



O processo grupal na sala de aula de língua inglesa*

Vanessa de Assis Araújo

RESUMO: Este artigo propõe reflexões sobre dinâmica de grupo a partir de um estudo de caso de uma turma de língua inglesa. Para tal, apresentamos parte dos resultados desse estudo que teve enfoque na percepção dos participantes sobre o processo grupal, na influência desse grupo sobre o processo de aprendizagem de seus membros e também na percepção dos participantes do que seja “um grupo facilitador do processo de aprendizagem de língua inglesa.” Os dados obtidos nesta pesquisa sugerem que o grupo da sala de aula e o seu desenvolvimento são fatores que podem interferir no processo de aprendizagem da língua-alvo. Os resultados, portanto, são indicativos de certas condições em que se dá o desenvolvimento do grupo de língua, do início ao seu término, e de aspectos que interferem nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: dinâmica de grupo; processo grupal; fases; aprendizagem de língua inglesa.



ABSTRACT: This article aims at reflecting on group dynamics of the members of an English classroom. For this purpose, we present part of some research results focused on the students' perceptions about their group process, its influence on their process of language learning and also how they perceive an English learning classroom group as a facilitator of the learning process. The results of this study suggest that the classroom group and its development are factors that can influence the target language learning process. The results are, therefore, indicative of certain conditions in which language group development happens from its start to its finish, as well as aspects that interfere in this process.

KEY WORDS: group dynamic; group process; stages; English learning.

Introdução

Desde os anos 1960, o ensino de segunda língua, assim como o de língua estrangeira, tem feito um movimento de distanciamento do ensino centrado no professor para o que tem o aluno como foco. A partir de então, pesquisas

* Este artigo apresenta resultados da dissertação de mestrado “O processo grupal sob a percepção de aprendizes de língua inglesa: um estudo de caso”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG, em 2003, sob a orientação da Profa. Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva.



vêm sendo realizadas ressaltando a importância do trabalho em grupo na sala de aula para a aquisição de segunda língua ou de língua estrangeira.

Atividades em grupos ou em pares passaram a ser comuns nas salas de aula de ensino de língua estrangeira. Em tais atividades, as relações de cooperação, harmonia e suporte entre os aprendizes são muito importantes para que a realização das tarefas tenha sucesso (HADFIELD, 1992). Nesse contexto, Bejarano (1987) revela que a aprendizagem tende a se desenvolver muito mais quando se utiliza metodologia de grupos na sala de aula. Esse autor enfatiza a necessidade do trabalho conjunto para promover a aprendizagem e melhorar as relações sociais entre os alunos.

A importância do trabalho conjunto e também da dinâmica de grupo para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira são salientados por Cole (1970). De acordo com ele, a adaptação de aspectos dessa dinâmica para a sala de aula pode favorecer o desenvolvimento da habilidade de comunicação e da colaboração entre os alunos e ainda a resolução de tarefas. Isso pode resultar, segundo ele, em mais participação, mais envolvimento e também em desenvolvimento de habilidades sociais, tal como se relacionar com o outro.

Para Senior (1997), professores experientes percebem a importância de desenvolver e manter um sentimento positivo no grupo como um todo. Essa autora encoraja a transformação de salas de aula em grupos coesos; no entanto, ela afirma que algumas salas de aula de língua nunca alcançaram esse estado e que, se o alcançaram, não conseguiram mantê-lo. Segundo Senior, existem princípios de dinâmicas de grupo que podem ajudar professores a desenvolver uma série de táticas que permitirão suas salas de aula se transformarem em grupos únicos, unidos e coesos. A importância da união e coesão no grupo também é destacada por Hadfield (1992). Para esta a maioria dos grupos tem o potencial para ser coesos, cooperativos e de suporte, desde que a eles sejam dadas condições adequadas e suficientes estímulos. Contudo, Senior (1997) aponta que pouca atenção tem sido dada aos processos grupais em salas de aula de língua.

A dinâmica de grupo, área que vem sendo desenvolvida desde a década de 1930, estuda os grupos humanos e como eles funcionam (dinâmica grupal ou processo grupal). Ao buscar compreender como o grupo humano se desenvolve, a teoria de pequenos grupos chegou à premissa básica de que todo grupo passa por fases durante a sua vida, podendo essas serem diferentes em cada grupo. Há autores que acreditam que o processo grupal se dá por meio de três fases, sendo elas nomeadas por eles, respectivamente, de *Inclusão*, *Controle*,

Afeição (SCHUTZ, 1989, p. 105); *Individualista, Identificação, Integração* (QUEIROZ, 1999, p. 67); *Pré-Tarefa, Tarefa, Projeto* (PICHON-RIVIÈRE, 1986); *Formação do Grupo, Manutenção, Término do Grupo* (HADFIELD, 1992). No entanto, há outros autores que sugerem quatro fases para o desenvolvimento grupal, sendo essas denominadas de *Formação, Conflito, Normatização, Produção* (TUCKMAN, 1965) e ainda *Formação, Transição, Produção, Término* (DÖRNYEI; MALDEREZ, 2000, p. 158). Esclarecemos que a dinâmica de grupo tem várias áreas de geração e ação, além de diferentes escolas e linhas de trabalho. Além disso, podemos entendê-la como uma área de estudo dos processos grupais e suas fases, que permitem transformar um agrupamento de pessoas em um grupo.

A dinâmica de grupo é uma área de conhecimento útil e com implicações práticas para o contexto da sala de aula (DÖRNYEI; MALDEREZ, 2000). Do ponto de vista desses autores, é de grande valor para professores aprender mais sobre a entidade “grupo”¹ que produz grande efeito na produção e na qualidade da aprendizagem. Esses autores ainda argumentam que, ao entender como o grupo se desenvolve, ao promover a constituição de um grupo de forma consciente e ao conseguir mantê-lo, o que acontece na sala de aula poderá ser menos ameaçador e mais previsível tanto para o aluno quanto para o professor.

Neste artigo apresentamos reflexões com base em um estudo de caso (ARAÚJO, 2003) sobre o processo grupal de uma turma de língua inglesa (LI) do curso de graduação da Faculdade de Letras da UFMG. Para tal, adotamos como suporte teórico alguns princípios básicos da teoria de pequenos grupos e, como referência, alguns autores da Lingüística Aplicada e da Psicologia Social que tratam das fases ou dos momentos pelos quais um grupo pode passar para constituir-se. Vale ressaltar que mostramos uma visão panorâmica do processo grupal com o objetivo principal de chamar a atenção para o tema, já que ele é

¹ Diferencio o termo *grupo* do termo *agrupamento* de pessoas. O *agrupamento* se caracteriza por pessoas reunidas de maneira aleatória e não integradas. Reunidas dessa forma, as pessoas estariam menos preparadas para a realização de tarefas. Já o termo *grupo* está sendo entendido como aquele que se constituiu como grupo integrado, coeso e focado na tarefa a qual se propõe. Entre as diversas definições do termo *grupo* que podemos encontrar nos autores da área dinâmica de grupo, destaco a de RIBEIRO (1994, p. 35), em que o *grupo é uma rede, uma teia-de-aranha, onde cada elemento funciona como um ponto nodal independente, mas psicodinamicamente interligado, agindo como um subsistema, onde cada um afeta o outro e é afetado pelo conjunto, criando uma matriz operacional.*

praticamente desconhecido na área de pesquisa de segunda língua (DÖRNYEI; MURPHEY, 2003, p. 1).

Sobre o estudo de caso

Este estudo de caso foi realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Fale/UFMG), em uma turma de graduação que estava cursando a primeira disciplina de língua inglesa do curso de Letras (Habilidades Integradas I), que se constituía, em 2002, em pré-requisito para outras disciplinas dentro das opções Licenciatura e Bacharelado em Língua Inglesa. O motivo para a escolha desse local foi o de se pretender conjugar a coleta de dados com o estágio de docência² da professora-pesquisadora.

Habilidades Integradas I era uma disciplina correspondente ao primeiro semestre dos três existentes de língua inglesa na Fale (Habilidades Integradas II e III). A escolha dessa turma foi em função dos horários oferecidos para esse curso e, principalmente, por ter como foco o estudo de uma turma em seu real processo de desenvolvimento grupal. Isso significa uma turma composta de alunos matriculados em uma disciplina, com nenhuma (ou quase nenhuma) conexão anterior. Para tanto, a única alternativa foi selecionar uma turma que estivesse cursando o primeiro nível da disciplina de língua inglesa (Habilidades Integradas I), o que poderia coincidir com o fato de os discentes não terem tido contato anterior entre eles.

A pesquisa durou cerca de quatro meses (de junho a setembro de 2002).³ Isso porque o curso teve início em 18 de junho de 2002 e término em 1º de outubro do mesmo ano, completando um semestre com 60 horas/aula. Todos os alunos participantes pertenciam ao curso de graduação em Letras e a maioria parecia inclinada à escolha da licenciatura em língua inglesa, e não ao bacharelado. Os alunos tinham idade entre 20 e 32 anos. De todos os 16 participantes no início da pesquisa, nove eram do sexo feminino e sete do masculino. Diante das características dessa turma, vale destacar que ela se apresentou, no seu momento inicial, como um agrupamento de alunos, e não como um grupo constituído.

² Exigência da Capes e do PosLin aos mestrandos-bolsistas.

³ O mês de junho equivale ao primeiro mês do semestre letivo da Faculdade de Letras, quando este estudo foi realizado; isso por conta de um calendário atípico da UFMG em razão de uma greve. Dessa forma, julho foi o segundo mês; agosto, o terceiro; setembro, o quarto e último mês de aulas.

Além de professora, esta autora foi pesquisadora e observadora-participante durante os quase quatro meses de curso. Esta escolha teve como objetivo a nossa inserção na sala de aula e a participação do processo do começo ao fim. Dessa forma, além de ministrar o curso, foi-nos possível fazer anotações de campo (durante e após as aulas), filmar e fotografar os alunos e ainda aplicar questionários e realizar entrevistas. Para a coleta de dados, utilizamos cinco tipos de instrumento: quatro questionários semi-abertos ao longo dos quatro meses de aula, duas entrevistas (uma no início do curso e outra no término), gravação de aulas em vídeo (100 minutos), fotografias (total de 31) e anotações de campo. Para tal, optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que contou com algumas características de estudos do tipo etnográfico, segundo a definição de André (1995).⁴ Entretanto, apresentaremos o resultado final da pesquisa compartilhando uma visão global do processo grupal como um todo (considerando as quatro fases para a sua constituição), além de algumas conclusões sobre partes da tabulação de dados,⁵ provenientes dos instrumentos utilizados, e algumas falas dos participantes a título de ilustração.

O critério utilizado para testar a confiabilidade da análise dos dados foi o denominado de “*regrounding*” (SELIGER; SHOHAMY, 1990, p. 186). Nesse caso, o pesquisador volta aos dados por uma segunda vez e compara os resultados de uma análise posterior com os adquiridos da primeira análise. Dentro dessa perspectiva, uma técnica usada para analisar dados de pesquisa qualitativa é, segundo Seliger e Shohamy (1990), buscar padrões, categorias ou aspectos comuns ao longo dos dados. Ademais, esses autores apontam que as categorias podem emergir dos dados por si ou o pesquisador pode abordar os dados com categorias predeterminadas. Ambas as formas de estabelecimento de categorias ocorreram nesta pesquisa, apesar de haver a predominância das categorias previstas no planejamento da pesquisa. Devemos considerar que,

⁴ Para André (1995, p. 28), *fazemos estudos do tipo etnográfico, e não etnografia no seu sentido estrito. A ênfase no processo e a preocupação com a maneira como as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca* (ANDRÉ, 1995, p. 29) são algumas das características da pesquisa do tipo etnográfica presentes no estudo em questão.

⁵ Apenas parte dos dados ao longo dos quatro meses de pesquisa é aqui apresentada. A tabulação dos dados e sua análise estão à disposição para consulta na referência bibliográfica: ARAUJO, V. de A. *O processo grupal sob a percepção de aprendizes de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

com relação à análise dos dados, também foi feita a triangulação⁶ daqueles obtidos mediante os vários instrumentos usados nesta pesquisa, buscando descobrir o maior número de conexões em todos os dados coletados (ERICKSON, 1986, p. 159).

Por exemplo, assistimos às gravações em vídeo, observando-as e analisando-as de acordo com a comunicação não-verbal⁷ nelas existentes e depois relacionadas com os outros dados, assim como examinamos as fotografias. As anotações de campo, por sua vez, foram lidas cuidadosamente, o que nos possibilitou sublinhar no texto original os aspectos relevantes a ser comparados com os outros dados. Após isso, elas foram analisadas simultaneamente e seqüencialmente, à medida que eram contrapostas a outras fontes de dados, e retomadas sempre que identificávamos um ponto convergente.

Já outro exemplo é a análise dos questionários e entrevistas que teve início com uma primeira leitura individual de cada um no mês em que foi aplicado, para que pudéssemos compreender como era o grupo para o aluno em cada mês do curso e compará-la com os outros dados. Após a análise individual e detalhada das respostas às perguntas de cada questionário, essas foram comparadas, procurando identificar temas semelhantes e/ou relacionados entre si para, então, agruparmos as respostas dos alunos sob um título que as abrangesse. Algumas categorias foram desenvolvidas nas questões dos questionários para iluminar os dados (SILVERMAN, 2001, p. 71), tais como: *a percepção dos alunos a respeito da turma, os aspectos da turma que os incomodavam, as necessidades deles em relação à turma e as suas expectativas, a influência desse grupo na aprendizagem de cada aluno e as características de um*

⁶ A utilização de cinco instrumentos se deu com base nas posições de Davis (1995), Sagor (1993), Allwright e Bailey (1991) e Goetz e Lecompte (*apud* NUNAN, 1992) sobre a triangulação como um procedimento essencial para garantir a confiabilidade da pesquisa.

⁷ O que foi respaldado teoricamente pelos conceitos da proxêmica (uso do espaço social e pessoal) e cinésica (movimento corporal). A proxêmica estuda o uso do espaço pelo homem para comunicar-se e o significado desse uso, incluindo o grau em que o corpo do falante está voltado para o ouvinte, afastado do ouvinte, o toque e o contato visual entre eles (RECTOR; TRINTA, 1993). A cinésica, por sua vez, trata do comportamento do corpo humano nas interações sociais e analisa a expressão facial (movimento de cabeça e olhos) e gesticulação (movimento de braços, mãos, pernas e pés) (RECTOR; TRINTA, 1986, 1993).

grupo facilitador do processo de aprendizagem de língua inglesa. Por outro lado, outras categorias surgiram dos dados, como aquelas que apresentam nuances negativas e/ou positivas, também no que diz respeito à turma: *a percepção positiva dos alunos, a percepção negativa, a percepção negativa ou positiva deles, os sentimentos positivos e os sentimentos negativos.*

Como visto, este estudo teve como foco o processo grupal pelo qual essa turma passou durante um semestre de curso. Portanto, os objetivos foram os de investigar o processo grupal de uma turma de língua inglesa **sob a percepção de seus membros**, verificar a influência desse grupo no processo de aprendizagem de seus integrantes e identificar como os alunos descrevem “um grupo facilitador do processo de aprendizagem de língua inglesa.” Esses propósitos foram acompanhados de perguntas de pesquisa, as quais serão focadas neste texto e às quais buscaremos responder com base na tabulação final dos dados. Isso se dará na seguinte ordem: como o aluno percebe o grupo em vários momentos do processo grupal?; como o aluno percebe o grupo em relação ao processo de aprendizagem de língua inglesa?; como o grupo pode ser facilitador do processo de aprendizagem de língua inglesa, na percepção dos participantes?

Respostas às três perguntas de pesquisa

Como o aluno percebe o grupo em vários momentos do processo grupal?

Ao respondermos à primeira pergunta, observamos que, no estudo realizado, os alunos perceberam o grupo de maneira diferenciada a cada mês. Os participantes indicaram uma evolução de percepções negativas para percepções positivas no decorrer do processo grupal. O primeiro mês de aula (junho) revelou ser um momento de bastante desconforto para os alunos, e foi indicado como percepção negativa e incômodo em relação à turma, como mostra a fala dos participantes⁸ na primeira entrevista.

Eu não conheço ninguém [...] Não dá; é uma coisa tão superficial, artificial, as pessoas se relacionando artificialmente (Júlia).

São as famosas panelinhas [...] passa o tempo ali junto das pessoas, no mesmo ambiente, no mesmo lugar, sem saber o nome delas [...] você ao lado e distante (Lucy).

⁸ Esses têm o nome protegido por pseudônimos escolhidos por eles próprios.

Todo mundo está com tanto medo de falar quanto eu. É um silêncio geral, fica esperando alguém tomar a iniciativa e ninguém toma (XK).

O segundo mês de aula (julho) demonstrou melhora do quadro apresentado no mês anterior, com um aumento significativo de aspectos que agradavam aos alunos e de diminuição de percepções negativas, o que define esta fase como de transição, e não como de conflitos.⁹ Isso é constatado pelas notas de campo desta pesquisadora, como mostram os excertos abaixo.

Um dos alunos (Spike), com apoio dos colegas, disse que esta foi a primeira turma em que ele pode conhecer os colegas e usar a língua para tal. Ele também disse ser uma pena não existir essa oportunidade nas outras turmas da faculdade (notas de campo da pesquisadora no dia 4/7).

Ao final da aula, três alunos comentaram que antes tinham receio de buscar interagir com um parceiro novo para realizar as tarefas na sala, mas que agora gostavam muito de conhecer os outros colegas e de fazer as atividades com eles (notas de campo da pesquisadora no dia 11/7).

O grupo formou um círculo fechado com todos os alunos e nele houve grande interação e também descontração. Os alunos demonstraram maior envolvimento e entrosamento no grupo comparado ao primeiro momento do grupo ou primeiro mês de aula (notas de campo da pesquisadora no dia 16/7).

As respostas ao segundo questionário complementam o acima exposto porque indicou, entre outros aspectos, o aumento de cooperação e de um ambiente mais confortável no grupo. Essas características foram expressas pelos alunos, ao se referirem à turma, com as seguintes palavras: *coleguismo, prestatividade, solidariedade, sensação de igualdade, ajuda mútua, pessoas agradáveis e afáveis, ambiente amigável, receptividade, menos estresse, e bom astral.*

Já o terceiro mês (agosto) evidenciou ser um momento de consolidação do grupo, de melhor funcionamento, de desenvolvimento e de maior comunicação na língua inglesa, o que pode ser constatado nos seguintes relatos dos participantes:

É uma turma que funciona muito bem, o pessoal tem coleguismo [...] todos conseguem interagir bem, não há um elemento excluído na sala [...] tem uma abertura maior do que no começo para conversar [...]. Há desenvoltura

⁹ O aspecto “conflitos” será detalhado mais adiante.

para utilizar o inglês, para conversar sobre outros assuntos, não só o que se pede no livro ou o que você pede (referindo-se à professora-pesquisadora) (Spike).

Acho que o que me chama a atenção é a cooperação de todos [...] acho que todo mundo está mais aberto, mais à vontade com o outro, mais participativo (Daniela).

[...] eu acho que, em geral, o pessoal tem facilidade de conversar, expor suas idéias [...] todo mundo conversa com todo mundo, acho que as pessoas se relacionam bem entre si [...] O papel da turma tem sido muito importante para mim [...] às vezes a pessoa me incentiva [...] a memorização fica melhor (Anne).

Por fim, o último mês (setembro) revelou manter as conquistas do grupo, tais como a proximidade entre os alunos, a consolidação do grupo e a diminuição do filtro afetivo,¹⁰ entre outros. Além disso, este último mês indicou a existência do sentimento de perda pelo término do curso e possível separação do grupo. Os seguintes excertos das anotações de campo da pesquisadora, seguidos de algumas falas dos participantes, ratificam essa percepção:

[...] Esses alunos amadureceram a noção de ajuda mútua, cooperação e trabalho em conjunto. [...] É interessante que a maioria dos alunos permaneceu na turma conversando mais de 30 minutos após o término da aula (notas de campo da pesquisadora do dia 5/9).

Ao final da aula, um dos alunos desta turma, Spike, comentou que achava muito ruim o fato de as pessoas na faculdade serem muito individualistas, e ele disse que é só nessa turma que as pessoas ficam próximas e entrosadas. Além disso, alguns alunos (ex: Lúcia, XK, Spike) compartilharam com o grupo, durante a aula, parte de sua vida (notas de campo da pesquisadora no dia 10/9).

¹⁰ *Filtro afetivo* é uma das cinco hipóteses, na teoria de aquisição de segunda língua, proposta por Krashen (ARNOLD; BROWN, 2000, p. 6). O *filtro afetivo* se refere aos fatores que funcionam como barreira para a aquisição de uma segunda língua. De acordo com Krashen (1985, p. 3-4), o *filtro afetivo* é um bloqueio mental que impede o aprendiz de fazer uso do insumo recebido para a aquisição da língua-alvo. Alguns exemplos de quando o *filtro afetivo* está alto são: quando o aprendiz está desmotivado, sem autoconfiança ou com medo de errar. O *filtro afetivo* vai estar baixo quando o aprendiz não estiver preocupado com o fracasso e se sentir um membro do grupo que está fazendo uso da língua-alvo. Para Krashen, o *filtro afetivo* é a principal fonte das diferenças individuais na aquisição de segunda língua (MCLAUGHLIN, 1987, p. 51-55).

Os alunos trabalharam sorridentes e de forma relaxada, mostraram-se participativos, conversavam ao mesmo tempo entre eles, demonstraram estar à vontade e entrosados. A aluna Vanice disse que adora o trabalho feito em sala de aula (notas de campo da pesquisadora no dia 12/09).

A aluna Júlia compartilhou o seu bem-estar no grupo, dizendo que se sente bem interagindo com qualquer colega, porque já o fez com todos eles e também já os conhece (notas de campo da pesquisadora no dia 19/9).

Pena que a gente só encontre uma vez [...] eu não tenho mais aulas com ninguém aqui, é muito chato! (Júlia).

[...] a gente só se vê na aula [...] nós somos bons colegas, mas nada mais do que isso [...] não passa desse âmbito da faculdade. [...] Mas eu esperaria que a gente se conhecesse muito mais, que continuasse o bom relacionamento [...] (Anne).

Eu espero continuar mantendo contato com essas pessoas [...] (Vanice).

Essa descrição da evolução do grupo, ao longo de quatro meses de aula, remete-nos às afirmações dos autores que abordam os processos grupais (SCHUTZ, 1989; QUEIROZ, 1999; PICHON-RIVIÈRE, 1998; TUCKMAN, 1965; DÖRNYEI; MALDEREZ, 2000; HADFIELD, 1992, entre outros). Segundo esses teóricos, um grupo passa por fases para desenvolver-se, embora haja algum que se estaciona em apenas uma fase e não progride. Esses autores ressaltam que as fases não são necessariamente lineares, o que significa que o grupo pode passar por elas em ordem diversa da que eles propõem.¹¹

Ao contrastarmos as fases apresentadas por esses autores, podemos concluir que há de três a quatro fases – uma **inicial**, uma de **conflitos**,¹² uma de **produção** e outra de **término** do processo grupal. Com base na comparação entre as propostas deles e também nos resultados desse estudo, inferimos que a sala de aula de língua inglesa inclui quatro fases/momentos para que o grupo se desenvolva e se constitua como tal, a saber:

¹¹ Como, por exemplo, 1ª fase seguida da 2ª, que são seguidas da 3ª e 4ª fases, sucessivamente.

¹² A palavra “conflitos” se refere ao aparecimento de conflitos, de diferenças, de hostilidade, de “lutas” e de distribuição pelo poder; à competição e à discordância entre os membros do grupo, isso de acordo com os teóricos Schutz (1989), Tuckman (1965), Dörnyei e Malderez (2000).

- *1ª fase*: momento de conhecimento entre os membros e sua socialização;
- *2ª fase*: momento de transição (com conflitos ou não);
- *3ª fase*: momento de consolidação do grupo e de melhor funcionamento na tarefa de aprender a língua inglesa;
- *4ª fase*: momento de manutenção das conquistas do grupo e de preparação para o seu término.

A definição dessas quatro fases considera aspectos abordados tanto por autores do tema como por outros evidenciados nos resultados desta pesquisa. Acrescentamos que conflitos podem existir em qualquer grupo e em qualquer momento do processo grupal, e não necessariamente em apenas uma ocasião. Nesse caso, tanto o grupo quanto o professor devem buscar administrá-los e solucioná-los tão logo apareçam ou sejam detectados. Dentro desse contexto, abordaremos, a seguir, os aspectos de cada fase, apresentados pelos teóricos e ainda acrescidos dos resultados finais¹³ do estudo em questão.

A primeira fase do processo grupal

Na fase inicial do processo grupal, de acordo com os teóricos (QUEIROZ, 1999; PICHON-RIVIÈRE, 1986; HADFIELD, 1992; TUCKMAN, 1965; DÖRNYEI; MALDEREZ, 2000), pode haver desconhecimento do outro, tensão, insegurança, medo e ansiedade no grupo e, conseqüentemente, necessidade de levar esses membros a se conhecerem, a sentirem-se aceitos, a conhecerem as regras de comportamento no grupo, a sentirem-se mais seguros, a aliviarem suas tensões, a trabalharem a ansiedade e a obterem suporte.

O primeiro momento do grupo deste estudo apresentou características semelhantes, que foram expressas por sentimentos, como *medo, insegurança, ansiedade, ausência de proximidade entre os alunos e também por necessidade de conhecer os colegas, de se aproximar deles, de haver interação e de obter ajuda do professor*. Vejamos, a seguir, como os participantes mencionam esses aspectos:

Eu estava ansiosa, com receio. [...]. Eu tinha até medo de falar alguma coisa dentro da sala de aula e falar errado, eu pensava: existem pessoas que sabem mais do que eu (Lucy).

¹³ Parte desses resultados é originário da tabulação de dados que inclui termos/palavras usados pelos participantes para se referirem ao grupo, por isso estão em itálico.

Eu estava com muito medo de que os outros colegas falassem muito bem o inglês e eu a única da sala com dificuldade, estava sentindo-me uma estranha. [...] Necessidade de cooperação, de segurança, [...] que eu possa ficar à vontade para falar. Poder errar, poder falar e a pessoa ver que você está com dificuldade e não te censurar (Elma).

Muito medo. Justamente por não conhecer o pessoal [...] não ia conseguir aprender mesmo. Porque se você conhece as pessoas, você não se preocupa muito de errar [...] você não tem tanta insegurança, medo de falar alguma coisa errada. (XK)

É a necessidade de unidade, no sentido de troca. [...]. É tão bom quando você já conhece a pessoa, certo grau de intimidade, fica mais fácil. (Júlia)

Eu tive essa necessidade de querer aprender com eles. Quanto mais você conhece e interage com o outro, melhor fica a troca de experiência. (Vanice)

Quando você (referindo-se à professora-pesquisadora) começou explicando o curso, falando da forma de você trabalhar, isso me deixou segura. [...] Você me passou outra impressão, eu posso, eu vou conseguir. [...]. (Lucy)

Você (referindo-se à professora-pesquisadora) teve esse papel de me confortar em relação ao meu caminho na turma (Vanice).

Isso justifica um primeiro momento/fase de conhecimento entre os membros e de sua socialização para a minimização dos sentimentos, apresentados no parágrafo anterior. Dessa forma, esse momento do processo grupal aponta a necessidade do uso de atividades que promovam o conhecimento entre os membros e sua socialização. Podemos buscar abrir espaço para que os alunos se conheçam e falem a respeito de si, além de promovermos interação diversificada entre eles durante várias semanas do curso. Mas outras estratégias, para facilitar a passagem do grupo pela fase inicial, podem ser usadas, devendo ser adequadas a cada grupo e à abordagem de ensino adotada pelo professor.

Este último aspecto reforça a importância do papel do professor nesse processo, à medida que ele pode influenciar o que acontece na sala de aula (WILLIAMS; BURDEN, 1997). Ele é visto como “parceiro privilegiado” para intervir nas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos (REGO, 1994, p. 115) e para exercer várias funções, como mediador, organizador e possibilitador da aprendizagem (SCRIVENER, 1994; RICHARDS; LOCKHART, 1994; HARMER, 1994). Durante o curso desse grupo

pesquisado, foram desenvolvidas atividades pedagógicas¹⁴ que promovessem a coesão do grupo, nas aulas do primeiro ao último mês, porque acreditamos que é papel do professor ser facilitador da constituição do grupo. O excerto abaixo das notas de campo confirma que essas ações são essenciais:

Ao chegarem à sala de aula, os alunos assentam-se em fileiras, lado a lado e uns atrás dos outros, refletindo a organização do espaço físico da sala de aula tradicional. Eles também se assentam nos mesmos lugares e interagem com os mesmos colegas durante toda a aula, havendo modificação do espaço físico e dos assentos, apenas, se eu pedir. Após a minha solicitação e modificação, no entanto, os alunos demonstram gostar (notas da pesquisadora no dia 2/7).

A segunda fase do processo grupal

De acordo com Schutz (1989), Tuckman (1965), Ehrman e Dörnyei (*apud* DÖRNYEI; MALDEREZ, 2000, p. 158), na segunda fase do processo grupal, pode haver expressão da individualidade, surgimento de diferenças e de conflitos, o que demanda valorização da participação de todos, negociação, estabelecimento de regras e de responsabilidades.

O grupo estudado revelou passar por um período de transição, que se deu no segundo mês de aula (julho); todavia, ele não apresentou as características apontadas pelos teóricos,¹⁵ mas indicou o desenvolvimento social do grupo. Observamos a seguir que isso é ratificado pela fala dos participantes em uma das entrevistas:

¹⁴ Essas atividades pedagógicas tiveram como objetivos: dar início ao conhecimento dos alunos entre si; estabelecer maior aproximação e socialização entre eles; desenvolver o sentimento de estar à vontade para o uso da língua inglesa; promover interações diversificadas; fomentar o trabalho cooperativo, o estímulo à troca de idéias e negociações de significados; promover a construção social do conhecimento da língua-alvo e de maior autonomia no processo de aprendizagem. Um exemplo de uma das várias dinâmicas usadas é chamado de “chain names” (HADFIELD, 1992), que foi repetida ao longo de várias semanas, e não apenas no primeiro mês de aula. O mais importante dessa atividade foi propiciar aos alunos, por alguns minutos, a oportunidade de estar em foco dentro da turma, conhecendo-se mutuamente, memorizando o nome uns dos outros e sentindo-se valorizados. Além de outras ações, buscamos também nas primeiras aulas abrir espaço para que os alunos falassem a respeito de si e de seu processo de aprendizagem de língua inglesa.

¹⁵ De acordo com Tuckman (1965) e Dörnyei e Malderez (2000), a segunda fase do processo grupal é um período de conflitos e turbulências entre os membros do grupo.

[...] a gente está mais aberto para ajudar, para ser mais próximo na relação [...] fui me abrindo com as pessoas para ter um relacionamento não só como colega de sala, mas também como pessoa [...] (Daniela).

Com certeza mais à vontade [...] você vai criando certa intimidade que você não tinha anteriormente (Sebastião).

Dessa forma, esse grupo não demonstrou passar por uma fase única de conflitos propriamente ditos entre os seus membros. Apesar disso, acreditamos que qualquer grupo possa apresentar embates durante seu processo de desenvolvimento, mas não que haja necessariamente um único momento para que eles aconteçam. Com base nos resultados deste estudo, notamos que os conflitos podem ou não aparecer e, caso surjam, **podem tomar diversas formas** e, até mesmo, permear todo o processo grupal, o que reforça a idéia de não-linearidade das fases.

Dentro da perspectiva de que os conflitos podem tomar formas diversas e não apenas aquelas apresentadas pelos autores, o grupo em questão pode ter exibido algumas delas e, nesse caso, elas permearam todo o processo grupal. A não-integração e o desconhecimento entre os alunos, por exemplo, pode ter sido um tipo de conflito que foi resolvido no primeiro e no segundo mês. Isso é ilustrado pelas referências dos alunos nos questionários e entrevistas quanto ao *individualismo, à existência de pessoas fechadas, ao egocentrismo dos colegas, à indiferença, à superioridade intelectual que alguns colegas julgavam ter e à incompreensão daqueles que sabiam mais a língua inglesa*. A heterogeneidade do conhecimento da língua também pode ter sido outro tipo de conflito, o que incomodou os alunos e existiu em todo o processo (mais forte no início e abrandando-se ao longo dele). Acrescentam-se ainda a indicação dos alunos nos dois últimos meses de aula com relação aos *atrasos às aulas e a falta de compromisso com as atividades de correção em pares e em trio*, que podem ter sido outros tipos de conflitos indicados. Dentro dessa visão, concluímos que o conflito pode tomar diversas formas, e não só aquelas expostas pelos teóricos. Ele pode ainda permear todo o processo grupal, como demonstrou acontecer no grupo sob estudo.

Ehrman e Dörnyei¹⁶ (*apud* DÖRNYEI; MALDEREZ, 2000, p. 158) nomeiam a segunda fase do processo grupal como a de transição, mas associam a ela a existência de diferenças, conflitos, competição e discordância entre as

¹⁶ EHRMAN, M.; DÖRNYEI, Z. Interpersonal dynamics in second language education: the visible and invisible classroom. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

peessoas. No entanto, a segunda fase observada no grupo pesquisado foi considerada como de transição para o terceiro momento, ou seja, de desenvolvimento do primeiro momento e de preparação para o terceiro. As respostas ao segundo questionário, por exemplo, revelaram uma evolução de insatisfação dos alunos para maior satisfação em relação ao grupo da primeira para a segunda fase, e não conflitos propriamente ditos.

Entre os aspectos da turma que agradavam aos alunos, foram mencionados em um dos questionários o espírito *de grupo, como cooperação, coleguismo, boa relação interpessoal, respeito mútuo, solidariedade, sensação de igualdade, ausência de exibição por parte daqueles que sabem mais, união, ajuda mútua e boa interação*. Isso ratifica a idéia de que houve crescimento da turma em direção à integração dos alunos. Tal desenvolvimento é confirmado pela percepção positiva deles, relatada no segundo questionário com referência à *existência de ajuda mútua, à visão de que o grupo é legal e à ausência de conflitos e de agressividade na turma*. Os dados apresentados neste parágrafo são sustentados pelo excerto das notas de campo abaixo:

Os alunos me parecem mais à vontade e entrosados [...] trabalham de forma mais cooperativa entre eles (notas de campo da pesquisadora no dia 30/7).

A terceira fase do processo grupal

Esta fase, de acordo com os teóricos de pequenos grupos, relaciona-se à formação do grupo e apresenta características como integração, crescimento individual e grupal, realização da tarefa,¹⁷ operatividade e produtividade.

O grupo estudado passou, no terceiro mês de aula (agosto), por uma fase semelhante, à medida que foram indicados em um dos questionários os aspectos de ambiente positivo, solidariedade, cooperação, desenvolvimento e maior comunicação na língua inglesa, maior produção e melhor realização de tarefas propostas para o grupo. Essa comparação corrobora com o reconhecimento de um terceiro momento de consolidação do grupo e de melhor funcionamento dele na tarefa de aprender a língua. Vale mencionar que esse momento demonstrouse o mais fecundo para a aprendizagem da língua-alvo, o que é validado pelos seguintes excertos de uma das entrevistas seguidos de parte das notas de campo:

¹⁷ O termo “realização da tarefa” refere-se à busca do objetivo do grupo; no caso deste estudo, é a aprendizagem da língua inglesa.

[...] o pessoal estar interagindo mais, estar conversando mais, com certeza melhorou muito a minha pronúncia [...] eu não conseguia abrir a boca [...] ficou todo mundo mais unido, mais amigo [...] o pessoal está mais aberto e também não tem motivo para ser diferente (XK).

Foi muito bom. Porque eu desenvolvi muito com o pessoal desta turma [...] já desenvolvi muito em pouco tempo. Hoje eu sinto que melhorarei muito (Vanice).

Uma troca de conhecimentos, experiência. Me deu um conhecimento a mais porque palavras que eu já sabia, eu fiquei sabendo sinônimos que seriam melhores em outra situação (Júlia).

Acho que as pessoas são cooperativas. Para mim, foi muito bom porque foi um exercício, na verdade, não estou nem falando do idioma [...] eu consegui não desistir, ter essa persistência [...] (Lúcia).

[...] Observei, também, mediante as tomadas de turno, que pareciam ter aumentado a produção na língua (...) Ao avaliarem a aula de hoje, os alunos disseram ter notado um aumento na fluência deles, além de terem “pensado na língua inglesa”, de acordo com eles, ao usarem-na (notas de campo da pesquisadora no dia 13/8).

A cooperação entre os alunos parece ir além da sala de aula, alguns dizem ter contado com colegas da turma para ajudá-los a realizar as tarefas do curso. (notas de campo da pesquisadora no dia 22/8).

A quarta fase do processo grupal

Por último, há uma última fase relacionada ao término do processo grupal. Nessa, os membros podem ter sentimentos de perda e dispersarem-se; por isso, é uma fase que deve, na visão dos autores (EHRMAN; DÖRNYEI, 2000; HADFIELD, 1992; PICHON-RIVIÈRE, 1986), promover o término de forma positiva, levando os membros a lidar com o sentimento de perda, a avaliar o que eles alcançaram e a planejar o futuro desenvolvimento.

Na última fase do grupo ora estudado, houve demonstração de sentimento de perda e de avaliação espontânea do desenvolvimento alcançado pela turma. Nos dados do último mês (setembro), ou da fase de término do processo grupal, foi identificada também a manutenção de aspectos conquistados, tais como a proximidade entre os alunos, a diminuição do filtro afetivo e a consolidação do grupo. Os relatos abaixo, extraídos da última entrevista, bem como de partes das notas de campo, comprovam isso:

[...] é essa questão da integração [...] certas coisas vão servir para a gente não só nessa matéria, mas também em outras. [...] Pena que a gente só encontre uma vez [...] eu não tenho mais aulas com ninguém aqui, é muito chato! (Júlia).

[...] é a interação entre professor/aluno, principalmente alunolaluno. Essa liberdade sem crítica que em, infelizmente, alguns cursos professores não têm. [...] Socializar, é muito bom ter essa interação, essa amizade mesmo [...] (Lucy).

[...] eu acho que o grupo ficou mais integrado realmente, eu me senti mais integrada também no meio de tanta diferença e chegar até esse ponto, para mim, é uma maravilha (Lúcia).

Mas falta essa coisa da gente interagir fora da sala. [...] falta exatamente essa transição de colega para amigo (Spike).

Eu espero continuar mantendo contato com essas pessoas [...] (Vanice).

*Alguns alunos estão permanecendo na sala após a aula. Eles demonstram prazer em “bater papo” e trocar idéias. Às vezes, eles ficam mais de 30 minutos juntos na sala após o término da aula.*¹⁸ (notas de campo da pesquisadora no dia 20/8)

[...] vários alunos ficaram conversando por uns 40 minutos na sala e alguns deles saíram combinando de fazer a matrícula juntos nas mesmas disciplinas, para que o grupo não se separasse. (notas de campo da pesquisadora no dia 26/9)

Além disso, a maioria dos participantes também demonstrou o desejo de manter o contato existente na turma. Essas constatações confirmam a existência de um quarto momento de manutenção de conquistas e de preparação para o término da atividade do grupo. Novamente, apontamos que ações podem ser tomadas para favorecer a passagem do grupo por essa fase, como, por exemplo, buscar facilitar a manutenção das conquistas do grupo, promover a troca de *e-mails*, de endereços e de telefones entre os membros, além de incentivar encontros posteriores. Isso foi feito pelos discentes antes do término do semestre letivo, e informações posteriores indicavam que alguns deles estavam se matriculando nas mesmas disciplinas para manter o grupo.

¹⁸ Esclareço que isso pôde ser observado porque, algumas vezes, eu permanecia na sala, após a aula, fazendo anotações de campo. Outras vezes, voltava à sala de aula para observar se os alunos ainda estavam lá.

Como o aluno percebe o grupo em relação ao processo de aprendizagem de língua inglesa?

Ao buscarmos responder à segunda pergunta da pesquisa, verificamos que este estudo mostrou que o grupo pode influenciar positivamente o processo de aprendizagem de língua inglesa de seus membros. A maioria dos alunos revelou que *o grupo favoreceu a sua* aprendizagem por meio de vários aspectos, incluindo o incentivo à aprendizagem e à expressão na língua-alvo, além da aprendizagem conjunta.

Por outro lado, vale observar que isso se deve a uma evolução do grupo, já que, ao revelar-se desintegrado, no princípio do curso, esse parece influenciar negativamente o início do processo de aprendizagem dos seus membros, contribuir para a elevação do filtro afetivo de alguns alunos, apresentar obstáculos para a expressão deles na língua e oferecer ausência de proximidade entre eles. Tudo isso levou os alunos, de acordo com os dados dos questionários, *a ter necessidade de conhecer os colegas, de se aproximar deles, de interagir com eles, de ser incluído na turma e de ser aceito tanto pelos colegas como pela professora*, para, só depois, centrar-se mais na tarefa de aprender a língua inglesa. Dessa forma, os dados sugerem que há influência do grupo no processo de aprendizagem de língua inglesa de seus membros, e que essa influência pode ser positiva ou não, dependendo do desenvolvimento do grupo.

O grupo é uma estrutura de operação que tende a possibilitar a aprendizagem (BERSTEIN, 1986) ao centrar seus integrantes no reconhecimento de suas necessidades e no desempenho da tarefa (FREIRE; QUIROGA; GAYOTTO *et al.*, 1987), ao guiar os seus membros para a participação e a contribuição de cada membro, e ao levar os alunos a aprender a relacionar-se e a conviver (BLEGER, 1991). cremos que, para tal, é fundamental ajudá-lo a superar as dificuldades de interação entre seus membros, a enfrentar a resistência à mudança inerente a qualquer processo de aprendizagem (RIBEIRO, 1994), e a ter o mínimo de identificação e aproximação entre esses membros. Assim, acreditamos que o grupo poderá somar esforços para a realização da tarefa de aprender a língua e tornar-se operativo e eficaz.

Como o grupo pode ser facilitador do processo de aprendizagem de língua inglesa, na percepção dos participantes?

Os resultados deste estudo permitem-nos responder à terceira pergunta da pesquisa, ao revelar que um grupo para ser “facilitador do processo de

aprendizagem de língua inglesa” precisa possuir algumas características,¹⁹ que serão apontadas a seguir. Mas, antes, podemos ilustrar a constatação acima com as seguintes falas dos participantes:

[...] eu acho que o grupo tem que ter o que ele está tendo aqui, que é união [...] a união facilita o processo de aprendizagem (Vanice).

[...] o grupo ideal que eu penso é um grupo que interaja entre si de forma amigável, que respeite as dificuldades do colega, que esteja sempre pronto para ajudar [...]. (Anne).

[...] um grupo em que se é estimulado o tempo inteiro a compartilhar e a falar, você tem que falar (Lúcia).

Em primeiro lugar, eu acho que seria cooperação. Acho que todo mundo tem que ajudar todo mundo [...]. (Daniela).

[...] o ser humano precisa de socialização e com a socialização facilita muito, não só a aprendizagem, diversas coisas que você faz na vida [...]. (Spike).

[...] uma interação entre professor/aluno, principalmente aluno/aluno. Essa liberdade sem crítica [...] Socializar, é muito bom ter essa interação, essa amizade mesmo [...]. (Lucy).

A turma tem que ser primeiramente desinibida para falar.[...] ter aquele entrosamento (Sebastião).

Você não ter medo de falar o que está pensando [...] com liberdade de falar, de ser ouvido com respeito [...]. (XK).

[...] essa questão da integração (...) certas coisas vão servir para a gente não só nessa matéria, mas também em outras (Júlia).

Características que identificam o grupo facilitador do processo de aprendizagem:

- 1) **condições para a construção social do conhecimento da língua**, o que foi expresso, no terceiro questionário, pelos alunos por meio de referência à *interação, à cooperação, à ajuda mútua, à troca de conhecimento, à construção de pensamento crítico na língua, ao crescimento mútuo, à participação, à liberdade de expressão, ao contato extraclasse para usar a língua, à socialização, à integração e à solidariedade;*

¹⁹ Estas características são provenientes dos resultados do terceiro questionário e última entrevista.

- 2) **relacionamento entre os alunos favorável à existência do grupo**, em menção deles à *preocupação com o bem-estar do outro, ao respeito à individualidade de cada um, à aceitação das diferenças, à tolerância e à não-distinção dos colegas pelo nível lingüístico de cada;*
- 3) **motivação de seus membros para aprender a língua e compromisso** com as tarefas de aprendizagem, termos esses usados pelos próprios participantes no terceiro questionário.

Diante disso, podemos concluir que o grupo estudado foi, desde o segundo mês de aula (julho), facilitador do processo de aprendizagem de grande parte de seus membros, porque conseguiu desenvolver a maioria das características de “um grupo facilitador.” A motivação dos alunos para aprender a língua é uma delas, uma vez que isso foi apontado como existente no grupo do início ao término do curso. A indicação de ambiente positivo na turma, de proximidade, de solidariedade, de satisfação com o contato entre os alunos evidencia que houve relações favoráveis à existência do grupo. Já as condições para a construção social do conhecimento da língua inglesa podem ser verificadas no desenvolvimento da cooperação, na interação, na soma de esforços, na diminuição do filtro afetivo, no desenvolvimento da língua, na maior comunicação entre os alunos e no melhor funcionamento da turma para a realização de tarefas, conforme indicaram os participantes desde o segundo mês de aulas.

O processo grupal

A existência de quatro fases é consistente com o processo de constituição de qualquer grupo de aprendizagem de língua inglesa; contudo, deve ser investigada em outros grupos. Podemos observar que cada grupo da sala de aula é sempre único, isso porque se constitui de seres humanos e, nesse caso, há vários fatores que podem intervir em maior ou menor grau.

Ao compararmos o grupo estudado com outros dos quais fizemos parte, percebemos que em alguns há momentos de desorganização, organização e acomodação, ao passo que em outros há desorganização e acomodação apenas. Ainda assim, o conhecimento sobre as fases do processo grupal pode fornecer ao professor de língua inglesa instrumentos para que ele compreenda cada grupo individualmente e tente propiciar o seu desenvolvimento e sua constituição, tendo em mente que ele pode ser um mediador do processo de

aprendizagem da língua inglesa. Um exemplo disso é o grupo estudado, que demonstrou ser possível conseguir mais operatividade com o desenvolvimento das relações, da interação, da cooperação e da comunicação entre os alunos participantes.

Pudemos observar que, no grupo em estudo, os alunos demonstraram-se incomodados, no início do processo grupal, tanto com a ausência de proximidade entre eles quanto com a não-integração na turma. Isso é ratificado com a explicitação dos participantes de necessidades e expectativas de interação, de um bom relacionamento com os colegas e de se estar à vontade no grupo. Esses resultados vêm ao encontro da argumentação de Gass, Mackey e Pica (1998), de que a interação pode ser influenciada por vários fatores, incluindo o papel social nas relações entre os aprendizes. Isso é constatado ao final do processo grupal (quarto mês de aula), quando os alunos apontaram, como aspectos positivos, a existência de proximidade e a consolidação do grupo. Tudo isso ainda é reforçado quando os participantes se revelam satisfeitos com o contato existente entre eles e desejosos de sua ampliação e manutenção. Tais resultados sugerem que boas relações na sala de aula favorecem a sociabilização e a interação entre os alunos, fomentando a construção de uma atmosfera positiva e confortável para a aprendizagem da língua-alvo.

O aparecimento do filtro afetivo alto no grupo estudado foi percebido de maneira negativa e incômoda pelos alunos participantes no início do processo grupal. Essa percepção tomou forma de sentimento negativo, tal como *ansiedade, incerteza a respeito da própria capacidade de aprender, insegurança e medo de expressar-se na língua-alvo*, e se transformou em obstáculo para a expressão nessa língua. Isso foi confirmado no terceiro mês (agosto), quando houve a diminuição do filtro afetivo e o conseqüente aumento da expressão ou comunicação na língua. Nesse momento do processo grupal, muitos dos sentimentos negativos deram espaço aos sentimentos de estar à vontade, de inclusão, de satisfação, de participação, de proximidade e de integração. Parece que a modificação de um quadro inicial no grupo com o filtro afetivo alto – ausência de proximidade, obstáculos para a expressão na língua – para um outro quadro com a diminuição do filtro afetivo – ambiente positivo na turma, solidariedade e cooperação entre os alunos, entre outros fatores – levou a um momento de maior produção dos alunos e, por conseguinte, a maior comunicação no grupo.

Assim, confiamos que esse foi o momento em que o grupo trabalhou mais centrado na resolução da tarefa de aprender a língua-alvo. Dentro disso,

Ehrman e Dörnyei (*apud* DÖRNYEI; MALDEREZ, 2000) argumentam que essa fase de trabalho do grupo é caracterizada pelo aumento da cooperação e da orientação à tarefa. Devemos, portanto, tentar aumentar a familiaridade entre os alunos e dar a eles oportunidades de fala, promovendo a diminuição do filtro afetivo e o medo de cometer erros.

Tendo em vista que o homem nasce com necessidades sociais e/ou as adquire no começo de sua vida, e que o grupo satisfaz muitas dessas necessidades, além de possibilitar diversas experiências e crescimentos (BRAGHIROLI *et al.*, 1994), parece-nos realmente importante entender o processo grupal para que o grupo alcance melhores resultados. Para Dörnyei e Malderez (2000), a aprendizagem é fortemente influenciada por várias questões grupais, isto é, os acontecimentos no grupo são responsáveis por vários aspectos desse processo, tais como qualidade da interação, cooperação, satisfação e envolvimento pessoal.

Optamos, então, pela definição de grupo constituído como *uma rede, uma teia-de-aranha, onde cada elemento funciona como um ponto nodal independente, mas psicodinamicamente interligado, agindo como um subsistema, onde cada um afeta o outro e é afetado pelo conjunto, criando uma matriz operacional* (RIBEIRO, 1994, p. 35). Essa definição indica a influência que os membros de um grupo exercem uns sobre os outros. Acreditamos que um grupo possa se constituir se os seus membros tirarem proveito dessa interdependência de maneira positiva. Sendo assim, um grupo que se constitui é aquele que é composto de membros que buscam resolver seus problemas de interação, cooperam uns com os outros, que se aceitam e se respeitam mutuamente, e alcançam, assim, um nível de integração e de complementaridade que os permite produzir. Daí a importância de professores buscarem formas para promover essa atmosfera de apoio no grupo e ainda reconhecerem o valor da entidade grupo que surte efeito na produção e na qualidade da aprendizagem (DÖRNYEI; MALDEREZ, 2000).

Conclusão

Os resultados do estudo apontado são indicativos de certas condições em que se dá o desenvolvimento do grupo de língua inglesa (LI), do início ao seu término, e também de aspectos que interferem no processo de aprendizagem de língua. No entanto, podemos argumentar que as evidências deste estudo não são exclusivas de salas de aula de língua inglesa e que podem ser encontradas em diferentes salas. Isso demonstra que o processo de aprendizagem de língua

envolve várias dimensões, sendo necessária a sua compreensão. Contudo, este estudo apresenta especificidades da sala de aula de língua inglesa, como o fato de essa não ser a língua materna dos alunos, de haver o desconhecimento deles a respeito da língua-alvo e do seu receio de expressão em tal língua.

Segundo Cole (1970), Hadfield (1992), Senior (1997) e Dörnyei e Murphey (2003), os trabalhos sobre processos grupais em salas onde se ensina língua estrangeira são praticamente inexistentes, embora seja importante entender como o grupo funciona e se desenvolve, para que ele possa facilitar a solução de problemas que possam existir. Dentro dessa visão, podemos afirmar que o estudo sobre os processos grupais nessas salas de aula é necessário e que o grupo pode facilitar as relações e a comunicação entre seus membros, a construção social do conhecimento da língua-alvo e uma produção mais eficaz dos aprendizes, mediando, assim, o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Finalmente, podemos asseverar que este texto tem o papel de despertar professores de LI para a necessidade de contemplar outras dimensões do processo de aprendizagem de língua. A Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18 de fevereiro de 2002, reforça essa importância, ao indicar, como um dos pontos centrais das diretrizes, “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.” A constituição do grupo da sala de aula (como um todo) pode, portanto, ser mediadora do processo de aprendizagem da língua inglesa, se considerada pelos professores de língua.

Referências

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAUJO, V. de. A. *O processo grupal sob a percepção de aprendizes de língua inglesa: um estudo de caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: University Press, 2000.
- BEJARANO, Y. A cooperative small-group methodology in language classroom. *TESOL Quartely Digital*, v. 21, n. 3, setembro, 1987.

- BERSTEIN, M. Contribuições de Pichon-Rivière à psicoterapia de grupo. In: OSÓRIO, L. *et al. Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- BLEGER, J. *Temas de Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BRAGHIROLI, E. M.; PEREIRA, S.; RIZZON, L. A. *Temas de Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- COLE, P. An adaptation of group dynamics techniques to foreign language teaching. *TESOL Quartely Digital*, v. 4, n. 4, dezembro, 1970.
- DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *TESOL Quartely*, v. 29, n. 3, p. 455-472, outono, 1995.
- DÖRNYEI, Z.; MALDEREZ, A. The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. In: ARNOLD, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- DÖRNYEI, Z.; MURPHEY, T. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- EHRMAN, M.; Z. DÖRNYEI. *Interpersonal dynamics in second language education: the visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- ERICKSON, F. Qualitative methods. In: *Research in teaching and learning*. Nova York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- FREIRE, P.; QUIROGA, A. P. de.; GAYOTTO, M. L. C. *et al. O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GASS, S.; MACKEY, A.; PICA, T. The role of input and interaction in second language acquisition: introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 299-307, 1998.
- HADFIELD, J. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Essex: Longman Group UK Limited, 1994.
- KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. Nova York: Longman Inc., 1985.
- MCLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold, 1987.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. Resolução N. 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 de abril de 2008.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

- PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- QUEIROZ, R. N de. (Org.). *Como ser eficaz em grupo? – A integração do grupo (II)*. São Paulo: Paulus, 1999.
- RECTOR, M.; TRINTA, A. R. *Comunicação do corpo*. São Paulo: Editora Ática S. A., 1993.
- RECTOR, M.; TRINTA, A. R. *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- REGO, T. C. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- RIBEIRO, J. P. *O processo grupal: uma abordagem fenomenológica da teoria do campo e da holística*. São Paulo: Summus Editorial Ltda., 1994.
- RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- SAGOR, R. *How to conduct collaborative action research*. Alexandria: ASCD, 1993
- SCHUTZ, W. *Profunda simplicidade*. São Paulo: Ágora, 1989.
- SCRIVENER, J. *Learning teaching*. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1994.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- SENIOR, R. Transforming language classes into bonded groups. *ELT Journal*, v. 51/1, janeiro, 1997.
- SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications Ltd., 2001.
- TUCKMAN, B. W. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, v. 63, n. 6, p. 384-399, 1965.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, L. R. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

