

O trabalho de grupo na aula de língua materna: contributos para o desenvolvimento de competências verbais orais

Luzia da Conceição Alves Lage Machado Bastos

Escola Básica 2,3 Professor Amaro Arantes (Vila Verde), Portugal

Resumo

A interacção aluno-aluno em trabalho de grupo, na aula de língua materna, constitui uma alternativa válida à tradicional e mais vulgar forma de interacção (professor ↔ turma), nomeadamente para o desenvolvimento de competências verbais orais. Os resultados da análise do *corpus* — 10 aulas de trabalho de grupo, com alunos de 8º ano —, à luz de dois grupos de categorias — modos de interacção e problemas de interacção —, demonstram, por um lado, realizações verbais com uma diversidade de funções comunicativas que não se verifica quando os discentes se limitam a ser "respondentes" a perguntas do professor e, por outro, uma baixa ocorrência de problemas de interacção. Para lá do interesse destes dados para uma comparação com a interacção professor ↔ turma, sobressai a necessidade de um enfoque particular sobre vários aspectos da comunicação entre pares (gestão da palavra, variáveis de influência, entre outros), para percebermos as implicações didácticas que daqui decorrem.

Palavras-chave

Trabalho de grupo; Interacção em sala de aula; Competência verbal oral

1. Enquadramento do estudo

O trabalho que nos propomos aqui partilhar resultou do pressuposto de que a interacção aluno ↔ aluno (em pares ou pequenos grupos) poderia

constituir uma alternativa válida à mais vulgar forma de interação em contexto pedagógico (professor ↔ turma), nomeadamente no que ao desenvolvimento de competências verbais orais diz respeito. Este pressuposto, por sua vez, é sustentado pelos resultados de vários estudos no âmbito de cada uma daquelas formas de interação. Os que versam a interação do professor com a turma¹, para além de se centrarem essencialmente na análise do discurso do professor, demonstram que essas trocas verbais se caracterizam por profundas desigualdades (em termos de definição do conteúdo e da organização da comunicação), quando se consideram os papéis em interação. Por outro lado, estudos no âmbito da "*peer interaction*" ou "*peer talk*" na sala de aula² têm evidenciado que os alunos envolvidos em trabalho colaborativo com os pares tendem a obter resultados escolares mais elevados, maior auto-estima, desenvolvem mais atitudes sociais positivas, formam menos estereótipos raciais ou étnicos e obtêm uma maior compreensão dos conteúdos programáticos (Stahl, 1994). No que ao desenvolvimento linguístico diz respeito (sobretudo do domínio do oral, mas com inevitáveis implicações nos restantes domínios verbais), os resultados apontam para a existência de uma correlação positiva entre o trabalho de grupo³, a qualidade/diversidade discursiva e o próprio sucesso escolar.

São várias as vozes a traduzir algum desconforto e relutância perante a abertura da sala de aula à interação entre pares, encarando-a como fonte de indisciplina e pouco produtiva; outras alegam que, ao promovê-la dentro da sala de aula, arriscar-nos-íamos a, meramente, prolongar o mundo comunicativo do aluno, ficando a escola destituída do seu papel formador, instrucional e de lugar privilegiado para novas e enriquecedoras vivências/experiências de aprendizagem. Perante estas e outras possibilidades, Cazden (1988: 124) apresenta vários contra-argumentos: a possibilidade de os alunos se habituarem a conversar sobre assuntos escolares e desenvolverem o chamado "discurso académico"; a possibilidade de desenvolvimento social dos indivíduos, preparando-os para uma sociedade pluricultural e plurilinguística, e, por fim, porque o ensino individualizado, da forma como é implementado nas nossas escolas, estimula a competitividade em lugar da cooperação, fazendo cada vez menos sentido, num mundo em que as equipas e os grupos são uma parte fundamental da

vida adulta. Para lá do interesse que estes argumentos representam para a sustentação do trabalho de grupo, eles podem constituir importantes lugares de reflexão, nomeadamente ao nível de implicações sobre a didáctica do oral naqueles contextos.

2. O estudo

2.1. Objectivos

Em primeiro lugar, o que se pretendia era compreender como é que os alunos interagem verbalmente na aula de língua materna, quando realizam, em grupo, uma tarefa proposta pelo professor. Para a consecução deste objectivo, definimos, como linha de trabalho, descrever modos e problemas de interacção que ocorrem entre os alunos em aulas de trabalho de grupo e analisar os seus desempenhos, tendo por referência os dados dessa descrição da interacção; o segundo grande objectivo consistia em verificar se a interacção verbal em grupo é mais propícia à ocorrência de modos discursivos e objectivos comunicativos diversificados, ao contrário do que sabemos que acontece na situação de interacção verbal professor ↔ turma.

2.2. Corpus

O *corpus* que serviu de base a esta investigação é constituído pela transcrição de 10 aulas, de dois grupos, de duas turmas de 8.º ano (três aulas no 1.º período e sete no 2.º, no ano lectivo de 2000/2001). Estes dois momentos correspondem à altura em que as unidades didácticas, subjacentes às tarefas, iriam ser leccionadas. Ficaria, assim, em aberto, a possibilidade de se considerar, na análise dos dados, a influência que algumas variáveis — nomeadamente, a natureza da tarefa, as características dos grupos, ao nível das "enciclopédias" dos sujeitos, do relacionamento interpessoal, entre outras — podem exercer sobre as trocas verbais. Nessa transcrição consta apenas toda a interacção aluno ↔ aluno no âmbito da tarefa, uma vez que limitámos o nosso estudo à comunicação entre os pares, a propósito do que tinham de realizar na aula, tendo sido a interacção aluno ↔ professor considerada apenas quando pertinente para a compreensão do contexto da interacção aluno ↔ aluno.

2.3. Quadro de análise

O quadro de análise do discurso que construímos é composto por dois grandes grupos de categorias de interação – os modos de interação (e, partindo destes, os que podem ter uma influência negativa sobre o desempenho do grupo) e os problemas de interação – adaptadas de propostas de diversos autores (Bales, apud Minicucci, 1975 e apud Amado & Guittet, 1975; Barnes & Todd, 1977; Phillips, 1985; Reyzábal, 1993).

Relativamente aos modos de interação, foram definidos seis:

A) O **modo operativo** que consiste, de uma forma geral, em instruções ou orientações sobre o trabalho, como no exemplo a seguir apresentado⁴:

P.: **Então, é p'ra passar as perguntas? As respostas** (suspira) **passo eu, depois passais vós. Ó, ó G., passa aí pelo Becas também, passa já.**

[...]

R. P.: **Agora vamos fazer as perguntas.**

B) O **modo hipotético** que, basicamente, traduz sugestões e propostas do aluno:

M.: **Já tenho uma ideia, outra ideia. Aqui atrás** (suspende)

[...]

R.: **Podemos dizer agora**

R. P.: (interrompe) *Agora vamos entrevis...*

R.: **Olha, eu aqui pus assim.**

C) O **modo argumentativo** ocorre quando o aluno apresenta explicações ou justificações para as posições que toma:

T.: *Luís Figo, como é que correu esse jogo? É melhor...* (começa a registar)

Luís Figo

R.: (interrompe) *Mas é quase igual a se gostou do jogo.*

R. P.: Oh! Não, é assim: *Luís Figo...*

R.: Isso não é, isso não é.

R. P.: Vamos pôr esta!

R.: **Isso não é pergunta!** Olha esta: *acha que se...*

D) O **modo expositivo** traduz um discurso do aluno que alguns autores identificam como idêntico ao do professor, por consistir na formulação de perguntas apenas para verificar conhecimentos ou no fornecimento de informações sem explicações:

R.: 'Pera aí! Isso é a *conclusão*?

T.: **É.**

R.: Que é a *despedida*?

T.: **É.**

E) O **modo experiencial** corresponde a momentos em que o aluno expõe as suas vivências/experiências pessoais a propósito do assunto abordado; relaciona informação de um espaço e tempo diferentes do presente; sequencia factos ou episódios:

T.: Diz-se aqui a *marca*?

R. P.: Eu não sei.

T.: **Lá em França dizia-se...**

[...]

T.: Não, espera. **Tem que ser um título como nos jornais.**

F) O **modo pessoal** é aquele em que o aluno apresenta as suas opiniões e expectativas, relativamente ao trabalho que está a ser realizado:

A.: **Não 'tou a gostar nada deste, gostei mais do outro.**

M.: **Também eu.**

[...]

J.: (imperceptível) **Não dá muito jeito, mas prontos. Trás! 'Tá bonito.**

Relativamente aos modos de influência negativa, que, basicamente, correspondem a uma manifestação negativa dos acima descritos, a sua tradução no discurso pode ocorrer como nos seguintes exemplos:

A') **Modo operativo:** o aluno recusa, sem mais, uma sugestão/proposta do colega:

A.: (interrompe) *Ser mais participantes... não, podiam ser mais participantes*

J.: (interrompe) **Não é nada assim! Mais... verdadeiros, sei lá, mais** (suspende)

A.: *Realistas! Realistas!*

B') **Modo hipotético:** o aluno ignora a sugestão de outro colega e prossegue com a sua proposta:

(o J. ignora a sugestão do colega e continua a ditar) **Vamos falar de algumas desvantagens** (silêncio) *dois pontos, não poderem [...]*

C') **Modo argumentativo:** o aluno apresenta um argumento em tom satírico ou com a finalidade de ridicularizar a intervenção de outro:

M.: (registra) *Psicológico, indirecto.* Agora (suspende e lê a frase seguinte) *dali em diante parecia viver de alma viúva*

[...]

A.: *É físico.*

M.: (em tom de gozo) *É. Alma viúva é, é física... tens alma cá fora...*

D') Modo positivo: o aluno apresenta meramente a informação sem a explicitar ou faz uma pergunta com intuitos avaliativos, desencadeando uma resposta negativa;

E') Modo experiencial: em que o aluno exprime/convoca a sua experiência pessoal, com fins depreciativos, relativamente às prestações de outros;

F') Modo pessoal: o aluno manifesta uma opinião pessoal negativa relativamente à proposta / intervenção de outro:

R.: (para o R. P.) Tu é que te estás a rir da resposta e não sabes!
(o R. e o R. P. **riem-se**)

Quanto aos problemas de interacção, definimos estas cinco categorias:

a) Os **problemas de nível cognitivo**, relacionados com dificuldades de expressão e de compreensão de conteúdos programáticos específicos:

A.: Eh! Falta-nos aqui uma coisa. **De rosto afogueado o que é?**

C.: Falta-nos aqui uma!

[...]

P.: 'Pera aí, 'pera aí. **Vamos pedir à "stora" como é que se escreve telespectadores.** Ó "stora"!

b) Os **problemas de orientação**, que se referem à compreensão ou à resolução das tarefas:

J.: **Dai-me uma ideia de que coisas é que podia ter mais!**

[...]

P.: A "stora" diz que nos vai explicar.

A.: **O que é isto?**

M.: Isto é...

A.: Chamamos a "stora".

c) Os **problemas de avaliação** referem-se à capacidade de os próprios alunos verificarem se estão a proceder bem ou mal:

P.: **Vamos mostrar à "stora" a ver se está mais ou menos.** "Stora"! Ora veja isto mais ou menos

[...]

A.: Agora (imperceptível), vamos lá. Vamos chamar a "stora", ó "st..."

M.: Não é preciso, oh. Esquece! Esquece e continua.

[...]

P.: Eu vou chamá-la, é melhor, **se 'tá mal?**

d) Os **problemas de decisão** são relativos à decisão/iniciativa perante o trabalho:

P.: **Vou chamar aqui a "stora" p'ra ver se podemos trazer a roupa, se dá p'ra trazer a roupa dessa pessoa.**

[...]

T.: Ah! (prosegue) *Vamos ir, vamos, vamos entrevistar* (suspende) é melhor *vamos entrevistar* ou *vamos entrevistá-lo?*

e) Os **problemas de controlo** referem-se aos conflitos ou ao desinteresse e distração perante o trabalho:

M.: **Vamos mas é trabalhar, anda lá!**

P.: **Pára!**

[...]

P.: Opa! A. queres 'tar calado? Anda lá!

[...]

P.: **Isso é alguma coisa? Prontos, olha, fazei o trabalho!**

2.4. Síntese dos resultados

Os resultados obtidos após a análise, segundo o sistema de categorias apresentado, mostram que, perante o número total de actos verbalmente expressos que foram analisados (2086), os modos de interacção positiva foram variados, mas não equilibrados (cf. Quadro I, à frente). Verificou-se um claro predomínio do modo operativo (em mais de metade das falas analisadas), o que significa terem predominado as instruções e as orientações, seguindo-se o modo hipotético, ou seja, as sugestões e as propostas de realização das tarefas. A natureza da actividade — realizar uma tarefa — explicará devidamente estes dados. Comparativamente, a ocorrência do modo argumentativo foi baixa, mas os que registaram valores mais baixos foram o pessoal e o experiencial, ou seja, os que implicam a individualidade do aluno. Sobre o modo expositivo, os nossos resultados (0,2%) vão ao encontro dos de alguns estudos que apontam para a quase

ausência deste modo na interacção aluno ↔ aluno. Neste âmbito, outro dado significativo diz respeito à diferença entre as ocorrências destes modos de influência positiva e as dos de influência negativa (cf. Quadro I), representando os últimos apenas 15% do total das falas analisadas.

Num outro movimento de análise, é interessante notar que o peso relativo dos modos na sua ocorrência negativa é quase o inverso na sua ocorrência positiva, sendo o caso mais flagrante o do modo pessoal, que teve uma percentagem muito baixa na realização positiva (3,4%) e a mais alta na realização negativa (9,9%). Globalmente, as implicações dos modos de influência negativa na interacção traduzem-se num abandono da palavra ou na desistência, por parte dos alunos que deles são objecto, relativamente às suas propostas. Não obstante, os resultados demonstram que, de um modo geral, o relacionamento interpessoal, que perpassa através do discurso, foi positivo, o que pode dever-se ao facto de os grupos terem sido feitos com base em testes sociométricos⁵.

Quadro I - Frequência e percentagens dos MODOS DE INTERACÇÃO de INFLUÊNCIA POSITIVA e de INFLUÊNCIA NEGATIVA

Influência	Positiva		Negativa		
	Falas	%	Falas Total 321	% (em relação a 2086)	% (em relação a 321)
OPERATIVO	1076	51,6%	48	2,3%	15%
HIPOTÉTICO	781	37,4%	53	2,5%	16,5%
ARGUMENTATIVO	155	7,4%	14	0,7%	4,4%
PESSOAL	71	3,4%	206	9,9%	64,1%
EXPOSITIVO	4	0,2%	0	0%	0%
EXPERIENCIAL	37	1,7%	0	0%	0%

Total de falas analisadas: 2086

O total de ocorrências de problemas de interacção (214) representa apenas 10,25%, relativamente ao universo total de falas analisadas. Os resultados particulares de cada tipo constam no Quadro II.

Quadro II - Frequência e percentagens dos PROBLEMAS DE INTERACÇÃO

Problemas	Falas	%
COGNITIVO	90	42%
ORIENTAÇÃO	41	19,2%
CONTROLO	40	18,7%
AVALIAÇÃO	29	13,6%
DECISÃO	14	6,5%

Total de ocorrências de Problemas de Interação: 214

Nestes dados, sobressaem os valores dos problemas que foram categorizados como sendo de natureza cognitiva, seguindo-se, muito próximos uns dos outros, os de orientação e os de controlo. Relacionando estes resultados, percebemos que os alunos revelaram dificuldades de aprendizagem que, de certa forma, explicam também a ocorrência de dificuldades de compreensão e realização das tarefas e, conseqüentemente, de indisciplina dentro do grupo (discussões, desinteresse, etc.).

A baixa frequência dos problemas de decisão e de avaliação não deixa de estar relacionada com os dados anteriores, na medida em que o desconhecimento, por parte dos sujeitos, sobre o que era preciso fazer não permite, por um lado, ter consciência das dificuldades na tomada de decisões nem, por outro lado, ter noção dos movimentos de avaliação sobre o que se está a fazer.

Outro dado importante para a compreensão da comunicação entre os membros do grupo e para toda a dinâmica que se estabeleceu entre os alunos é o relativo à forma como reagiram aos problemas de interação, como se demonstra na Figura 1.

Figura 1 - Reacções dos alunos aos Problemas de Interação



Podemos verificar que, essencialmente, os alunos *pediram ajuda à professora* ou *contaram com esta* (deixando parecer que o grupo é um sub-contexto da própria aula), ou *pediram ajuda aos colegas*. A frequência de ocorrências da *mera manifestação do problema*, das *chamadas de atenção* e das *discussões* também nos ajuda a perceber até que ponto os alunos revelaram autonomia, espírito de equipa e vontade de resolução dos problemas.

3. Síntese da análise

Face aos resultados apresentados, podemos concluir que houve variedade discursiva e relações interpessoais positivas na interacção aluno ↔ aluno. Os alunos chegaram mesmo a construir ora um discurso mais sério e crítico, ora mais lúdico e descontraído (a que McCarthy & McMahon, 1992 chamam "*controlled talk*" e "*playfull talk*"), como se pode ver pelos exemplos a seguir apresentados:

Aula 2:

FALAS DOS ALUNOS

MODOS DE INTERACÇÃO

M.: *Gostar é psicológico*. Eh! É tudo! Ai, meu Deus! Isto não pode 'tar a acontecer. (risos)

HIPOTÉTICO E PESSOAL

M.: (registra) *Directa*. Agora (lê outra frase) *a mim agrada-me, é boa rapariga, é limpa, é feitosa*

OPERATIVO

J.: (interrompe) Ei lá! É feitosa?!

PESSOAL

Aula 5:

FALAS DOS ALUNOS

MODOS DE INTERACÇÃO

R. P.: Já acabou!

OPERATIVO

R.: Agora a *assinatura*.
(imperceptível)

OPERATIVO

R.: 'Tá a ficar "fixe"!

PESSOAL

A opinião dos alunos foi consonante com estes resultados, como pudemos constatar por dados recolhidos através de questionários individuais sobre o trabalho de grupo. A maioria referiu, como principais dificuldades e por ordem decrescente de importância, as seguintes:

- a compreensão das propostas de trabalho;
- a(s) forma(s) de realização das tarefas;
- a falta de conhecimentos;
- a falta de tempo;
- a(s) forma(s) de organização e apresentação do trabalho.

Estas informações não deixam de revelar aquilo que pode estar, frequentemente, na base do (in)sucesso do trabalho de grupo.

Conclui-se, também, que parece existir uma relação entre a natureza da tarefa e os modos e problemas de interacção verbal. A preferência e o entusiasmo dos alunos perante o trabalho do 1.º período (em que um grupo teve de elaborar uma entrevista a um jogador de futebol e outro, uma crónica jornalística sobre os programas televisivos), em detrimento do 2.º (em que tinham de responder a um questionário orientado sobre o conto "Destinos" de Miguel Torga) foram visíveis, por um lado, pelas constantes interrupções que se faziam mutuamente para dar sugestões e opiniões no primeiro trabalho, proporcionando situações de comunicação mais variadas e dinâmicas do que no segundo e, por outro lado, pela revelação, expressa, dessa preferência, tal como a seguir se ilustra:

Aula 2:

FALAS DOS ALUNOS	MODOS DE INTERACÇÃO
P.: (em simultâneo) O outro foi mais, o outro foi mais "fixe".	PESSOAL
M.: O outro foi mais divertido (ri-se).	PESSOAL
Prof.: Gostaram mais do outro?	
P.: (em simultâneo) Sim.	PESSOAL
Prof.: Acho este muito mais bonito.	
Prof.: (em simultâneo; imperceptível) Gostámos mais do outro.	PESSOAL

Aula 3:

FALAS DOS ALUNOS	MODOS DE INTERACÇÃO
A.: Não 'tou a gostar nada deste, gostei mais do outro.	PESSOAL
M.: Também eu.	PESSOAL
P.: A "sto"... a "stora" disse que este é melhor, mais bonito.	

Aula 9:

FALAS DOS ALUNOS	MODOS DE INTERACÇÃO
R.: Era muito mais "fixe" a outra entrevista, não era? Muito mais "fixe" e muito mais rápido.	PESSOAL

Por explorar ficam ainda, entre outras, variáveis como as já referidas, aquando da apresentação do *corpus* — as características dos grupos, as "enciclopédias" individuais dos sujeitos, aspectos que se prendem com a liderança de determinados membros do grupo —, as quais, naturalmente, poderiam concorrer para as diferenças na interacção, num e noutra dos momentos. Não obstante, aqueles dados permitem-nos pensar que, afinal, muitas vezes, a forma como o trabalho de grupo se desenrola e a (in)comunicação que daí resulta podem depender mais do professor, do modo como prepara as tarefas (mais, ou menos orientadas, visando a aplicação de conhecimento(s) ou a construção de conhecimento(s), mais ou menos constrangedoras, mais ou menos dependentes do "registo académico" que há pouco referimos) e de como são constituídos e preparados os grupos, do que propriamente, por exemplo, das características das turmas, que é um argumento frequente no discurso dos professores.

Finalmente, é possível pensar que os modos de interacção predominantes podem ser reflexo de um modelo educativo mais tecnicista e competitivo, do que humanista e colaborativo da educação. A elevada frequência do modo operativo, em detrimento dos modos experiencial e pessoal, ou até mesmo do argumentativo, exige alguma reflexão por parte dos investigadores e dos formadores, quando sabemos que é essencial fomentar

nos nossos alunos valores e princípios como a cooperação ou o espírito crítico e que estes passam, necessariamente, pela instituição, na aula de língua materna, de saberes especializados, neste caso, de uma didáctica do oral específica para contextos de trabalho de grupo.

O trabalho, com os alunos, sobre aspectos do âmbito da tomada da palavra, da gestão da comunicação e da reflexão e avaliação do seu próprio discurso (metacognição) podem ser caminhos interessantes, no sentido de um melhor aproveitamento das potencialidades desta forma de interacção.

Notas

- * Esta é a versão desenvolvida de um texto apresentado no *II Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas*, o qual teve lugar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Algarve, nos dias 13, 14 e 15 de Maio de 2004.
- 1 Entre esses estudos, destacamos os seguintes: Bellack *et al.*, 1966; Joyce & Harooturian, 1967; Brown, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975; Flanders, 1977; Landsheere & Bayer, 1977; Barnes, 1986; Titone, 1986; Cazden, 1988; Postic, 1990; Castro, 1991; Pedro, 1992; Vieira, 1993 e 1995; Coll & Edwards, 1998.
 - 2 Dos estudos que têm por objecto a interacção aluno ↔ aluno, referimos os de David Johnson & Roger Johnson, 1975 e 1991 *apud* 1999; Barnes & Todd, 1977; Ervin-Tripp, 1979; Webb, 1985, 1992; Slavin, 1978 e 1983 *apud* 1992; Wilkinson, 1985; Britton, 1986; Reyzábal, 1993; e ainda os trabalhos editados em Paratore & McCormack, 1997 e outros disponíveis no endereço http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests.
 - 3 Quando falamos em *trabalho de grupo* ou *trabalho em grupo* (expressões que, no nosso estudo, foram utilizadas com a mesma acepção), não nos referimos ao simples (e mais comum?) acto de juntar aleatoriamente os alunos em grupos, mas sim ao resultado de um processo (o antes, o durante e o depois do trabalho) que vai desde, por exemplo, a realização de testes sociométricos para a constituição dos grupos, até à explicitação das formas e critérios de auto e hetero-avaliação, passando pela preparação e enquadramento dos alunos relativamente ao trabalho/tarefas que têm de desenvolver.
 - 4 Na transcrição dos diálogos, os nomes dos alunos são indicados por iniciais, mantendo-se assim o seu anonimato; entre parêntesis curvos, dão-se informações de natureza não verbal ou indicações da forma como se processa a interacção verbal; as reticências indicam uma suspensão do discurso do aluno; os parêntesis rectos [...] significam que não foi transcrita uma parte do diálogo; por fim, nessas transcrições, os estilos de letra têm estes valores específicos: em *itálico*, transcrevem-se as partes dos segmentos que são lidos ou ditados pelos alunos como partes de textos ou exemplos por eles seleccionados; a **negrito**, destacam-se os segmentos que servem de abonação de cada uma das categorias que estão a ser exemplificadas pela investigadora.

- 5 No nosso estudo, o teste sociométrico consistia num breve e simples questionário onde os alunos designavam, em primeiro lugar, três companheiros(as) com os(as) quais desejariam trabalhar e, depois, um(a) com quem não gostassem de o fazer. Os dados eram apenas acessíveis à professora, responsável pelo seu tratamento. Para uma descrição pormenorizada de todos os passos seguidos no tratamento dos dados deste tipo de teste para a formação dos grupos, cf., dentre outros, Pato, 1995: 38-40.

Referências

- AMADO, Gilles & GUITTET, André (1975). *La Dynamique des Communications dans les Groupes*. Paris: Armand Colin.
- BARNES, Douglas & TODD, Frankie (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BARNES, Douglas (1986). Language in the Secondary Classroom. In Douglas Barnes, James Britton & Mike Torbe, *Language, the Learner and the School*. London: Penguin Books.
- BELLACK, Arno A.; KLIBARD, Herbert; HYMAN, Ronald T. & SMITH Jr., Frank L. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- BRITTON, James (1986). Talking to Learn. In Douglas Barnes, James Britton & Mike Torbe, *Language, the Learner and the School*. London: Penguin Books.
- BROWN, George (1979). *La Micro-enseñanza*. Madrid: Ediciones Anaya.
- CASTRO, Rui Vieira de (1991). *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAZDEN, Courtney B. (1988). *Classroom Discourse: the language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, Inc.
- COLL, César & EDWARDS, Derek (orgs.) (1998). *Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula – Aproximações ao Estudo do Discurso Educacional*. Porto Alegre: ARTMED.
- ERVIN-TRIPP, Susan (1979). Children's Verbal Turn-Taking. In Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 391-414.
- FLANDERS, Ned A. (1977). *Análisis de la Interacción Didáctica*. Madrid: Ediciones Anaya, S. A..
- JOHNSON, David W. & JOHNSON, Roger T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, XXXVIII (2), pp. 67-73.
- JOYCE, Bruce B. & HAROOTURIAN, B. (1967). *The Structure of Teaching*. Chicago: Science Res. Ass.
- LANDSHEERE, Gilbert De & BAYER, E. (1977). *Cómo Enseñan los Profesores. Análisis de las Interacciones Verbales en Clase*. Madrid: Santillana.
- MCCARTHEY, Sarah J. & MCMAHON, Susan (1992). From Convention to Invention: Three Approaches to Peer Interaction During Writing. In Rachel Hertz-

- Lazarowitz & Norman Miller (eds.), *The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 17-35.
- MINICUCCI, Agostinho (1975). *Dinâmica de Grupo na Escola*. São Paulo: Ed. Melhoramentos.
- PARATORE, Jeanne R. & MCCORMACK, Rachel L. (eds.) (1997). *Peer Talk in the Classroom. Learning from Research*. USA: International Reading Association.
- PEDRO, Emília Ribeiro (1992). *O Discurso na Aula: uma Análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*. Lisboa: Caminho.
- PHILLIPS, Terry (1985). Beyond Lip-service: Discourse Development after the Age of Nine. In Gordon Wells & John Nicholls (eds.), *Language and Learning: an Interactional Perspective*. London: The Falmer Press.
- POSTIC, Marcel (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.
- REYZÁBAL, Maria Victoria (1993). *La Comunicación Oral y su Didáctica*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A..
- SINCLAIR, J. Mc. & COULTHARD, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SLAVIN, Robert E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. In Rachel Hertz-Lazarowitz & Norman Miller (eds.), *The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 145-173.
- STAHL, Robert J. (1994). The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom. Retirado, em 24 de Março de 2002, de http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370881.html.
- TITONE, Renzo (1986). *El Lenguaje en la Interacción Didáctica: Teorías Y Modelos de Análisis*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- VIEIRA, Flávia (1995). Pedagogia para a Autonomia – implicações discursivas e análise da interação. In Isabel Alarcão (ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Coleção CIDINE.
- WEBB, Noreen M. (1985). Verbal Interaction and Learning in Peer-Directed Groups. *Theory into Practice*, XXIV (1), pp. 32-39.
- WEBB, Noreen M. (1992). Testing a Theoretical Model of Student Interaction and Learning in Small Groups. In Rachel Hertz-Lazarowitz & Norman Miller (eds.), *The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 102-119.
- WILKINSON, Louise Cherry (1985). Communication in All-Student Mathematics Groups. *Theory into Practice*, XXIV (1), pp. 8-13.

GROUP WORK AND THE DEVELOPMENT OF ORAL COMPETENCES

Abstract

Peer interaction in a group work context is a worthwhile alternative to the most traditional and common form of classroom interaction (teacher ↔ whole class), as it contributes to the development of oral competences (object of our study). Data from the analysis of the corpus — ten classes of group work, with 8th form students —, based on two groups of categories — modes of interaction and problems of interaction —, show that students used language in a variety of functions, which doesn't occur when they simply answer to the teacher's questions; on the other hand, a low frequency of problems of interaction. Beyond the interest of these data regarding a comparison with teacher ↔ whole class interaction, the need of a particular focus on different aspects of peer talk (turn-taking, variables of influence, among others) is highlighted, in order to understand the pedagogical implications it demands.

Keywords

Group work; Classroom interaction; Oral competency

INTERACTION EN GROUPE ET LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES ORALES

Résumé

La communication entre élèves disposés en groupes est une alternative plus intéressante et plausible que la traditionnelle forme de communication dans la classe (professeur ↔ élèves) parce qu'elle conduit au développement de compétences orales en première langue (objet de notre recherche). Les résultats de l'analyse du corpus — 10 cours de travail en groupe, avec les élèves de quatrième —, fondée sur deux groupes de catégories — modes

d'interaction et problèmes d'interaction — révèlent d'un coté que les élèves utilisent langage avec une diversité de fonctions communicative qui ne se réalise pas lorsqu'ils répondent simplement aux questions du professeur; et d'un autre que les problèmes d'interaction sont réduits. Si ces données permettent une comparaison entre la communication professeur-élèves, elles soulignent l'importance d'une attention particulière sur les divers aspects concernant la communication élèves ↔ élèves (la gestion de la parole, variantes d'influence, entre autres), afin de comprendre les implications didactiques qui surviennent de ceux-ci.

Mots-clé

Travail en group; Interaction en classe de langue; Compétence oral

Recebido em Junho/2005

Aceite para publicação em Julho/2006