

A pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no Canadá e algumas repercussões no Brasil

Marília dos Santos Lima
Lúcia Rottava

Resumo: É grande o impacto da pesquisa canadense sobre a aprendizagem e o ensino de segunda língua e língua estrangeira nos principais centros de lingüística aplicada em todo o mundo. Neste artigo, destacamos a influência de alguns pesquisadores (Merrill Swain, Sharon Lapkin e Hossein Nassaji, entre outros) que atuam no contexto canadense, cujo trabalho tem servido de suporte para a pesquisa sobre a língua estrangeira no contexto brasileiro. Aqui focalizamos fatores relativos aos conceitos de interação, diálogo colaborativo e crenças na sala de aula, dando especial atenção a alguns vínculos de pesquisa em duas universidades no sul do Brasil.

Abstract: The impact of Canadian research on second/foreign language teaching and learning is well known in applied linguistics research centres worldwide. In this article we distinguish the research of scholars (Merrill Swain, Sharon Lapkin, and Hossein Nassaji, among others) who have been developing relevant studies in Canada, which we have adopted to support our investigation in the Brazilian setting. We will focus on issues related to the concepts of interaction, collaborative dialogue and beliefs with special attention to some research links in two universities in Southern Brazil.

Introdução

Embora a influência canadense esteja presente nos estudos de vários pesquisadores de universidades do nosso país, neste texto salientamos investigações vinculadas à pesquisa canadense e desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹ e na Universidade de Ijuí (UNIJUÍ)².

¹ Grupo de Pesquisa CNPq intitulado “Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira” da UFRGS, coordenado por Marília dos Santos Lima. O Projeto ALESA (“Aquisição de Língua Estrangeira em Sala de Aula”) faz parte desse grupo de pesquisa. Destacamos o vínculo que temos mantido com a pesquisadora Nina Spada (Ontario Institute for Studies in Education, Universidade de Toronto) que, desde 1998, tem dado assessoria ao Projeto ALESA. Esse vínculo foi reforçado recentemente via projeto

A abrangência da pesquisa canadense em lingüística aplicada é vasta e, portanto, necessitamos limitar nossa discussão. Desse modo, tratamos de três tópicos de pesquisa inter-relacionados e vinculados à sala de aula de língua estrangeira (LE), os quais temos investigado recentemente: a interação, o diálogo colaborativo e as crenças dos participantes (alunos e professores) do processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a importância desses fatores na interação na sala de aula³.

Antes de focalizarmos os estudos específicos relativos aos tópicos acima, será esclarecedor revisar aspectos da pesquisa em ambiente canadense e explicitar alguns conceitos desenvolvidos por Merrill Swain (Universidade de Toronto), os quais fazem parte do arcabouço teórico de estudos com foco interacional, objeto de nosso interesse como pesquisadoras e professoras de LE.

Na literatura sobre aquisição de segunda língua (L2), destaca-se a pesquisa desenvolvida por autores canadenses (HARLEY, 1993, por exemplo) sobre os programas de imersão de língua francesa no Canadá. Naquele contexto de abordagem comunicativa, os aprendizes recebem uma grande variedade e quantidade de insumo compreensível. No entanto, resultados de pesquisa evidenciaram que a provisão de uma ampla quantidade de insumo não é suficiente para os aprendizes de L2 atingirem um alto nível de proficiência na língua. Em outras palavras, os aprendizes de L2 em classes de imersão apresentam deficiências em termos de precisão gramatical, apesar de atingirem um bom nível de compreensão oral e fluência comunicativa. É nessa instância que Merrill Swain observa que, para se tornarem

pós-doutoral que a primeira autora deste texto desenvolveu naquela instituição, com a colaboração da Prof.^a Nina Spada e contatos com as professoras Merrill Swain e Sharon Lapkin. O projeto pós-doutoral foi desenvolvido com bolsa da CAPES, no período de agosto de 2001 a julho de 2002.

² Grupo de Pesquisa CNPq intitulado “Atuação dos Professores (pré-serviço e em serviço) de Cursos de Letras: língua materna e língua estrangeira”, da UNIJUÍ, coordenado por Lúcia Rottava.

³ Outros tópicos de investigação de grande relevância na pesquisa canadense e que têm influenciado pesquisas do Projeto ALESA são o tratamento corretivo e a instrução com foco na forma. Relatos dessas pesquisas estão em Rottava e Lima (2004) e Lima (2002; 2004).

fluentes e precisos, os aprendizes necessitam mais do que insumo compreensível, isto é, necessitam de *output* (produção) compreensível (SWAIN, 1985).

Posteriormente, Swain (1995) desenvolve sua hipótese ao discutir três funções que a produção do aluno tem no processo: (1) a função de testagem de hipóteses, considerando-se que produzir a fala é, potencialmente, um modo de o aprendiz testar suas hipóteses sobre a língua-alvo; os aprendizes testam a compreensibilidade e a correta formação lingüística de sua interlíngua (a língua que estão aprendendo) a partir do *feedback* obtido de seus interlocutores; (2) a função metalingüística, pois a reflexão sobre o uso da língua-alvo pode capacitar o aluno a controlar e internalizar o conhecimento lingüístico, contribuindo para a sua conscientização quanto às regras e formas lingüísticas e às relações entre elas; e (3) a função da percepção, considerando-se que, ao produzirem a língua-alvo, os aprendizes podem perceber uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem produzir de fato, e isso pode ajudá-los a perceber o que não sabem. Assim, os alunos distinguirão problemas em sua interlíngua a partir de seu próprio *feedback* interno e/ou *feedback* externo, obtido dos interlocutores na troca interativa.

Swain e Lapkin (1994) remetem-nos a evidências de que o *feedback* sistemático e consistente de professores e de colegas pode ser benéfico aos aprendizes, considerando-se que, durante o processo de comunicação, eles são forçados a produzir *output* modificado quando ocorrerem erros que prejudiquem a compreensão. Essa necessidade estimula o aprendiz para o processo de negociação. Ele é, então, estimulado a se comunicar com clareza, o que dá oportunidade para que revise suas regras sobre a L2/LE, e desse modo poderá haver uma contribuição para o seu aprendizado. Então, processos cognitivos serão ativados, o que contribuirá para a geração de conhecimento lingüístico novo ou consolidação do conhecimento que o aluno já tem. Em publicações posteriores, Swain (2000; 2001) amplia o escopo de sua pesquisa, apoiando-se nos princípios da teoria sociointeracional (ou sociocultural) e usando o conceito de *diálogo colaborativo* como uma ferramenta de aprendizagem.

Na próxima seção, tratamos desse e de outros conceitos inter-relacionados.

A interação e a aprendizagem de línguas

O conceito de interação aqui adotado é de natureza sociocultural. Conforme Hall e Verplaetse (2000), a aprendizagem ocorre em atividades socioculturais significativas e através da língua em uso. Nessa perspectiva, de acordo com Lantolf (2000: 39), a língua é concebida como um conjunto de sistemas resultantes do uso, uma ferramenta para a ação social. O conhecimento é socialmente construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em contextos sociais. O conhecimento é um movimento que parte do interpsicológico (entre indivíduos) para o intrapsicológico (dentro do indivíduo).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é uma metáfora referente à aprendizagem que surge como resultado da interação, e esta deve ocorrer dentro da ZDP, que é o domínio onde a aprendizagem pode ser mais produtiva (DONATO, 2000). Simplificando esse conceito, Mitchell e Myles (1998: 146) definem a ZDP como o domínio de conhecimento (ou habilidade) em que o aprendiz não é ainda capaz de funcionar independentemente, mas cujo resultado esperado pode ser atingido caso o indivíduo receba suporte ou andamento (*scaffolding*) relevante. *Andamento* é o processo de diálogo de apoio que orienta a atenção do aprendiz para elementos/características primordiais do ambiente; esse processo se desenvolve através de passos sucessivos. A ZDP não é mais vista como uma característica fixa do aprendiz, mas como uma característica em aberto que se desdobra e desenvolve através da interação e expande o potencial da aprendizagem (MITCHELL; MYLES, 1998: 145).

Nassaji e Swain (2000), em estudo no contexto canadense, enfatizam a importância do papel do especialista (*expert*) nesse processo de andamento. Inicialmente, propunha-se que apenas o especialista (aquele que sabe mais do que o

interlocutor/aprendiz) podia auxiliar o aprendiz no processo. Atualmente, tem sido proposta uma visão mais abrangente para o escopo da ZDP, incluindo mais do que apenas a interação aprendiz-especialista. Conforme Donato (2000), uma concepção mais adequada da ZDP inclui a construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades mentais, ou seja, envolvendo o que Swain e Lapkin (1998) denominam *ocasiões de aprendizagem*. Na aprendizagem de uma LE, o aprendiz necessita de apoio na complexa tarefa de aprender uma língua ao interagir tanto com os professores quanto com os colegas.

O professor deve se utilizar das atividades socioculturais para mediar o processo de aprendizagem. Algumas pesquisas que adotam uma perspectiva sociocultural pretendem examinar as conseqüências da participação em determinadas atividades socioculturais para o desenvolvimento da linguagem. Swain (2000) e Swain e Lapkin (2001) evidenciaram que o *diálogo colaborativo*, que é concebido como comportamento social, constrói uma solução através da troca interativa entre os aprendizes que trabalham em conjunto.

O diálogo é uma maneira de mediar a aprendizagem da língua-alvo, pois facilita a internalização do conhecimento, evidenciando a importância de atividades nas quais os aprendizes aprendam de maneira colaborativa para que possam perceber suas falhas, testar hipóteses, negociar significados para a solução de seus problemas. É por essa razão que é fundamental envolver os aprendizes em tarefas que exijam o uso da língua-alvo, para que digam algo que desejarem, para que tenham que produzir nessa língua e refletir sobre o que é produzido, construindo conhecimento.

Em estudo similar ao de Swain (2000), Ohta (2000) investigou as pistas de interação dadas pelos participantes para orientar a assistência apropriada ao desenvolvimento. A autora partiu dos conceitos de ZDP como o lugar de desenvolvimento por meio da *mediação e andamento*, completando lacunas e adquirindo independência na realização de determinadas tarefas num processo colaborativo de construção do conhecimento. Com base nesses conceitos da teoria vygotskiana, Ohta analisou

o papel do desempenho assistido como mediação nos processos de desenvolvimento de dois estudantes de japonês de nível universitário na realização de uma tarefa de tradução. Os resultados apontados pela pesquisa de Ohta mostraram que, inicialmente, os aprendizes produziram sentenças sem preocupação com os erros do outro. Gradualmente, por meio de pistas que funcionavam como solicitação de ajuda, foram aprimorando suas habilidades, de maneira que já podiam realizar de modo independente atividades que antes não conseguiriam sem auxílio. Conforme Ohta, as respostas dadas a esses pedidos de ajuda podem ser classificadas como *assistência apropriada*, pois quando a intervenção é feita em hora não solicitada, pode ser ignorada pelo aprendiz, o que não contribui para o desenvolvimento da linguagem. Foi por meio dessa assistência apropriada que o aprendiz com maiores dificuldades conseguiu realizar tarefas que inicialmente não poderia realizar sem apoio. Os dois trabalharam de maneira colaborativa, o que mostra a importância do entrosamento entre os participantes da atividade, pois eles forneceram pistas e souberam interpretá-las, havendo assistência apropriada e interação produtiva à medida que ambos apresentaram desenvolvimento na língua-alvo.

As pesquisadoras Merrill Swain e Sharon Lapkin (Ontario Institute for Studies in Education, Universidade de Toronto) têm desenvolvido uma série de pesquisas sobre a tarefa colaborativa nos últimos anos, algumas das quais já mencionamos. Um dos estudos que contribuíram especificamente para parte da pesquisa de integrantes do Projeto ALESA/UFRGS foi o de Swain e Lapkin (2001), cujo propósito foi verificar como tarefas específicas (*dictogloss* e *jigsaw*) oportunizam a geração de diálogo colaborativo pelos alunos, na tentativa de solucionar problemas com foco na forma ou na mensagem. As autoras observaram se, através do *output* (oral ou escrito), os aprendizes notam lacunas em seu conhecimento lingüístico, desencadeando uma análise do insumo ou de fontes internas existentes para preencher tais lacunas. As tarefas empregadas (*dictogloss* e *jigsaw*) envolvem os alunos na solução de problemas de modo colaborativo, o que resulta na

produção de um texto escrito, partindo do pressuposto de que a fala produzida quando os alunos colaboram na solução de problemas lingüísticos encontrados na tarefa comunicativa representa aprendizagem em processo (DONATO, 1994; SWAIN; LAPKIN, 1998).

Os aprendizes participantes eram alunos anglófonos de oitava série (14 anos aproximadamente) de francês em situação de imersão. Um dos grupos (35 alunos) recebeu a tarefa *jigsaw* (Grupo J), e o outro (30 alunos) recebeu a tarefa *dictogloss* (Grupo D). Eram alunos de classe média que, na maioria, estudavam francês desde o jardim de infância. Nos dois casos, as tarefas foram precedidas de uma breve aula sobre verbos pronominais como uma atividade de insumo realçado. Então, o conteúdo era o mesmo, mas a natureza das tarefas era diferente. No Grupo J, as duplas de alunos trabalhavam com um texto em quadrinhos: um aluno com as gravuras 1, 3, 5 e 7 e o outro com 2, 4, 6 e 8. Eles tinham que reconstruir a narrativa oralmente, olhando apenas para os cartões recebidos, seguindo a seqüência e contando a história alternadamente. Depois, deveriam produzir um texto escrito. O foco da tarefa era, portanto, a negociação de sentido; contudo, nas instruções foi dito que eles deveriam tentar usar os verbos reflexivos que tinham estudado.

No Grupo D, os alunos ouviam um pequeno texto em inglês duas vezes, lido em velocidade normal. Durante a audição, tomavam notas; depois, reconstruíam a história com seu par, usando as notas de ambos. Diferentemente do outro grupo, como estes tinham tal modelo, esperava-se que os alunos do *dictogloss* prestassem mais atenção à forma, escrevendo, em conseqüência, um texto lingüisticamente mais preciso. O texto que ouviram continha sete ocorrências das estruturas lingüísticas focalizadas (verbos com pronomes reflexivos). Nas instruções, antes de ouvirem o texto, foi reafirmado que eles deveriam tentar usar os reflexivos.

O experimento teve a duração de cinco semanas, incluindo um pré-teste antes de começar as tarefas e um treinamento com os dois tipos de tarefas focalizando outro conteúdo lingüístico. A seguir, assistiram a uma aula gravada em vídeo sobre o uso dos reflexivos. O vídeo mostrou também

uma dupla de alunos fazendo as atividades (J ou D). As instruções em francês foram então dadas a cada grupo separadamente. A conversa dos alunos foi gravada durante a realização da tarefa, ou seja, enquanto escreviam o texto. Após, houve a transcrição dos dados e a aplicação do pós-teste. As narrativas escritas foram avaliadas por dois professores numa escala de cinco pontos, considerando: conteúdo, organização, vocabulário, morfologia e sintaxe. Foram observados os momentos durante os quais os aprendizes discutiam aspectos de forma ou de sentido num processo colaborativo.

As diferenças não foram significativas quanto ao grau de atenção que os alunos deram à forma, em função da diferença entre as tarefas. A explicação para isso parece estar no fato de que, em ambas as tarefas, ao trabalharem de modo colaborativo, os alunos tiveram que focalizar conscientemente seu próprio conhecimento de estruturas lingüísticas e léxico e negociar uma solução. Os alunos do *dictogloss* acertaram mais as estruturas gramaticais estudadas do que os outros, mas a diferença não foi significativa. A tarefa *dictogloss* parece ter limitado a produção dos alunos, que tiveram um desempenho menos criativo e ficaram mais presos ao modelo oral e às notas que tinham feito. Os alunos do *jigsaw* ficaram mais soltos na sua produção e menos preocupados com a seqüência do que os outros e tiveram a vantagem de que seu material era colorido, o que enriqueceu sua produção lingüística. Por outro lado, os alunos do *dictogloss* produziram estruturas lingüísticas mais complexas, refletindo preocupação em seguir o modelo oral.

As duas tarefas são relevantes e interessantes do ponto de vista de produção, e ambas servem para focalizar o sentido ou a forma, o que é bom para a aprendizagem. No entanto, parece haver evidência de que o *dictogloss* estimulou mais a atenção à forma e o *jigsaw* estimulou mais a criatividade. É preciso enfatizar, no entanto, que o valor de cada tarefa depende dos objetivos instrucionais do grupo. Esse estudo serviu de base para pesquisa no Projeto ALESA/UFRGS, discutida na próxima seção.

Alguns estudos no contexto brasileiro

Entre outras investigações, estamos desenvolvendo, junto ao Projeto ALESA/UFRGS, pesquisa a partir das propostas de Merrill Swain sobre o diálogo colaborativo. Resultados parciais desse estudo foram relatados em Lima e Pinho (2004)⁴ e estão resumidos a seguir.

Com base nas pesquisas de Swain (1995, 2000, 2001), e especialmente a de Swain e Lapkin (2001), procuramos evidenciar como o diálogo colaborativo em LE pode mediar a aprendizagem de inglês. Conforme vimos, o diálogo colaborativo é a interação de apoio que se estabelece entre os aprendizes na realização de uma tarefa, em que a língua medeia a aprendizagem da língua durante a resolução de problemas lingüísticos. Nessa relação dialógica, os significados são co-construídos, apropriados pelos indivíduos e reutilizados em tarefas posteriores.

Os participantes convidados foram seis estudantes de Licenciatura em Letras Inglês-Português da UFRGS, de nível intermediário. Cada dupla de alunos recebeu uma série de figuras sem ordem predeterminada. Foi pedido que ordenassem a seqüência das figuras e construíssem uma narrativa, por meio do diálogo, oralmente e por escrito. Todo o processo foi verbalizado pelos alunos.

Foi solicitado aos aprendizes que desenvolvessem a tarefa colaborativa *jigsaw*, na qual atuaram em dupla. A tarefa foi adaptada a partir do modelo de Swain e Lapkin (2001). O propósito era a construção oral e, posteriormente, escrita de uma narrativa a partir de gravuras. A tarefa foi gravada em áudio e observada pela pesquisadora, que não interferiu no processo de construção dos aprendizes. A execução foi imediatamente seguida de protocolos verbais durante os quais os aprendizes falaram sobre como se sentiram durante a produção, suas dificuldades e o que aprenderam. Os diálogos e os protocolos foram transcritos e analisados em busca de

⁴ Isis da Costa Pinho é bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UFRGS, atuando no Projeto ALESA/UFRGS.

evidências de negociação do sentido e de negociação da forma (morfologia, sintaxe e léxico).

O presente trabalho apresenta os resultados do diálogo colaborativo de uma das duplas, composta por Pedro e Amanda (nomes fictícios), ambos falantes nativos de português brasileiro e com idade entre 20 e 22 anos.

Quanto aos padrões interacionais observados, do total de turnos (409), a participação foi equilibrada – Amanda ocupou 52%, e Pedro, 48% dos turnos. A dupla trabalhou conjuntamente o texto, discutindo as idéias controversas para chegar a um acordo. Os parceiros aceitaram e se apropriaram das idéias que surgiram, e muitas vezes completaram a elocução um do outro, como vemos no exemplo abaixo.

(1)

A: two more (.) minutes. until, (2.1)

P: [until]

A: ['til]the clock (.) ã:

P: started boring ã: ã:

O *pedido de participação*, categoria que adicionamos a este estudo, trouxe uma marca de singularidade à interação dessa dupla. O pedido de participação ocorre quando o falante convida o seu interlocutor a participar da conversa, ou seja, solicita novas idéias ou opinião, visando à resolução de algum problema lingüístico. Em (2), a seguir, apresentamos um exemplo de pedido de colaboração.

(2)

A: are you agree that the first picture is after the sun rising is the girl sleeping? (2.1)

P: yes, I yes. [I think so.]

A: [covered.]

A: covered.

P: covered.

A e P: covered. (..)

Durante o protocolo que ocorreu após a tarefa, Amanda afirmou, ao referir-se a exemplos como esse acima, que “ficava preocupada em ser gentil com o colega e não atropelar o colega”. Setenta e quatro por cento dos turnos foram de

convites de participação e de correção de erros em conjunto, sugerindo que a natureza da interação foi cooperativa. Amanda ocupou 74,4% dos turnos (29 ocorrências) de convites de participação, mostrando uma atitude muito colaborativa. Quanto ao total de turnos, Pedro contribuiu com 70% da produção (26), especialmente quando ocorreu correção de erros, demonstrando a sua maior atenção para a acurácia da produção da LE. Os outros 30% destes turnos (11) foram ocupados pela aluna A, demonstrando que o papel de especialista (NASSAJI; SWAIN, 2000) foi compartilhado por ambos os participantes. O excerto (3) ilustra a ocorrência de colaboração e testagem de hipóteses, conforme Swain (1995; 2001) e Swain e Lapkin (2001).

(3)

A: ã: (..), ã: does does it have a name for the finger of her foot,

A: There is a [different name, no?]

P: [a different name] (.)

A: thumb. não é? (não é is) not thumb? (.)

P: yes, yes. I think so. ã: , but, não, no, no, no. I think thumb is that. ã: is the: finger of the hand and not the finger of the foot.(.)

A: tá, okay.

Os protocolos verbais foram fundamentais para compreendermos o ponto de vista dos aprendizes sobre a tarefa colaborativa e sobre seus próprios processos de aprender a LE. Nesse sentido, os excertos a seguir são muito reveladores, pois traduzem os sentimentos e percepções de Amanda e Pedro, elementos essenciais de um ensino que se propõe seguir princípios sociointeracionais.

(4)

A: às vezes o vocabulário não vem. tu precisas de uma palavra e tu não sabes. aí tu tem que achar uma outra forma de dizer a mesma coisa.

P: e aqui, ó! eu queria dizer que ela estava dormindo profundamente.

A: profundamente e [a gente não sabia.]

P: [e eu não sabia dizer] em inglês.

A: não eu entendi. foi isso que eu falei sonho porque igual tu imagina a pessoa tá sonhando, então [ela tá dormindo profundamente.]

P: [ela dormindo profundamente.]

(5)

A: ã:, de vocabulário, pena eu não sabia.

P: e eu não sabia. eu até sabia, mas não me lembrava desse curly hair.

A: curly hair. é feather?

P: feather. feather é pena, né?

A: pena.

P: pena.

E quanto à relação colaboração-aprendizagem propriamente dita, o depoimento de Pedro confirma proposições de Swain e Lapkin (2001):

(6)

P: eu já aprendi muita coisa que não sabia, assim, por causa das sugestões de colegas.

Conforme Swain e Lapkin (2001) e Nassaji e Swain (2000), os resultados sugerem que a produção da língua e o trabalho colaborativo mediaram a aprendizagem de LE, e as táticas conversacionais resultaram na assistência mútua como suporte para a construção dos textos oral e escrito. A negociação de sentido gerou modificações no insumo para torná-lo compreensível para o interlocutor. Além disso, a maioria das soluções encontradas conjuntamente na construção do texto oral apareceram no texto escrito. Visando a “fazer sentido”, os falantes focaram na forma da língua e perceberam falhas em suas produções, e, para solucionar problemas lingüísticos, formularam e testaram hipóteses conjunta ou individualmente. Através de seus depoimentos, os aprendizes mostraram consciência de alguns problemas lingüísticos e reconhecimento do diálogo colaborativo como facilitador do processo de aprendizagem.

Várias outras pesquisas no Brasil têm sido influenciadas pelos resultados do grupo de pesquisa de Merrill Swain (por exemplo, VIDAL, 2003). Outros estudos que remetem a referencial da pesquisa canadense são aqueles desenvolvidos na Universidade de Ijuí, sob a coordenação da segunda autora deste artigo, do que tratamos brevemente a seguir.

Em 2002 e 2003, o grupo de pesquisa de Rottava⁵ focalizou a interação em salas de aula de língua (materna e estrangeira), investigando a prática pedagógica utilizada pelos professores, com o propósito de contrastar essa prática com o discurso pedagógico e investigar as concepções sobre língua/linguagem, leitura, escrita, gramática, aprendiz e o papel do professor (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2002). Os resultados permitiram que se entendesse o que acontece nas aulas de língua, seja materna ou estrangeira. Diferenças e semelhanças foram observadas entre as aulas de português, inglês e espanhol nos contextos pesquisados. Assim, concluiu-se que o fato “aprender uma língua” está intimamente relacionado com o interagir comunicativamente de forma eficaz.

Como já sugerimos, a aprendizagem é compreendida como um processo de socialização e apropriação da cultura em um determinado grupo social, de maneira que os fatores cognitivos e afetivos relativos à aprendizagem encontram-se intimamente ligados. As contribuições socioculturais para o entendimento da sala de aula de LE/L2 são encontradas em Donato (1994), indicando a importância das condições psicológicas, afetivas e lingüísticas do indivíduo para a aprendizagem. São mencionados os recursos semióticos, tais como o discurso de sala de aula, o material impresso, os gestos, entre outros, como mediadores no processo de ensino/aprendizagem, pois é por intermédio da interação que “o aprendiz transforma o mundo e não apenas se conforma com ele” (WANG, 1996: 22). Desse modo, os saberes, as crenças, os direitos e as obrigações dos aprendizes assumem grande importância no desenvolvimento, pois moldam, constroem e influenciam o processo de aprendizagem. Há uma relação intrínseca entre interação social, contexto social e linguagem, pois os aprendizes e professores constroem conhecimento de maneira colaborativa, variando de acordo com as circunstâncias. Logo, conhecer os interesses, crenças e motivações dos aprendizes deve contribuir para um processo de aprendizagem efetivo.

⁵ Ver também Rottava (2001).

Na continuidade da pesquisa (período 2003/2004), objetivou-se estabelecer uma relação entre os episódios de interação e as crenças dos professores e investigar a concepção de professores e alunos com relação ao papel da interação no ensino/aprendizagem de línguas (ROTTAVA, 2004), com base nas concepções de Merrill Swain (1995; 2000; 2001). Resultados parciais referentes a essa pesquisa são apresentados neste artigo, visando a contribuir para a compreensão do papel da interação e a sua relação com as crenças de professores e aprendizes em contexto oficial de ensino.

Os sujeitos participantes foram quatro professores de língua portuguesa (PP1, PP2, PP3, PP4), três professores de inglês (PI1, PI2, PI3) e um professor de espanhol (PE1). Para investigar a concepção dos professores com relação ao papel da interação no ensino/aprendizagem de línguas, foi utilizado um questionário aberto com as seguintes questões norteadoras: O que você entende por interação? Como você vê o papel da interação na sala de aula? De que forma você acredita que a interação influencia o aprendizado dos alunos? Qual habilidade (leitura, escrita, fala, audição) favorece a interação?

Os dados dos professores participantes dão indicações de que não é simples compreender o conceito de interação. No que diz respeito ao conceito internalizado que os professores têm de interação, constataram-se afirmações como em (7):

(7) Considero interação como o encontro, o trabalho conjunto entre o professor e o aluno, contexto, ambiente... num processo de troca e busca para a complementação de todos os envolvidos. (PP1)

De acordo com o exemplo, a interação assume um conceito genérico, o que não permite inferir qual (ou quais) é o papel do professor e do aluno no processo de ensino/aprendizagem ou qualquer outra alusão a teorias de aquisição. Outros, porém, vêem a interação como uma troca de conhecimentos entre professor e aluno:

(8) Ação recíproca entre educadores e educandos – troca de saberes, participação nos diversos momentos da realização das atividades. (PI1)

O trecho acima remete a uma teoria sociocultural, segundo a qual os aprendizes são observadores atentos, são participantes ativos do processo de construção do conhecimento, e o professor, por sua vez, não é visto como um detentor da verdade, mas também como um aprendiz com seus alunos. A crença observada no exemplo (8) é acrescida de outros aspectos, ilustrados em (9) e (10):

(9) A interação é o momento (os momentos) em que professores e alunos trocam conhecimentos em conjunto, cada um relata aquilo que sabe, as suas vivências, numa troca contínua de saberes. A interação também ocorre nos momentos mais simples das atividades diárias de sala de aula, como ir ao refeitório, à biblioteca, comentar sobre a novela ou sobre um passeio. A interação é participação ativa. (PI2)

(10) É a participação mútua, troca de colaborações entre pessoas no trabalho em grupo e entre texto e indivíduo, ou contexto e indivíduo no trabalho individual. (PP3)

Os exemplos (9) e (10) acrescentam a idéia de que a interação envolve, além de professor/aluno e aluno/aluno, material didático, texto e ambiente.

Em (11) temos uma resposta à questão “Como você vê o papel da interação na sala de aula?”

(11) Através da interação o professor consegue ajustar sua ajuda ao processo de significado realizado pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem (PP4).

O último exemplo sugere que, com a evolução do processo, de acordo com o desenvolvimento dos aprendizes, o professor procura adequar seu auxílio, por meio da interação, levando em conta o que o aprendiz já conhece e a lacuna que ele deve preencher para realizar uma tarefa de maneira mais independente, funcionando como *andaime* para haver *mediação*. Esse resultado também aparece na resposta de PE1, quando se refere ao papel do professor como provocador da interação:

(12) Ele vai modificando de acordo com o grau de interação que ocorre. Então, o papel do professor pode ser o de provocador de interação, um incentivador da interação, ou então um mero espectador da interação. Então depende muito o papel do professor pro tipo de interação que vai ocorrer. (PE1).

Quando se questionou sobre como acreditavam que a interação influencia o aprendizado dos alunos, os dados indicam posições como em (13):

(13) A interação do professor deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir como verdadeira ação pedagógica, levando-os assim a construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem (PP4).

No exemplo acima, observa-se que a interação é um recurso que parece embasar a aprendizagem, servindo como *andaime* na medida em que é através dela que os alunos podem construir conhecimentos. Por fim, PI1 traz a interessante colaboração ao tratar da interação com o objeto de estudo:

(14) Os alunos sempre aprendem melhor quando lhes é dada a oportunidade de interagir com o objeto de estudo, só copiar coisas prontas não resolve nada. (PI1).

No exemplo, percebe-se uma remissão ao conceito de *mediação*, o qual também aparece na resposta de PI2, quando é mencionada a interação com o material didático:

(15) Os alunos que interagem mais, seja com o material, com o colega, ou com o professor, estão mais propensos a se comunicarem, mesmo que cometendo erros. Se através da interação a comunicação acontecer, mesmo que um pouco falha, já valeu a pena, pois a mensagem foi dada. Acredito que quem interage mais aprende melhor (PI2).

Quanto à importância das quatro habilidades (leitura, escrita, fala, audição), um dos participantes afirmou:

(16) Todas, sendo bem utilizadas, e também todas fazem parte de qualquer processo interativo (PP1).

PP1 não deixa claro, no entanto, o papel de cada uma das habilidades na aprendizagem. Outros participantes também acreditam que todas as habilidades são importantes para a interação:

(17) Acredito que todas essas habilidades mescladas auxiliam a interação, pois uma integra a outra (PP2).

Contudo, a crença inferida no exemplo não é recorrente nos depoimentos dos participantes, visto que alguns deles valorizam apenas a fala, o que leva a crer que as demais habilidades não são vistas como tendo a mesma importância, contradizendo algumas crenças, segundo as quais há interação com o material didático, texto, objeto de estudo e ambiente. Tais contradições nos levam a entender que, para esses professores, a fala tem maior importância, pois a interação é mais presente na conversação do que nas demais atividades; o que nos leva à compreensão de que não há clareza suficiente do que é a interação para esses educadores. Os resultados bastante distintos entre participantes e suas respostas relativas a cada uma das questões indicam concepções ainda não muito claras do papel da interação no ensino-aprendizagem ou como esse conceito se insere na prática de uma sala de aula de língua.

Outras pesquisas, para compararmos nossos dados com a prática de outros professores e outras instâncias nas várias línguas (materna ou estrangeiras) que ensinamos no Brasil, são necessárias para refletirmos a respeito dos fatores interacionais, do papel do professor, do aprendiz e do material didático, concebendo esse processo como elemento primordial do contexto sociocultural dos envolvidos.

Referências

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds.). *Vygotskian approaches to*

second language research. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-56.

_____. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

FREUDENBERGER, F.; ROTTAVA, L. Crenças de professores – natureza e origens. *Formas e Linguagens*. Ijuí, v. 2, p. 83-102, 2002.

HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. The development of the second and foreign learning through classroom interaction. In: _____. (org.) *Second and foreign language learning through classroom interaction*. London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 1-17.

HARLEY, B. Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 15, p. 245-260, 1993.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: _____. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LIMA, M. D. S. *Corrective feedback and interaction: the negotiation of form in a Brazilian EFL classroom*. Paper presented at the Canadian Association of Applied Linguistics Conference, University of Toronto, 25-28 May, 2002.

LIMA, M. D. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. D. S. (orgs.) *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004. p.205-224.

LIMA, M. D. S.; PINHO, I. C. *A tarefa colaborativa e a aprendizagem de inglês por alunos de licenciatura*. Relato do Projeto ALESA. Salão de Iniciação Científica, Porto Alegre, UFRGS, 2004.

MITCHELL, R; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold, 1998.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, v. 9, n. 1, p. 34-51, 2000.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory*

and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

ROTTAVA, L. A leitura e a escrita como processos *inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino de português como L2 para hispanofalantes*. Tese [Doutorado] – IEL/UNICAMP, 2001.

_____. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. dos S. (orgs.). *Relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004. p. 11-137.

_____. (orgs.). *Relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

_____. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (eds.). *Principles and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

_____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

_____. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, v. 58, p. 44-63, 2001.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and cognitive processes they Generate: A step towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, v. 16, p. 371-391, 1994.

_____. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 83, p. 320-338, 1998.

_____. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London, UK: Longman, 2001. p. 98-118.

VIDAL, R. T. *Interlanguage stretching: the role of consciousness raising communicative tasks and metatalk*. Niterói, 2003. Tese [Doutorado] – Universidade Federal Fluminense.

WANG, J. *Same task: different activities*. Unpublished research report. Pittsburg, PA: University of Pittsburg, 1996.