

**COMPORTAMENTO INTERACIONAL NA SALA DE AULA  
COMUNICATIVA: A NEGOCIAÇÃO FACE A DOIS TIPOS DE  
ATIVIDADE E AGRUPAMENTO\***

Rosa Andréa Bessa COELHO (*Universidade Federal Fluminense*)

*ABSTRACT This study investigates how different types of activities and grouping used in the second language communicative classroom lead to negotiation work. Specifically, information-gap tasks (two-way and one-way tasks) are investigated. In addition, two types of grouping are compared - small groups and the teacher-fronted format.*

0. Introdução

A negociação do significado é definida como o trabalho colaborativo realizado pelos participantes de uma conversação a fim de alcançarem um entendimento mútuo (Ellis, 1994; Lightbown e Spada, 1993). Os participantes negociam o significado ao indicarem e ao repararem problemas na comunicação.

Alguns estudos mostram que a interação negociada pode levar ao aumento do 'comprehensible input' que é dirigido ao aluno, sendo este, por sua vez, descrito como um elemento facilitador da aquisição da língua-meta (Krashen, 1985). Segundo Long (1983), a modificação da interação é mais produtiva do que as modificações que resultam apenas em 'input' lingüisticamente mais simplificado.

Swain (1985) ainda atribui um segundo papel à interação negociada na sala de aula. As interações que envolvem problemas de comunicação resultariam em 'negative input', ou seja, 'feedback' indicando que a produção do aluno não foi eficiente. Assim, o aluno seria levado ao que Swain chama 'pushed output', isto é, ele seria forçado a expressar sua mensagem de maneira mais precisa. Desse modo, o aluno estaria testando suas hipóteses sobre a língua e desenvolvendo seus recursos expressivos.

Acredita-se que a quantidade de negociação na sala de aula esteja relacionada ao tipo de atividade e de agrupamento utilizados. Embora ainda não haja definição quanto aos efeitos de determinados tipos de atividade na negociação, alguns estudos indicam que atividades do tipo

\* Este trabalho foi apresentado no simpósio "Aquisição de Língua Estrangeira em Contexto Educacional"

'two-way', definidas como aquelas que exigem a troca de informações entre os participantes, levam a maior negociação que atividades 'one-way', nas quais a contribuição de cada participante é opcional para a solução do problema (Doughty e Pica, 1986; Ellis, 1994). A pesquisa também sugere que atividades realizadas em grupos levam a mais oportunidades de usar a língua, de construir o discurso de modo colaborativo e também de negociar o significado do que as atividades realizadas no formato 'teacher-fronted', ou seja, aquelas conduzidas pelo professor (Varonis e Gass, 1985; Rulon e McCreary, 1986; Doughty e Pica, 1986). Isso seria resultado de uma atmosfera de baixa ansiedade em que os alunos se sentem à vontade para pedir a clarificação da mensagem quando esta não é entendida.

### 1. Objetivos

Este estudo tem como objetivo investigar o efeito de diferentes tipos de atividade e de agrupamento na negociação do significado na sala de aula de inglês como língua estrangeira. Com base na literatura, as seguintes hipóteses foram formuladas:

1. As atividades 'two-way' levarão a mais negociação do significado que as atividades 'one-way'.
2. As atividades realizadas em grupos resultarão em mais negociação que as atividades 'teacher-fronted'.

Pretende-se, ainda, investigar a natureza da negociação nesses tipos de atividade e agrupamento.

### 2. Metodologia

O ponto de partida para a análise foi o esquema COLT (Spada & Fröhlich, 1995), um instrumento usado na observação do processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. As seguintes categorias das Partes A e B do esquema COLT foram utilizadas:

Parte A: atividades ('activities') e agrupamento ('participant organisation')

Parte B: incorporação de enunciados do aluno/professor ('incorporation of student/teacher utterances')

As atividades observadas foram do tipo ‘one-way’ e ‘two-way’, e os agrupamentos foram os formatos ‘teacher-fronted’ e grupos. A Parte B foi adaptada utilizando-se algumas subcategorias retiradas do modelo de negociação em interações entre falantes não-nativos proposto por Varonis & Gass (1985), no qual as estruturas de negociação são formadas por um iniciador (‘trigger’), um indicador de não-entendimento (‘indicator of non-understanding’), uma resposta (‘response’) e uma reação à resposta (‘reaction to response’), como podemos observar no exemplo:

A: ‘My father is now retire.’ [iniciador]  
B: ‘retire?’ [indicador de não-entendimento]  
A: ‘yes’ [resposta]  
B: ‘oh yeah’ [reação à resposta]

(Varonis & Gass, 1985:77)

Do modelo de negociação proposto por Varonis & Gass (1985), apenas as categorias de indicadores e respostas, as partes essenciais da estrutura de negociação, foram analisadas, utilizando-se parte da classificação proposta por essas mesmas autoras (Anexo).

Observou-se uma turma de nível intermediário da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa - Rio de Janeiro - numa atividade ‘one-way’ e em outra ‘two-way’, as duas no formato ‘teacher-fronted’. Posteriormente, observou-se a mesma turma nos mesmos tipos de atividade, desta vez realizadas em grupos de quatro alunos. Dois grupos foram escolhidos aleatoriamente para gravação e análise.

A partir das transcrições das aulas, as estruturas indicativas do trabalho de negociação foram identificadas e classificadas de acordo com os tipos de indicadores de não-entendimento e respostas (Anexo).

Como não se controlou a variável tempo da atividade, estabeleceu-se uma taxa de negociação, encontrada dividindo-se o número de estruturas de negociação pelo tempo da atividade em minutos. As taxas de negociação foram então comparadas para se verificar se existiam diferenças entre as frequências das estruturas de negociação produzidas nas atividades ‘one-way’ e ‘two-way’, e nos formatos ‘teacher-fronted’ e grupos.

### 3. Resultados e discussão

Como podemos observar na Tabela 1, a atividade ‘two-way’ no formato ‘teacher-fronted’ foi a combinação que resultou em maior taxa de negociação do significado.

Tabela 1 – Distribuição das taxas de negociação nas diferentes combinações de atividade e agrupamento

	N	t (min.)	Tn (n/t)
‘one-way’/ ‘teacher-fronted’	6	16,38	0,37
‘one-way’ / grupos	4	5,53	0,72 (G1)
	6	8,53	0,70 (G2)
			0,71 (média)
‘two-way’/ ‘teacher-fronted’	34	22,43	1,52
‘two-way’ / grupos	8	6,95	1,15 (G1)
	8	6,22	1,29 (G2)
			1,22 (média)

n = número de estruturas de negociação

t (min.) = tempo da atividade em minutos

tn = taxa de negociação

G1= grupo 1

G2= grupo 2

Quando a variável agrupamento é retirada e investigamos o tipo de atividade isoladamente, observamos maior taxa de negociação nas atividades ‘two-way’ do que nas atividades ‘one-way’, com nítida diferença entre elas, confirmando a Hipótese 1 (Fig. 1 e 2).

Fig. 1 - Comparação das taxas de negociação em atividades 'one-way' e 'two-way' no formato 'teacher-fronted'

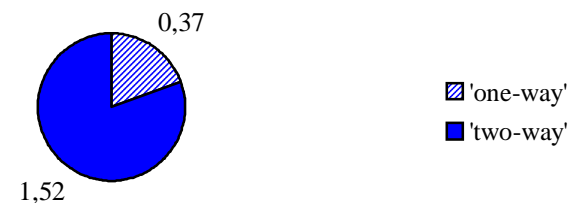
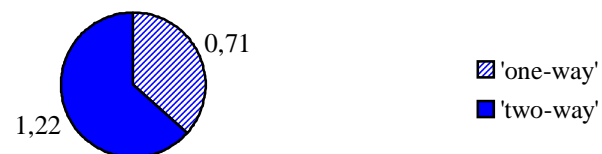


Fig. 2 - Comparação das taxas de negociação em atividades 'one-way' e 'two-way' em grupos



O fato de as atividades 'two-way' terem levado a mais negociação que as atividades 'one-way' confirma o estudo de Doughty e Pica (1986). Como mencionado anteriormente, nas atividades 'one-way' a contribuição dos participantes é opcional, enquanto que na atividade 'two-way' a necessidade de transmitir uma informação pode acabar gerando problemas na comunicação. Além disso, nesse caso, os participantes estão mais envolvidos, pois a informação transmitida é essencial para a solução do problema. A negociação pode também ter ocorrido com mais frequência nas atividades 'two-way' devido à grande quantidade de material lingüístico não familiar aos alunos. Isso é consistente com o

relato de alguns autores (Gaskill, 1980; Schwartz, 1980) que observaram mais negociação em interações que envolviam dificuldades lexicais.

Quando eliminamos a variável atividade, observamos que o trabalho em grupo teve um efeito mínimo, com resultados semelhantes aos do formato 'teacher-fronted', como podemos perceber nas Figuras 3 e 4.

Fig. 3 - Comparação das taxas de negociação em atividades 'one-way' no formato 'teacher-fronted' e em grupos

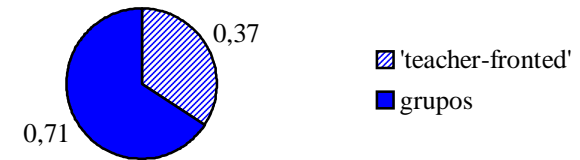
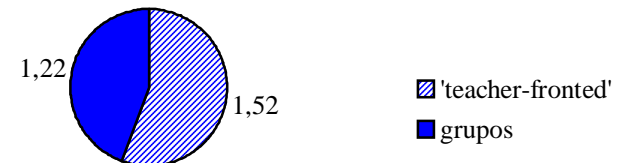


Fig. 4 - Comparação das taxas de negociação em atividades 'two-way' no formato 'teacher-fronted' e em grupos



O tipo de agrupamento não mostrou um efeito importante na quantidade de negociação do significado, em contraste ao que havia sido previsto pela Hipótese 2. Entretanto, esse achado confirma os estudos de

Gaies (1983), Freeman (1992) e Ernst (1994), que reportam evidência de negociação também em atividades ‘teacher-fronted’.

Quanto à natureza da negociação, os tipos de indicadores mais utilizados foram os explícitos, em que o interlocutor sinaliza não-entendimento explicitamente, por meio de expressões como ‘Não entendi’ ou ‘Poderia repetir?’ (Tabela 2).

Tabela 2 – Frequência e percentual dos tipos de indicadores

Tipos de indicadores	Frequência	Percentual
Explícito	47	70,15%
Eco	13	19,40%
Combinação	03	4,48%
Múltiplos indicadores	03	4,48%
Resposta imprópria	01	1,49%
TOTAL	67	100%

Esse predomínio de indicadores explícitos pode estar ligado a uma preferência natural dos alunos em indicar não-entendimento explicitamente. No entanto, isso também pode estar relacionado ao grau de complexidade do ‘input’. É possível que, ao receber ‘input’ muito complexo, os alunos prefiram indicadores explícitos, enquanto que no caso de entendimento parcial, os ecos, que são pedidos de confirmação, sejam mais usados.

Os tipos de respostas mais frequentes foram as repetições, como podemos observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Frequência e percentual dos tipos de respostas

Tipos de respostas	Frequência	Percentual
Repetição	41	61,19%
Reformulação	20	29,85%
Confirmação	04	5,97%
Múltiplas respostas	02	2,99%
TOTAL	67	100%

Em muitos casos, a repetição parcial ou completa do enunciado foi suficiente para tornar o 'input' compreensível ao interlocutor, sem a necessidade de modificação lingüística. Esse achado corrobora a observação de Long (1983) que a modificação da interação seria mais consistentemente observada, e provavelmente mais importante, do que a modificação do 'input' em si. O maior número de repetições em relação às reformulações pode também ser resultado da inabilidade dos alunos em realizarem modificações. Algumas vezes, no entanto, o 'feedback' que recebiam era usado para reformular ou corrigir o que disseram, tornando seu 'output' mais preciso.

Observou-se uma tendência de se produzir modificações do 'input' em resposta aos pedidos de clarificação, que correspondem aos indicadores explícitos. Isso é também consistente com o estudo de Pica et al, 1989 (apud Ellis, 1994). Como reportam os autores, os pedidos de confirmação (ecos) removem a necessidade de modificação por já estarem suprindo um modelo do que o aluno quer dizer.

#### 4. Conclusão

Podemos concluir que, nesta amostra, o tipo de atividade produziu um efeito mais importante que o tipo de agrupamento face à quantidade de negociação do significado. Atividades 'two-way', que exigem a troca de informações entre os participantes levam a mais negociação do que atividades do tipo 'one-way', em que essa troca de informações não é necessária. Aparentemente, o tipo de agrupamento não é o fator determinante na interação negociada.

Em relação à natureza da negociação, houve uma prevalência de indicadores do tipo explícito. Futuros estudos devem investigar uma possível relação entre a frequência dos indicadores explícitos e o grau de dificuldade lingüística envolvida na atividade.



Observou-se uma tendência à repetição do 'input' original, sem qualquer modificação, sugerindo a importância das modificações interacionais sobre as modificações do 'input'. Devemos notar, entretanto, que algumas vezes os alunos foram levados a revisar seu enunciado para torná-lo mais claro e compreensível. Isso indica que as interações que ocorrem nesses tipos de atividades comunicativas podem levar ao que Swain denomina 'pushed output'.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOUGHTY, C. & T. PICA (1986) *Information-gap tasks: do they facilitate second language acquisition?* *TESOL Quarterly*, 20 (2): 305-325.
- ELLIS, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERNST, G. (1994) *Talking Circle: Conversation and negotiation in the ESL classroom*. *TESOL Quarterly*, 28 (2): 293-322.
- FREEMAN, D. (1992) *Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom*. In D. Nunan (org.) *Collaborative Language Learning and Teaching*: 56-80. Cambridge: CUP.
- GAIES, S.J. (1983) *Learner Feedback: An Exploratory Study of Its Role in the Second Language Classroom*. In H.W. Seliger & M.H. Long (orgs.) *Classroom oriented research in second language acquisition*: 190-213 Rowley, Mass.: Newbury House.
- GASKILL, W.H. (1980) *Correction in Native Speaker - Nonnative speaker conversation*. In D. Larsen-Freeman (org.) *Discourse analysis in second language research*: 138-153. Rowley, Mass.: Newbury House.
- KRASHEN, S. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- LIGHTBOWN, P.M. & N. SPADA (1993) *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LONG, M.H. (1983) *Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*. *Applied Linguistics* 4 1(2): 126-141.
- RULON, K. & J. McCREARY (1986) *Negotiation of content: teacher-fronted and small group interaction*. In R.R. Day (org.) *Talking to learn: conversation in second language acquisition*: 182-199. Rowley, Mass.: Newbury House.

- SCHWARTZ, J. (1980) *The negotiation for meaning: repair in conversations between second language learners of English*. In: D. Larsen-Freeman (org.) *Discourse analysis in second language research*: 138-153. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SPADA, N. & M. FRÖHLICH (1995) *COLT. Communicative orientation of language teaching observation scheme*. NCELTR, Macquarie University.
- SWAIN, M. (1985) *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S.M. Gass & C. Madden (orgs.) *Input in Second Language Acquisition*: 235-253. Rowley, Mass.: Newbury House.
- VARONIS, E. & S. GASS (1985) *Nonnative/nonnative conversations: a model for negotiation of meaning*. *Applied Linguistics*, 6 (1): 71-90.

#### Anexo

##### Indicadores de não entendimento:

1. Eco - o interlocutor indica não-entendimento ao repetir todo o enunciado ou parte dele, para confirmar se o mesmo foi interpretado corretamente.
2. Indicador explícito - o ouvinte indica não entendimento por meio de expressões como 'What?', 'Repeat.' ou 'Um?'.
3. Resposta Imprópria - o ouvinte indica que o enunciado não foi interpretado corretamente ao produzir uma resposta imprópria ao turno precedente.
4. Combinação - o interlocutor usa mais de um tipo de indicador de não entendimento.
5. Múltiplos indicadores - dois ou mais participantes indicam não entendimento por meio de diversos tipos de indicadores.

##### Respostas:

1. Repetição - o enunciado ou parte dele é repetido literalmente.
2. Reformulação - o enunciado é modificado de alguma forma, sintática ou semanticamente.
3. Confirmação - o falante confirma que a interpretação do interlocutor foi correta.
4. Múltiplas respostas - dois ou mais participantes utilizam diferentes tipos de resposta ao indicador de não entendimento.

(adaptado de Varonis & Gass, 1985)

