dinâmicas do que em pares, já que o número de pessoas envolvidas é maior, criando mais oportunidades de interação e mais possibilidades de discussão. Para Harmer (1994, p. 245), “trabalhar em grupo é potencialmente mais relaxante que trabalhar em pares, pois o último gera mais demandas para a habilidade do aprendiz de cooperar com apenas uma pessoa.”

Contrariamente a essas sugestões, no entanto, esse tipo de atividade também pode gerar problemas. Slimani-Rolls (2003, p. 224) afirma que “invariavelmente, os professores reclamam de que atividades em grupo raramente funcionam como planejado”. Assim como em atividades realizadas em pares, sempre existe o risco de que os alunos passem a usar a língua materna em algum momento da atividade e muitas vezes há alunos que terminam a atividade bem antes do tempo programado. Além disso, esse tipo de atividade pode se tornar barulhenta e há o risco de indisciplina. Porém, o ganho real no aumento da motivação e das possibilidades de uso da língua-alvo parece compensar esses problemas.

Harmer (1994) aponta para o fato de que o maior problema pode ser a seleção dos membros do grupo. Decisões sobre colocar alunos mais fracos e mais fortes num mesmo grupo ou não podem ser difíceis para qualquer professor. Outro problema recorrente é o tamanho do grupo. Para Harmer, grupos menores podem ser mais produtivos, já que “em geral é provavelmente seguro dizer

que grupos de mais de sete membros podem ser impossíveis de gerenciar" (Harmer, 1994, p. 246).

Outro problema que pode ocorrer, apontado por Harmer (1994), é o fato de que alguns tipos de alunos tendem a assumir papéis específicos dentro do grupo: alguns podem tornar-se líderes enquanto outros se intimidam e mantêm-se calados a maior parte do tempo. Quando isso ocorre, o ambiente pode tornar-se monopolizado por tais alunos que tenham uma tendência para a liderança. Por isso, agrupar alunos fortes e fracos num mesmo grupo deve ser cuidadosamente pensado.

Com efeito, Thanh e Gillies (2010, p. 12) afirmam que "construir um grupo apropriado é importante para o sucesso do trabalho de grupo". Os autores argumentam que, embora em culturas ocidentais seja recomendada a utilização de grupos heterogêneos para que alunos mais fracos possam aprender com alunos mais fortes, em culturas orientais isso seria questionável. Através de um estudo sobre atividade de grupo em escolas no Vietnam, os autores concluem que é culturalmente mais recomendado agrupar os alunos levando em consideração suas próprias preferências e amizades. Xue (2013) relata uma situação semelhante em relação a alunos chineses que migram para países de culturas ocidentais, como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Austrália, para aprender inglês ou para cursar o ensino superior, e encontram problemas de adaptação ao passarem de uma cultura que privilegia o trabalho individual e independente, como é o caso da cultura chinesa, para a cultura das salas de aulas ocidentais, onde o trabalho de grupo é privilegiado e incentivado.

Hadfield (1992) afirma que comumente as experiências mais negativas em salas de aula de LE são reportadas por professores e alunos que vivenciaram em suas aulas atmosferas negativas que de alguma forma surgem no grupo. A autora está convencida, portanto, de que "uma dinâmica de grupo bem-sucedida é um elemento vital no processo de ensino/aprendizagem" (1992, p. 10). Para a autora, é fundamental para o sucesso das atividades em grupo que haja "suporte e cooperação e uma relação harmônica entre seus membros" (1992, p. 10). Dörnyei e Malderez (1999, p. 155) acrescentam que "os processos grupais são um fator fundamental na maioria dos contextos de ensino e podem fazer toda a diferença no que diz respeito a experiências e resultados bem-sucedidos de aprendizagem".

O professor deve ser, então, um cuidadoso moderador da sala de aula, procurando dar atenção a todos os tipos de alunos e buscando manter na sala de aula um ambiente agradável e manejável. Atividades que utilizam diferentes maneiras de agrupar os alunos devem ser usadas de forma inteligente e apropriada para criar um ambiente positivo e estimulante na sala de aula.

Pensando nessas questões, a pesquisa aqui relatada foi desenvolvida com o objetivo de obter maiores informações sobre as interpretações e experiências dos aprendizes

de língua inglesa enquanto participantes em atividades de grupo. A seguir, serão apresentadas as questões metodológicas que embasaram o desenvolvimento da pesquisa, a coleta e a análise dos dados.

Questões metodológicas

As pesquisas sobre ensino/aprendizagem de LE experimentaram recentemente uma mudança paradigmática no que diz respeito à metodologia utilizada pelos pesquisadores. Feitas inicialmente a partir de um paradigma quantitativo, hoje a maioria das pesquisas nesta área seguem um paradigma qualitativo. Segundo Seliger e Shohamy (1989), a pesquisa qualitativa se preocupa em fornecer descrições do fenômeno, que deve ser observado de forma natural, ou seja, sem a intervenção do pesquisador. Além disso, a pesquisa qualitativa procura identificar padrões de comportamento do fenômeno estudado, de forma a levantar hipóteses sobre o objeto de estudo.

A Pesquisa em Sala de Aula, dentro da definição de Allwright e Bailey (1991), caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, já que pretende observar os fenômenos que ocorrem naturalmente dentro de uma sala de aula, sem a interferência do pesquisador. Este trabalho, portanto, relata uma Pesquisa em Sala de Aula, realizada dentro do paradigma de pesquisa qualitativa.

Os objetivos desta pesquisa visaram a fornecer uma visão êmica, interna do objeto estudado, ou seja, as interpretações dos alunos sobre suas próprias experiências de participação em atividades de grupo a partir de seus próprios pontos de vista, e não apenas do ponto de vista de um pesquisador.

Para viabilizar tal abordagem qualitativa e êmica, um estudo de caso foi realizado. Como os objetivos da pesquisa eram essencialmente exploratórios, o estudo de caso é a metodologia adequada, pois permite um exame intenso das interpretações dos informantes de forma ampla e rica (Dyson e Genishi, 2005; Johnson, 1992; Nunan, 1992).

Pesquisas interpretativas examinam as percepções que os participantes têm do fenômeno estudado (Freeman, 1996). Neste tipo de pesquisa, os dados coletados "são por natureza evidências indiretas dos estados e processos mentais internos que os pesquisadores estão tentando documentar" (Freeman, 1996, p. 366). Para ter acesso a estes estados e processos mentais, inclusive processos interpretativos, é necessário o uso de métodos introspectivos (Nunan, 1992) para coleta de dados. Portanto, esta pesquisa usou entrevistas introspectivas, gravadas em áudio, em que os participantes refletiram e analisaram as experiências por eles vivenciadas, fornecendo suas interpretações sobre os eventos ocorridos. Além disso, os participantes também fizeram, durante todo o semestre letivo, um diário reflexivo (Mattos, 1999; McDonough e McDonough, 1997) em que relataram suas experiências vivenciadas durante as atividades de grupo.

Participaram desta pesquisa alunos do curso de graduação em Letras-Inglês de uma grande universidade brasileira, inscritos em uma disciplina de inglês do segundo período do curso. Eram, portanto, alunos de nível intermediário.

Para alcançar seus objetivos, a pesquisa tentou responder às seguintes perguntas:

- Quais são as experiências vivenciadas pelos alunos ao realizarem atividades em grupo?
- Como os alunos interpretam essas experiências?
- Essas experiências revelam situações que possam ser caracterizadas como “ação profunda” (Holliday, 1994)?

A análise dos dados foi feita através da transcrição das entrevistas, objetivando fazer um levantamento das interpretações dos alunos sobre as atividades de grupo. Os diários dos participantes foram também analisados com esse mesmo objetivo. Além disso, as entrevistas e os diários dos participantes foram também analisados com o objetivo de detectar possíveis situações que pudessem ser caracterizadas como “ação profunda”, na concepção de Holliday (1994).

Diários reflexivos: uma ferramenta de feedback para o processo de ensino-aprendizagem

Os diários dos participantes constituíram-se numa ferramenta essencial para o *feedback* sobre o processo de ensino/aprendizagem. Durante todo o semestre letivo, a professora-pesquisadora elaborou várias atividades para serem realizadas em grupo. Algumas vezes, essas atividades eram propostas pela professora, outras vezes eram propostas pelo livro didático usado no curso. Para cada uma dessas atividades, foi usada uma maneira diferente de agrupar os alunos. Em algumas delas, o agrupamento foi feito por proximidade, ou seja, os alunos sentados mais próximos formavam os grupos. Outras vezes eram atribuídos números de 1 a 5 aos alunos e estes eram agrupados de acordo com o número que recebiam. Em algumas atividades, a professora também permitiu que os próprios alunos escolhessem seus grupos.

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, as atividades em grupo foram propostas e sobre elas os alunos escreviam seus diários reflexivos, discorrendo sobre suas impressões e experiências durante as atividades. Dentre os diários recolhidos durante o curso, oito foram selecionados para compor o corpo de dados desta pesquisa. Os oito alunos autores desses diários também foram convidados a realizar entrevistas com a

pesquisadora para esclarecer melhor os pontos relatados nos diários reflexivos.

McDonough e McDonough (1997, p. 121-122) sugerem que os diários reflexivos devem conter “relatos introspectivos sobre os sentimentos, atitudes, motivos, compreensão em relação às coisas, eventos, circunstâncias” dos participantes. Bailey (1990, p. 215) assim define os estudos com diários:

Um relato em primeira pessoa de uma experiência de ensino ou de aprendizagem, documentada através de registros sinceros e regulares num diário pessoal que será depois analisado à procura de padrões recorrentes ou eventos discrepantes.

Inicialmente usados para compreensão do processo de ensino e/ou aprendizagem de forma geral, os diários reflexivos foram depois muito usados também nas pesquisas sobre ensino/aprendizagem de LE e se constituem hoje num instrumento largamente utilizado e que produz informações e dados extremamente ricos e subjetivos (Mattos, 1999).

Em turmas que contém um número considerável de alunos, o uso de diários reflexivos traz benefícios para o processo de aprendizagem. Como as atividades realizadas em sala de aula podem variar grandemente, sendo, por exemplo, atividades individuais, em grupos, em pares ou controladas pelo professor, ter um instrumento que sirva como *feedback* dessas atividades a partir do ponto de vista dos alunos torna-se muito importante. Os diários tornam-se, então, um bom aliado para se obter informação sobre as experiências dos participantes.

Principais resultados obtidos

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa, os dados revelaram que os alunos participantes da pesquisa, em sua maioria, enfrentaram situações de estresse e ansiedade, ao trabalharem em grupo. Essas experiências eram geralmente relacionadas à baixa proficiência na língua-alvo por parte de alguns alunos, já que a interação dentro da sala de aula deveria ser feita totalmente em inglês. Os participantes relataram também que se sentiam mais à vontade para interagir no grupo quando estavam trabalhando num grupo onde os colegas já eram conhecidos. Várias vezes, quando interagiam em grupos com colegas ditos ‘desconhecidos’, os participantes relatavam problemas de relacionamento no grupo. Os excertos⁴ dos diários reflexivos, reproduzidos a seguir, exemplificam esses problemas vivenciados pelos participantes⁵ da pesquisa:

⁴ Os diários reflexivos foram produzidos originalmente em inglês e, neste trabalho, não foram editados.

⁵ Os participantes da pesquisa estão identificados apenas por suas iniciais.

Excerto 1

At first it was a bit weird to work with a group I barely know anyone (C.M.).

Last week the teacher separated the class in groups. I hated my group. There were two girls that, in my opinion, are the most annoying girls in the world! They thought that they were the only ones in the group. They didn't let anyone speak! Only they speak. I hated it! They really think that they're the most important person in the world! They think that they were 'owner of truth' (C.P.).

I didn't say everything that I think because I didn't know the people very well. I prefer to discuss in a group that I know everyone because I know that they will understand my point of view (D.).

Em resposta à segunda pergunta de pesquisa, os participantes tentaram interpretar suas experiências em termos de explicações ou razões para os problemas vivenciados. Como é possível perceber nos excertos reproduzidos abaixo, o principal motivo dos problemas apontados pelos participantes foi o fato de formarem grupos com pessoas desconhecidas. Aqueles que participaram de grupos em que os colegas já eram conhecidos reportavam experiências positivas:

Excerto 2

I love activities in group. But I prefer to do groups with friends, or at least with people that I really know and like. That way, I talk more, I have more courage to say my true opinions. When I'm in a group where there are people that I don't feel comfortable [with], I am really shy (V.).

What pleased me most working with them was the fact that I know their way of thinking, and I felt more comfortable with them (J.).

Finalmente, em resposta à terceira pergunta de pesquisa, foi possível detectar alguns exemplos de "ação profunda" (Holliday, 1994) relatados nos diários reflexivos dos alunos participantes. Durante a primeira atividade proposta, por exemplo, os alunos deveriam trabalhar em conjunto e escrever um texto relatando um crime real ou imaginário, já que o assunto trabalhado em sala de aula havia sido sobre criminologia e vocabulário relacionado. O objetivo dessa atividade era desenvolver a habilidade dos alunos para escreverem textos narrativos usando a Voz Passiva – assunto também trabalhado em sala de aula. Como a atividade devia ser realizada em grupo, os alunos deveriam discutir possíveis crimes a

serem relatados e escreverem seu texto no formato de uma notícia de jornal. Não havendo tempo suficiente em sala para o término da atividade, os alunos se reuniram novamente na aula seguinte para fazer os ajustes finais em seus textos e apresentá-los ao restante da turma. No diário dos participantes de um dos grupos da atividade, contudo, foi relatado que uma aluna trouxe de casa um texto seu, já pronto, para substituir o texto que havia sido produzido em conjunto pelo grupo na aula anterior. Esse texto foi apresentado ao restante do grupo, que aceitou passivamente a substituição. Porém, em seus diários, alguns alunos participantes relataram não terem ficado satisfeitos com a troca, apesar de não terem se manifestado sobre isso. Nos excertos abaixo, é possível perceber que os participantes tiveram reações diferentes a esse fato: alguns participantes sentiram-se aliviados; outros não gostaram do que ocorreu. Esse é um exemplo de "ação profunda" porque foi imperceptível tanto para a professora quanto para os demais alunos do curso.

Excerto 3

When we all began to discuss the crime we would write about, I felt like there were all these good ideas, but no one would actually begin to write it. So, in the 1st class we just stood there giving ideas but doing nothing about it. On the 2nd class, when the teacher asked us to get together as a group to read what we had done, I almost freaked out!!! Then, V. showed to the group a composition she had written, and it seemed very good. So, we all decided to change her composition, as a group, to the passive voice and use it. In the end everything turned out fine! (C.M.).

The activity was divided in two classes. In the 1st class we chose the theme and started to work on it. We had decided to write about a poisoning case at [the university], of course this theme was invented. Everything went just fine on the 1st class. But things changed when we regrouped to finish the activity. V. had already done the activity, alone at home. Unfortunately, the other members of the group chose to change our initial project to the one presented by V. Once this option was made, I preferred to stay apart and did something else (J.).

The teacher asked us to write a story about a crime, invented or real. Our group began, last class, to write about a fictional crime occurred at [the university]. But today V. took a ready text about Jack, a murderer who lived in London. I think it wasn't a good idea, because we didn't participate in the construction of the text. As she did it in the past tense, we tried to change it to the passive voice, but the time was over and it became the worst text (R.).

Conclusão

Pesquisas como esta apontam para a necessidade de se conhecer mais a fundo os acontecimentos ocorridos dentro da sala de aula e os fatores contextuais que os influenciam, para que se possa obter uma maior compreensão da cultura da sala de aula. Além disso, conhecer estas situações e seus fatores contextuais também pode ajudar o professor a tomar decisões informadas e a escolher melhor os tipos de atividades e os arranjos de grupo a serem propostos.

Slimani-Rolls (2003, p. 225) afirma que tanto do ponto de vista da pesquisa quanto do ponto de vista pedagógico, as atividades em grupo são vistas como “uma maneira de promover uma atmosfera que conduz ao aprendizado em que participantes trabalham juntos em harmonia”. Por isso, a autora diz que os professores são levados a acreditar que as atividades de grupo automaticamente funcionarão bem. No entanto, como vimos neste trabalho, embora as atividades de grupo apresentem muitas vantagens para a sala de aula de LE e benefícios para a aprendizagem da língua, elas também podem trazer problemas, o que corrobora os resultados também obtidos por Thanh e Gillies (2010) e Xue (2013).

Acredito que as atividades em grupo são realmente uma maneira privilegiada de desenvolver a oralidade no aluno porque, de outra forma, estaríamos privilegiando apenas os poucos alunos que se aventuram a falar em frente de toda a turma. Contudo, cabe a cada professor pesquisar sua própria sala de aula, em busca de revelações sobre as preferências de seus alunos e sobre os possíveis problemas que eles enfrentam na interação com colegas, para melhor decidir sobre as atividades propostas. O uso de diários reflexivos sobre a sala de aula pode ser uma ferramenta importante nessa direção.

Referências

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. 1991. *Focus on the language classroom*. New York, Cambridge University Press, 250 p.
- BAILEY, K. 1990. The use of diary studies in teacher education programs. In: J.C. RICHARDS; D. NUNAN (orgs.), *Second language teacher education*. New York, Cambridge University Press, p. 215-226.
- BAILEY, K.; NUNAN, D. 1996. *Voices from the language classroom*. New York, Cambridge University Press, 466 p.
- BAKER, J.; WESTRUP, H. 2000. *The English language teacher's handbook: how to teach large classes with few resources*. London, Continuum, 170 p.
- DÖRNÉY, Z.; MALDEREZ, A. 1999. The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. In: J. ARNOLD (org.), *Affect in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 155-169.
- DYSON, A.H.; GENISHI, C. 2005. *On the case: approaches to language and literacy research*. New York, Teachers College Press, 148 p.
- FREEMAN, D. 1996. The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: D. FREEMAN; J. RICHARDS (orgs.), *Teacher learning in language teaching*. New York, Cambridge University Press, p. 351-378.
- HADFIELD, J. 1992. *Classroom Dynamics*. Oxford, Oxford University Press, 178 p.
- HARMER, J. 1994. *The practice of English language teaching*. 2^a ed., Essex/New York, Longman, 252 p.
- HARMER, J. 1998. *How to teach English*. Madrid, Longman, 198 p.
- HOLLIDAY, A. 1994. *Appropriate methodology and social context*. Glasgow, Cambridge University Press, 237 p.
- JONHSON, D.M. 1992. *Approaches to research in second language learning*. New York, Longman, 253 p.
- KUMARAVADIVELO, B. 2003. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven/London, Yale University Press, 339 p.
- KUMARAVADIVELO, B. 2006. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah/London, Lawrence Erlbaum Associates, 258 p.
- LONG, M. 1980. Inside the “black box”: methodological issues in research on language teaching and learning. *Language Learning*, 30(1):1-42. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00149.x>
- LONG, M. 1993. Assessment strategies for second language acquisition theories. *Applied Linguistics*, 14(3):225-249. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/14.3.225>
- MATTOS, A.M.A. 1999. Estudo com diários. *Revista de Estudos da Linguagem*, 8(1):147-158.
- MATTOS, A.M.A. 2000. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão étnica*. Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 149 p.
- MATTOS, A.M.A. 2003. Iluminando a “Caixa Preta”: uma perspectiva étnica sobre a cultura da sala de aula de língua estrangeira. In: Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, 17, Florianópolis, 2003. *Caderno de Resumos...* Florianópolis, ENPULI, p. 61.
- MCDONOUGH, J.; McDONOUGH, S. 1997. *Research methods for English language teachers*. London, Arnold, 262 p.
- MICCOLI, L.S. 1997. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's experiences in a university classroom*. Toronto, ON. Tese de Doutorado. University of Toronto, 279 p.
- NUNAN, D. 1989. *Understanding language classrooms*. Cambridge, Prentice Hall, 183 p.
- NUNAN, D. 1992. *Research methods in language teaching*. New York, Cambridge University Press, 249 p.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. 2^a ed., New York, Cambridge University Press, 270 p.
- SELIGER, H.W.; SHOHAMY, E. 1989. *Second language research methods*. Hong Kong, Oxford University Press, 270 p.
- SLIMANI-ROLLS, A. 2003. Exploring a world of paradoxes: an investigation of group work. *Language Teaching Research*, 7(2):221-239. <http://dx.doi.org/10.1191/1362168803lr123oa>
- THONH, P.T.H.; GILLIES, R. 2010. Group composition of cooperative learning: does heterogeneous grouping work in Asian classrooms? *International Education Studies*, 3(3):12-19.
- TSUI, A.B.M. 2001. Classroom Interaction. In: R. CARTER; D. NUNAN (orgs.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 120-125. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667206.018>
- VAN LIER, L. 1988. *The classroom and the language learner*. London, Longman, 262 p.
- XUE, M. 2013. Effects of group work on English communicative competence of Chinese international graduates in United States institutions of higher education. *The Qualitative Report*, 18(14):1-19. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/xue14.pdf>. Acesso em: 19/02/2013.

Submetido: 11/11/2013

Aceito: 10/04/2014

Andréa Machado de Almeida Mattos

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras

Av. Antônio Carlos, 6627

31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil