

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**O PAPEL DA NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADO NA  
AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de  
MESTRE EM LETRAS

**CRISTINA KROEFF SCHMITZ GIBK**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> MARGARETE SCHLATTER  
Orientadora

Porto Alegre, setembro de 2002

## AGRADECIMENTOS

Minha infinita gratidão

A meus adorados **André** e **Marina**, pela paciência e pelo amor;

A meus pais, **Edmundo** e **Myriam**, pelo apoio incondicional e por me ensinarem a ser persistente e responsável;

A **meus irmãos**, por me servirem de estímulo para buscar sempre ser melhor;

À minha orientadora, **Profª Drª Margarete Schlatter**, por dar sempre o melhor de si;

Aos **professores** e **colegas do PPGL**, pela honra de compartilhar com eles momentos tão ricos de aprendizagem;

Aos colegas e alunos do **Yazigi Internexus**, pela oportunidade de conviver e aprender a cada dia;

A **Zenir Flores Machado** e **Ana Luiza Pires de Freitas**, por terem sempre sido modelos a seguir;

À **Lara A. Ray**, por enviar tantos artigos e tanto afeto;

Ao **Sr. Julio Gomes**, por sua habilidade e presteza em colocar no papel, sob a forma de desenho, minhas imagens mentais da tarefa;

Aos **amigos todos**, pelo carinho e atenção;

A **Deus**, pelas oportunidades que me concede, pela graça de conquistá-las e, acima de tudo, pelas pessoas que me acompanham, sem as quais nada faria sentido.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	5
ABSTRACT .....	6
INTRODUÇÃO.....	7
1. INSUMO, INTERAÇÃO E PRODUÇÃO MODIFICADA .....	18
1.1 O Insumo Compreensível.....	19
1.2 O Insumo Modificado Interacionalmente .....	21
1.3 A Produção Modificada .....	32
2. A NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADO .....	38
2.1 A Negociação de Significado na Interação FN-FNN.....	38
2.2 A Negociação de Significado e a Interação FNN-FNN .....	43
2.3 A Negociação de Significado e o uso de Tarefas.....	50
3. CRÍTICAS À NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADO.....	59
3.1 A Perspectiva do Estudo de Foster.....	60
3.3 A Perspectiva dos Analistas da Conversa .....	64
3.3 A Perspectiva da Abordagem Sócio-Cultural .....	71
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	82
4.1 Objetivos .....	82
4.2 Geração dos Dados.....	82
4.3 A Escolha dos Excertos.....	86
5. A NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADO NO CONTEXTO DE LE .....	89
5.1 A Negociação de Significado.....	92
5.2 A Construção Apoiada .....	114
5.3 A Produção Modificada .....	122
CONCLUSÃO.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	145
ANEXOS .....	151

## RESUMO

A interação e, nessa, mais especificamente, a “negociação de significado” tem sido defendida por teóricos da Aquisição de Segunda Língua (ASL) como um fórum ótimo para a aquisição, uma vez que, através da negociação, os aprendizes têm a possibilidade de obter insumo compreensível, modificar sua produção e receber, também, evidência positiva e negativa do que é ou não possível na segunda língua (L2). Neste sentido, as tarefas que maximizam as oportunidades de negociação de significado têm sido amplamente recomendadas tanto para a pesquisa quanto para o ensino no contexto de aquisição de uma L2. Analisando excertos de dados interacionais produzidos por dois pares de falantes brasileiros que realizam, cada um, duas tarefas diferentes em inglês, este trabalho critica a visão prevalente de aquisição via o construto da “negociação de significado”. E o faz à luz do debate corrente entre analistas da conversa, socioculturalistas e teóricos da aquisição de L2 sobre o assunto, propondo uma visão ampliada do processo de aquisição através da interação relativamente ao contexto de ensino Língua Estrangeira (LE). A pesquisa sugere que a redução do escopo de análise do processo interacional a instâncias de negociação de significado pode trazer uma visão empobrecida no que diz respeito a como os aprendizes de língua estrangeira adquirem a língua e pode, também, implicar em adoção de práticas pedagógicas igualmente empobrecidas.

## **ABSTRACT**

Interaction and within it specifically ‘negotiation of meaning’ has been claimed by Second Language Acquisition theorists to be an optimal forum for the acquisition of a Second Language, once it provides learners with opportunities to obtain comprehensible input, produce pushed output and receive positive and negative feedback as to what is or not possible in the language. In this sense, tasks which maximize learners’ opportunities to negotiate for meaning have been broadly recommended for both research and pedagogical purposes. By analysing excerpts of interactional data produced by two pairs of Brazilian speakers carrying out two different tasks in English, this paper aims at criticizing the prevailing view of acquisition through interaction via the construct of negotiation of meaning. In the light of the already ongoing debate among Conversation Analysts, Socioculturalists and SLA theorists concerning the issue, we also propose a broadened view of the process as far as Foreign Language Acquisition is concerned and we claim that reducing the scope of analysis of the interactional process to the concept of negotiation of meaning may bring an impoverished view of how Foreign Language learners acquire the language as well as an impoverished foreign language pedagogy.

## INTRODUÇÃO

A interação entre aprendizes de uma Língua Estrangeira (LE) é um tema que sempre me fascinou. Uma das razões para isso talvez se encontre no fato de que, tendo iniciado minha carreira como professora de inglês como LE na década de 80, quando a abordagem comunicativa estava em seu auge, fui fortemente influenciada pela idéia de que a comunicação leva à aquisição, e minha prática tem, a partir dessa idéia, buscado proporcionar aos aprendizes momentos de interação que, segundo essa visão, lhes possibilitem a aquisição da língua.

Outra razão, possivelmente, seja de cunho mais pessoal. Tenho convicção de que o fato de interagir com meus pares em uma outra língua – e na língua materna – sempre me proporcionou oportunidades de aprendizagem da e sobre a língua em seus aspectos mais variados, as quais, provavelmente, eu não teria num aprendizado solitário. Isso, com certeza, também influenciou a realização de uma pesquisa que enfocasse este tema, dentre tantos possíveis, e me permitisse refletir e entender um pouco mais sobre como o processo interativo pode, de alguma forma, ter efeitos sobre a aquisição.

Ao ingressar no mestrado e aprofundar-me nesta questão, verifiquei que realmente não é recente a idéia de que a interação possa promover aquisição de uma Segunda Língua (L2)<sup>1</sup>. Hatch (1978) sugeriu que a aquisição de uma L2 pudesse emanar da comunicação e não o contrário, como era o pensamento até então. Krashen (1982, 1985) defendia a idéia de que o aprendiz, uma vez exposto a insumo suficiente e adequado um pouco acima de seu nível de compreensão, poderia adquirir a língua, ao que Long (1981, 1983a, 1983b, 1996) complementa com a idéia de que o melhor fórum para obtenção desse insumo seria a interação e, nesta, as modificações interacionais que tornariam o insumo compreensível. Somado a isso, Swain (1985) afirma que também é necessário produzir a língua e que a interação, mais especificamente aquela em que os aprendizes tenham que negociar significado, é fundamental para a aquisição.

Ainda no início do curso de mestrado, também entrei em contato com a pesquisa de Pica et al (1993) que tratava do tema da aprendizagem de uma L2 através de **tarefas comunicativas**, o que muito me interessou, por aliar, exatamente, o tema da interação com o contexto de tarefas, defendidas, estas últimas, como fórum ideal para a interação entre aprendizes de uma L2/LE uma vez que:

“... administrar tarefas aos alunos em pares ou pequenos grupos maximiza o tempo que cada aluno tem disponível para utilizar a língua-alvo e cria uma situação mais autêntica na qual a língua é usada comunicativamente para que se chegue a um objetivo comum.” (Pica et al, 1993, p. 31)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Para fins desse estudo, irei me referir à Segunda Língua (L2) como aquela aprendida em uma comunidade onde é falada sem envolvimento, necessariamente, da instrução formal e à Língua Estrangeira.(LE) como aquela aprendida fora de uma comunidade onde a língua é falada e através da instrução formal.

<sup>2</sup> As traduções incluídas neste texto são de minha inteira responsabilidade.



Definidas na literatura de vários modos levemente diferentes (ver discussão no capítulo 2), as tarefas, segundo Pica et al (op. cit.), possuem sempre dois aspectos constantes, quais sejam, o fato de terem um objetivo definido e de se desenvolverem em torno de uma atividade. As tarefas classificadas no referido artigo possuíam essas duas características, só que mais especificamente seu objetivo é “comunicativo”, e este é alcançado através de uma “atividade interativa”. Decidi, por isso, aprofundar a discussão em torno de tarefas que pudessem promover a aquisição de LE no intuito de contribuir para a pesquisa na área de aquisição em contexto de instrução.

Ao começar a me aprofundar no referido tema, constatei que pesquisadores como Pica et al (1993), Long (1981, 1983, 1996), Varonis e Gass (1985b), Gass e Varonis (1991, 1994), Swain (1985), para tentar explicar o processo aquisitivo, estudavam a interação focando em um momento específico do processo interativo, qual seja, o de **negociação de significado**, que, caracterizado de forma geral pelos pesquisadores como aqueles momentos em que, para tentar resolver uma quebra no fluxo comunicativo em função de uma má-compreensão ou uma compreensão incompleta da fala do interlocutor, os participantes da interação têm chances de reparar sua produção, negociando o significado do que não foi bem compreendido. Ao fazê-lo, os participantes da interação têm oportunidades de receber insumo tornado compreensível através da negociação, o que, segundo Long (1981,1996), é, no mínimo, facilitador da aquisição. Além do mais, recebem feedback corretivo, que lhes serve de evidência negativa, supõem os pesquisadores, ao menos para desestabilizar a interlíngua do aprendiz e, possivelmente, para ajudá-lo a adquirir a forma correta. Nesse processo, também são forçados a produzir, modificando sua produção anterior, o que é, como já disse, para Swain (1985), fundamental no processo aquisitivo.

Essa crença também norteia a classificação das tarefas propostas na taxonomia acima referida. As tarefas, colocadas em diferentes categorias, são discutidas em relação à sua capacidade de gerar maior ou menor número de instâncias de negociação de significado. As tarefas em que a troca de informação é obrigatória, por exemplo, segundo os autores, propiciam mais negociação e são, por essa razão, preferíveis àquelas em que todos possuem a informação e, por conseguinte, não precisam negociar significado para chegar a um resultado final, como uma discussão, por exemplo. Seguindo esse raciocínio, grande parte de minha prática, especialmente com aprendizes em nível intermediário, poderia não estar sendo tão eficaz no sentido de levar os aprendizes a adquirirem a língua, uma vez que o uso de tarefas de troca de opinião e de posicionamento com relação a determinados tópicos é bastante freqüente. Essa foi a razão de escolher tarefas pertencentes aos dois extremos da taxonomia mencionada anteriormente, quais sejam a de troca de informação (*jigsaw*) e troca de opinião (*opinion exchange*), a fim de verificar se os padrões interativos gerados por elas poderiam me dar *insights* sobre a função de cada uma no contexto de aprendizagem.

Ao coletar os dados, gerados por dois pares de aprendizes em nível intermediário realizando as duas tarefas acima mencionadas para um estudo piloto, entretanto, percebi que a interação gerada pela tarefa de troca de informação, supostamente aquela em que haveria maior produção de instâncias de negociação de significado, não apresentava um número tão significativo dessas instâncias que pudesse sustentar a tese de que a aquisição se dá via tal construto. Além disso, ela se provava bem mais restrita em termos de riqueza discursiva do que aquela em que os interlocutores tinham que trocar opiniões sobre um determinado assunto.

Foi concomitante ao resultado dessa pesquisa piloto que entrei em contato com o texto de Foster (1998), no qual a pesquisadora questionava exatamente o construto “negociação de significado”, tão amplamente defendido pelos estudiosos das modificações interacionais. Nos dados discutidos pela pesquisadora, gerados em sala de aula com aprendizes trabalhando em pares ou grupos, verificou-se que a negociação de significado não era a estratégia preferida pelos aprendizes realizando tarefas em que a troca de informação era obrigatória. Entre outras estratégias, sugere a pesquisadora, os aprendizes parecem ter utilizado a estratégia de esperar que um momento subsequente iluminasse sua possível dúvida a interromper a conversa para dirimi-la. Além do mais, o contexto de sala de aula, mais informal do que os ambientes de pesquisa de onde, normalmente, advêm os dados analisados em Aquisição de Segunda Língua (ASL) e Aquisição de Língua estrangeira (ALE), parece ter levado os aprendizes a “deixar passar” suas incompreensões em vez de negociá-las. Neste sentido, Foster (op. cit.) sugere que o ambiente em que os dados são coletados representa uma variável importante nesses estudos, que não deve ser negligenciada e, acima de tudo, que a *“negociação de significado não parece ser uma estratégia que os aprendizes estejam predispostos a utilizar quando encontram lacunas em sua compreensão.”* (Foster, 1998, p. 1).

Também tomei conhecimento da discussão perpetrada por estudiosos da Análise da Conversa (AC), como Firth e Wagner (1997, 1998) Wagner (1996, 1998), entre outros, que questionam a visão reducionista daqueles estudos em interação, sugerindo que eles focam em um aspecto muito específico do discurso, qual seja o de reparar instâncias de má-compreensão via negociação de significado, e acabam por reduzi-lo, bem como os participantes da interação, a meros fornecedores de dados para pesquisa, dados esses já distorcidos pelo próprio contexto de coleta.

Aqui é importante estabelecer uma diferença entre o que se entende por **Negociação de Significado**, termo utilizado pelos teóricos em ASL/ALE, e **Negociação de Sentido**, utilizado pela AC. A Negociação de Significado parece envolver um problema basicamente lexical, isto é, gira em torno do **significado** de um termo (por vezes em torno de uma estrutura também) e parece ser redutível a um processo de reparo na solução desse problema. Com isso, a própria noção de reparo, advinda da AC, é também reduzida, em ASL/ALE, à noção de correção (*corrective feedback*), que, originalmente, se configura em uma subcategoria do reparo. Para os analistas da conversa, toda a comunicação é co-construída pelos participantes da conversa e o significado, em consequência disso, não é um conceito fixo; os interlocutores negociam o tempo todo para fazer **sentido** da interação da qual participam. Por esta razão, a Negociação de Sentido configura-se como sendo um termo mais amplo, que caracteriza a atividade interacional “*como um todo*” e não podendo, por isso, ser isolada da interação “*normal*” (Wagner, 1996, p. 223). Sendo assim, quando eu fizer referência ao termo Negociação de Significado, estarei operando dentro da visão da ASL/ALE, ao passo que ao utilizar o termo Negociação de Sentido, estarei operando sob a ótica da AC.

A crítica de Firth e Wagner também aponta para o fato de que a aquisição de uma língua é vista como um processo unicamente individual, que se dá dentro do cérebro do aprendiz, sendo a interação social um mero contexto para que aquele tenha acesso a dados que serão processados intramentalmente. Essa discussão levou-me a ter contato com a teoria sociocultural, inicialmente através de Hall (1997), ela mesma participante da discussão proposta por Firth e Wagner.

Os pesquisadores que se apóiam na perspectiva sociocultural para a aquisição de uma L2/LE (Donato, 1994, 2000; van Lier, 2000; Swain, 2000; Ohta, 2000; Coughland e Duff,

1994; Hall, 1997) fundamentam-se teoricamente nas idéias de Vygotsky (1978, 1981), e vêm a aquisição de uma língua como resultante da interação social, como emergente da mesma.

Sob esta perspectiva, entendem que:

“... os enunciados de um professor e de outros aprendizes em uma sala de aula de língua estrangeira são mais do que insumo lingüístico a ser tornado compreensível. Eles são, essencialmente, práticas sociais de assistência que dão forma, constroem e influenciam a aprendizagem em contextos interacionais e instrucionais.” (Donato, 2000, p. 46)

Como resultado de uma atividade colaborativa e interativa, os aprendizes são levados a realizar tarefas que não seriam capazes de fazer individualmente, e a medida do desenvolvimento (aquisição) está exatamente na emergência dessa habilidade e, com ela, a possibilidade de participar de uma comunidade de fala, inicialmente apoiada pelo interlocutor mais desenvolvido, até seu desenvolvimento completo, quando o aprendiz é capaz de realizá-la sem apoio.

É nesse sentido que Donato (2000; ver também Swain, 2000) aponta para a existência de uma dicotomia entre duas metáforas para a compreensão do processo de aprendizagem de uma língua: uma, a aquisicionista, defendida pelos cognitivistas – analistas das modificações interacionais – que entendem a aquisição como um fenômeno individual, que ocorre graças às capacidades do indivíduo de processar o insumo a seu dispor para produzir linguagem; a outra, uma metáfora de participação, defendida pelos sócio-culturalistas, que compreende o fenômeno como a possibilidade de participação crescente “*em vários aspectos da prática, discurso e atividade*” de uma comunidade lingüística (Donato, 2000, p. 40) a partir da própria experiência de participar. O pesquisador menciona, ainda, que pode ser pouco “*sábio que se adote uma metáfora em detrimento da outra*” (idem *ibid*), uma vez que o aspecto social não é

excluído da primeira metáfora, e o aspecto individual, como uma das etapas do processo, está presente na segunda. Entretanto, existem profundas implicações na adoção de uma metáfora ou de outra. Adotar como possível a metáfora de participação implica, por exemplo, em aceitar que a possibilidade de participação crescente em uma comunidade de falantes seja uma evidência de desenvolvimento da linguagem.

Ohta (2000) menciona, também, que Vygotsky clamava por uma metodologia de análise que capturasse o “*processo sob exame como um todo em seu dinamismo*” (Ohta, 2000, p. 75). Por essa razão, uma análise microgenética da interação, que capture os processos de aprendizagem à medida em que eles ocorrem, de momento a momento, é a proposta dos socioculturalistas. Sob essa perspectiva, ela se aproxima do que os analistas da AC propõem como metodologia de análise da interação, em oposição à proposta cognitivista que, ao “dissecar” o processo, reduzindo e controlando variáveis, muitas vezes, deixa de compreender os processos como eles genuinamente ocorrem (ver também Van Lier, 2000 para essa discussão).

Uma vez conhecendo as críticas apresentadas por pesquisadores defensores de outras perspectivas teóricas aos estudos baseados na negociação de significado e suas implicações para a ASL, e reconhecendo que meus dados evidenciavam que esse construto parecia ser inadequado para explicar a aquisição de LE, orientei meu trabalho em torno da seguinte pergunta:

A unidade para analisar o processo de aquisição de linguagem pode ser restrita a instâncias de negociação de significado resultantes de quebras ou problemas na comunicação, tal qual sugerem os analistas das modificações interacionais?

E, a partir dessa questão central, defini os objetivos específicos, quais sejam:

- analisar a interação entre aprendizes de inglês como LE para, a partir da mesma, discutir como eles se comportam nesse contexto e refletir sobre como esse comportamento poderia vir a ter influências sobre a aquisição;

- analisar a relação entre as tarefas utilizadas e a interação por elas gerada no que diz respeito à negociação de significado, geração de insumo compreensível e produção modificada, caracterizando também a qualidade do discurso gerado com as diferentes tarefas.

Com isso pretendo ampliar a discussão já existente com relação à negociação de significado e à utilização de tarefas como meio instrucional, adicionando a ela mais informações sobre o contexto de aquisição de uma LE, aparentemente ainda pobre em um enfoque crítico dessa natureza.

Pretendo, também, que, em nível de sala de aula, os professores possam ter mais informações sobre o tipo de interação que cada tipo de tarefa poderá promover, que, igualmente, possam perceber que os alunos são agentes de seu próprio aprendizado e que, em última instância, a qualidade da interação que ocorre por meio das tarefas será resultado do investimento que os aprendizes farão para levar as tarefas a cabo. Através dessa conscientização, pretendo que eles estejam mais habilitados a fazer escolhas e a observar os resultados de aprendizagem que essas escolhas trazem potencialmente em seu bojo.

Para esse fim, organizei esta dissertação em mais seis capítulos, sendo que o capítulo um trata de expor as noções vigentes sobre insumo compreensível, interação e produção modificada e as pesquisas realizadas para dar sustentação a essas noções.

Na seqüência, o Capítulo 2 trata da interação como fórum para ocorrência da negociação de significado e conseqüente geração de insumo, produção e feedback; trata igualmente da interação entre falantes não-nativos (FNN) da língua alvo e da possibilidade que essa interação tem de gerar negociação. Por último, enfoca a utilização de tarefas e sua relação com a interação e a negociação de significado, apresentando a já citada taxonomia de Pica, Kanagy e Falodun (1993), sobre a qual se fundamentou a escolha das tarefas para a realização deste estudo.

O Capítulo 3 apresenta a discussão, já referida anteriormente, em relação aos estudos em modificações interacionais e suas conseqüências para pesquisa e ensino. Nesse capítulo, além da posição de Foster (1998), apresento a perspectiva de alguns dos analistas da conversa, como Firth e Wagner (1997, 1998), entre outros, que propõem que os estudos em ASL/ALE sejam menos apriorísticos e éticos (*etic*) e passem a observar a língua em uso, olhando os dados sob uma perspectiva êmica (*emic*), ou seja, a partir da visão dos falantes/interagentes (Firth e Wagner, 1997, p. 286). Nesse mesmo capítulo, complemento a discussão, apresentando a posição dos socioculturalistas – que se opõem aos cognitivistas – na medida que sugerem que a aquisição da linguagem e, de resto, a aprendizagem como um todo, seja o resultado da interação social.

No Capítulo 4, descrevo o procedimento de geração dos dados desta pesquisa, bem como dou informações sobre os falantes envolvidos e sobre as razões que nortearam as escolhas dos excertos a serem discutidos no Capítulo 5.

A ampliação da discussão proposta no Capítulo 3, a partir de exemplos retirados dos dados gerados entre aprendizes de inglês como LE no Brasil, é feita no Capítulo 5. Ali,



discuto uma série de excertos, confrontando as perspectivas teóricas até o momento apresentadas, e sugiro que o processo parece ser bem mais rico e os interlocutores bem menos submissíveis a imposições da tarefa do que propõem os estudos em modificações interacionais.

A conclusão retoma os aspectos levantados, apresenta conclusões do estudo, aponta caminhos para a pesquisa e sugestões para a sala de aula.

## **1. INSUMO, INTERAÇÃO E PRODUÇÃO MODIFICADA**

Parece não ser mais objeto de grandes controvérsias a crença de que o aprendiz precisa ser exposto a dados lingüísticos processáveis que lhe sirvam como insumo para que a aquisição possa ocorrer, tanto de uma língua materna (LM) quanto de uma LE ou uma L2.

A natureza desses dados lingüísticos a que o aprendiz precisa ser exposto, entretanto, ainda é objeto de discussão, posto que, para Krashen (1982, 1985), por exemplo, a exposição ao insumo um pouco acima do nível de compreensão do aprendiz é suficiente para que a aquisição ocorra. Por outro lado, defensores de uma abordagem interacional para o ensino/aprendizagem de uma L2/LE, como Long (1981, 1983a, 1996), para citar um dos mais importantes, acreditam que a interação e, mais precisamente, as modificações interacionais que ocorrem quando os aprendizes interagem no sentido de compreender a mensagem sejam fundamentais para a aprendizagem.

Há ainda os que, baseados na idéia proposta por Swain (1985), em seu artigo seminal sobre o tema, acreditam que não somente o insumo compreensível, mas também a produção que o aprendiz é forçado a gerar quando interage com outro aprendiz ou falante nativo (FN), a partir de uma sinalização desses últimos, é fundamental no processo. Mesmo Long (1996), em

uma versão mais recente da Hipótese da Interação (ver 1.2) acredita que, quando forçado a produzir, ao negociar significado, o aprendiz pode modificar sua produção e esse processo pode, por sua vez, promover a aquisição.

A seguir, vou focar mais detalhadamente cada uma destas linhas de pensamento, buscando, sempre que possível, apresentar diferentes estudos realizados no sentido de apoiá-las cientificamente.

### **1.1. O Insumo Compreensível**

A hipótese do insumo, defendida por Krashen (1982, 1985) é, segundo o próprio autor, a principal componente de sua teoria geral sobre aquisição de língua. Até então, ou até Hatch (1978), cria-se que, para que uma língua fosse aprendida, seria necessário que, primeiramente, as estruturas da língua fossem aprendidas e praticadas para que daí se desenvolvesse a fluência. Para Krashen, entretanto, a condição principal para que a língua seja adquirida é que ela seja compreendida pelo aprendiz. Para que, entretanto, a língua do aprendiz – ou interlíngua (IL) – avance numa ordem natural de aquisição, é necessário que a língua – insumo – a que ele é exposto contenha estruturas um pouco além de seu nível de competência. A esse tipo de insumo um pouco além do nível de compreensão do aprendiz, dá-se o nome de “insumo compreensível” e Krashen propõe que ele seja representado pela equação “ $i+1$ ”, própria da linguagem matemática/computacional, em que “ $i$ ” seria o insumo de conteúdo equivalente ao conhecimento do aprendiz e “ $1$ ” seria o que vai além disto, mas que ele ainda é capaz de compreender. Além disto, é necessário que o insumo se torne compreensível através de simplificações lingüísticas e de pistas extralingüísticas e contextuais. Também, o aprendiz deverá perceber uma falha entre sua interlíngua (IL) – definida aqui como o estágio em que se

encontra a L2 do próprio aprendiz – e a estrutura da língua-alvo presente no insumo e, por último, para que uma estrutura possa ser adquirida, ela deverá reaparecer no insumo com um mínimo de frequência. Somado a isso, deve haver o interesse do aprendiz em permitir que o insumo seja aprendido (um baixo filtro afetivo, no dizer de Krashen).

É importante destacar, entretanto, que Krashen crê que a produção oral não é condição necessária à aquisição, mas é, sim, consequência da mesma. Nesse ponto, em especial, preciso discordar da posição de Krashen. Muito embora a produção oral seja, sem dúvida, resultado da aquisição, ela parece ser, também, um elemento importante na aquisição da língua, pois é somente quando um aprendiz produz a língua que ele pode verificar se seu conhecimento lingüístico é compreendido por seu interlocutor, que ele pode se inserir em um contexto de fala e aprender com seus pares ao interagir. Nessa interação, ele poderá constantemente fazer modificações e reestruturar o que produziu, se não no momento, em momentos posteriores, buscando, entre outros, dados no próprio contexto interativo à sua disposição para fazê-lo, e, especialmente, apoio na fala dos interlocutores.

Além do mais, o aprendiz pode – por que não? – por si só, dar-se conta de uma série de limitações enquanto produz (ver Schmidt, 1990) e isso também é importante para que busque na linguagem à sua disposição o que precisa para prosseguir no seu desenvolvimento lingüístico, ou para que lance mão de outros elementos para se comunicar, sejam eles gestos, silêncios, elementos esses sempre presentes na comunicação, mas que podem ser mais explorados quando o conhecimento da língua ainda é muito restrito. Também, a produção de um aprendiz, como se verá mais tarde, é um objeto para que outro, seu interlocutor, se apóie tanto para produzir seus próprios enunciados, como para que a questione, no sentido de aprimorá-la. É importante dizer, finalmente, que acredito que, para alguns aprendizes, a

exposição ao insumo compreensível poderá levar à aquisição de alguns aspectos da L2, mas que isso não parece ser suficiente.

No sentido de evidenciar como a questão da interação é vista pelos estudiosos da aquisição, segue-se agora uma discussão proposta por Long (1983a) com relação à importância da interação, entendida aqui como as trocas verbais entre FNs e falantes não-nativos (FNNs) da L2 e entre FNNs, uns com os outros, na obtenção de insumo compreensível por parte desses mesmos FNNs, aprendizes de uma L2.

## **1.2. O Insumo Modificado Interacionalmente**

As pesquisas na área de ASL evidenciam que, quando um FN interage com um FNN, o primeiro modifica sua produção em uma série de aspectos, dentre os quais podemos destacar simplificação (ritmo e entonação simplificada, sintaxe simplificada e preferência por palavras de alta frequência), regularização (escolha de formas que são básicas ou explícitas), elaboração (oposto da simplificação; envolve o alongar de uma frase para tornar seu significado mais claro) a fim de ser melhor compreendido por seu interlocutor, nesse sentido, fornecendo insumo compreensível ao mesmo. A esse tipo de língua, dá-se o nome de “fala estrangeira” (*foreigner talk*) e ela se caracteriza por ser pré-modificada, não como decorrência de problemas na interação, por exemplo. Por vezes, esse tipo de fala pode ser agramatical.

Long (1981, 1983a, 1983b) afirma que, embora essas modificações sejam importantes para facilitar a compreensão, aquelas que ocorrem em nível da estrutura interacional da conversa, ou seja, em nível de discurso, a fim de resolver um problema comunicativo, quais sejam as repetições, solicitações de esclarecimento, confirmações da informação e verificações de compreensão, entre outras, parecem ser mais eficazes para a aquisição.

Seguindo esse raciocínio, Long (1981) formulou a seguinte dedução, expandindo a hipótese de Krashen: os ajustes lingüísticos e/ou interacionais promovem a compreensão; a compreensão promove a aquisição; portanto, deduz-se que os ajustes lingüísticos e/ou interacionais promovem a aquisição. Esta dedução foi posteriormente denominada por Ellis (1990) de “Hipótese da Interação”.

Em outras palavras, para Long (idem *ibid*), o insumo interacionalmente modificado é mais importante do que aquele que é pré-modificado, uma vez que, embora a pré-modificação ocorra e possa mesmo auxiliar na compreensão, ela parece ocorrer sempre concomitantemente à modificação do discurso e não parece representar a principal forma através da qual o aprendiz obtém insumo compreensível. As modificações interacionais, que ocorrem na estrutura mesmo da conversa, ou antes que ela se estabeleça, como a seleção de tópicos, por exemplo, ou a referência ao “aqui e agora”, parecem ser mais freqüentes e conseqüentemente mais eficazes para a compreensão e, por extensão, para a aquisição. Mormente, Long (1983a) afirma que essas modificações interacionais ocorrem tanto quando FNs interagem entre si quanto quando eles interagem com FNNs, porém, nesta última circunstância, elas ocorrem bem mais freqüentemente, e é essa freqüência aumentada que caracterizaria a interação FN-FNN e facilitaria a compreensão.

Uma série de pesquisas buscou verificar tal fato. Em alguns casos, somente a primeira parte da hipótese do insumo foi testada, ou seja, aquela que afirma que as modificações interacionais facilitam a compreensão. Dentre elas, primeiramente, o estudo de Pica, Young & Doughty (1987) foi um dos pioneiros no sentido de tentar responder à pergunta: “*As modificações interacionais tornam o insumo compreensível?*” (op. cit., p. 744). A previsão inicial do estudo era que, quando a interação fosse possível, o nível de compreensão seria

ainda maior do que quando os sujeitos fossem expostos somente à pré-modificação do insumo para torná-lo compreensível.

Para investigar o assunto, foi utilizada uma tarefa em que 15 objetos dentre uma série deveriam ser colocados corretamente em uma cena. Os objetos se assemelhavam entre si em cor, tamanho e características próprias. Para a realização da tarefa, foram criadas duas condições distintas: na primeira, um FN lia as instruções para o posicionamento dos objetos para sujeitos FNNs que, sem poderem interagir com o FN, deveriam escolher os objetos corretos e posicioná-los na paisagem. Partindo de um texto construído a partir da interação entre dois FNs, as instruções sofreram pré-modificações, no sentido de aumentar-lhes a redundância e diminuir-lhes a complexidade, semelhantes às que, segundo afirmam os pesquisadores, são fornecidas por FNs ao interagirem com FNNs. Na segunda condição, o FN lia as mesmas instruções a outro grupo de sujeitos FNNs, porém, dessa vez, sem a pré-modificação conferida às anteriores. Nessa segunda condição, entretanto, os sujeitos podiam interagir com o FN, solicitando esclarecimento sempre que quisessem e o FN podia, por sua vez, verificar a compreensão e repetir instruções e palavras quando julgasse necessário.

Os melhores resultados obtidos pelos sujeitos na segunda condição sugerem que a interação e, mais precisamente, as modificações interacionais tais como solicitações de esclarecimento, verificações de compreensão e confirmações que ocorreram entre FNNs e FN, quando aqueles buscavam compreender a instrução mais claramente, levaram este último a modificar o insumo, repetindo palavras, reorganizando sua produção de modo a torná-la compreensível. Com esse resultado, os pesquisadores acreditaram ter contribuído para um melhor entendimento dos fatores que levam a tornar o insumo compreensível para os aprendizes de uma L2.

É importante discutir aqui de que modo a interação auxiliou os FNNs a obterem uma melhor compreensão das instruções. Segundo os pesquisadores, a natureza do insumo em ambas as condições não apresentava diferenças marcantes. Entretanto, a redundância e a repetição de palavras provocadas por solicitações dos FNNs, e, em menor grau, por verificações dos FNs foi muito maior na segunda condição. O que quero enfatizar é que os FNNs, ao terem poder sobre o discurso, puderam evidenciar áreas problemáticas e focalizar nelas, provocando a repetição/reorganização da instrução mal-compreendida até que fosse compreendida. Nesse sentido, parece mais claro o porquê de as modificações interacionais levarem a uma maior compreensão: o fato de que os aprendizes puderam ser agentes de seu próprio aprendizado, solicitando esclarecimento segundo sua necessidade de compreensão e não recebendo a informação segundo o que presumivelmente lhes poderia causar problemas.

Num estudo mais recente, as pesquisadoras Gass e Varonis (1994) também enfocaram a influência do insumo interacionalmente modificado sobre a compreensão, e buscaram, além disso, verificar os efeitos da interação sobre a subsequente produção dos aprendizes, verificando se havia maior retenção de itens lingüísticos quando os aprendizes podiam interagir com seus interlocutores.

Neste estudo, pares de FNNs-FNs deviam realizar uma tarefa em que 20 objetos tinham que ser colocados em uma cena de praia. A primeira parte do estudo visava exatamente a verificar a compreensão de instruções por parte dos FNNs em função de diferentes tipos de insumo a eles providos. Nessa parte, então, os FNs descreviam a cena para que os FNNs dispusessem os objetos nos lugares descritos. Um grupo de FNNs recebeu instruções lidas de um texto produzido a partir da realização da tarefa por dois FNs, ou seja, contendo insumo não-modificado. Outro grupo trabalhou com as instruções lidas de um texto



produzido e transcrito a partir da realização da tarefa por um FN e um FNN, portanto, dotado de insumo pré-modificado. Cada um dos grupos foi dividido em dois subgrupos, baseando-se esta subdivisão na possibilidade ou não de interação entre os sujeitos FNs e FNNs. O grupo exposto à pré-modificação do insumo apresentou melhores resultados de compreensão do que o exposto ao insumo não modificado, e, naquele grupo, o subgrupo para o qual a interação era permitida apresentou os melhores resultados.

Os pesquisadores concluíram, com isso, que a possibilidade de interação é fator importante na compreensão do insumo. Também concluíram que a interação ocorrida na primeira etapa, acima descrita, levou os FNNs a fornecerem instruções mais precisas em uma segunda etapa do estudo. Mas, contrariamente ao esperado, na segunda etapa, os aprendizes não utilizaram novos itens lexicais aprendidos na interação inicial. O que desenvolveram, sim, foram dispositivos para a descrição desses itens, ou seja, o novo item lexical não foi incorporado à interlíngua do aprendiz só porque ele o compreendeu, o que sugere que a interação pode não ter um efeito imediato sobre a produção, mas aparentemente o tem sobre a compreensão. Sobre esse fato, afirmam Gass e Varonis:

“... o insumo interacionalmente modificado provê um fórum para que os aprendizes prontamente detectem uma discrepância entre a sua língua e a língua-alvo e que a consciência da incongruência serve para provocar uma modificação no conhecimento da L2 já existente, sendo que os resultados desta podem manifestar-se mais tarde.” (Gass e Varonis, 1994, p. 299)

Também Loschky (1994) estudou a relação entre insumo e aquisição, buscando verificar (como já o tinham feito Pica et al., 1987) se diferentes tipos de insumo levariam a uma melhor compreensão e conseqüentemente a melhores resultados em tarefas de compreensão oral e se, num desdobramento do estudo, a melhor compreensão levaria à

aquisição de um número maior de vocábulos do japonês a que os aprendizes tinham sido expostos na realização das tarefas e à aquisição de duas estruturas locativas do japonês, as quais, por não possuírem correspondentes na língua inglesa – LM dos aprendizes do estudo – configuram-se como de mais difícil aquisição. Os aprendizes do estudo, divididos em três grupos, foram expostos a três tipos de insumo: a) não modificado; b) pré-modificado; e c) não modificado, mas com a possibilidade de interagir com os FNs que conduziam as tarefas a fim de solucionar problemas de compreensão.

Corroborando a primeira parte da Hipótese da Interação de Long (1981), os resultados demonstraram que a interação levou a uma melhor compreensão das instruções e a melhores resultados nas tarefas por parte do terceiro grupo, e, em especial, quando a tarefa apresentou um nível de dificuldade maior, a possibilidade de interação mostrou-se crucial para uma melhor compreensão. Entretanto, as diferenças em nível de compreensão aparentemente não afetaram a aquisição dos itens em foco. O pesquisador busca discutir tal fato, afirmando que talvez a própria incompreensão dos itens em questão – e não a compreensão, como propõe a hipótese do insumo de Krashen – tenha servido como informação importante para que os aprendizes percebessem uma discrepância entre sua interlíngua e a L2. Para a realização da tarefa, era essencial que se prestasse a atenção às formas (tanto morfossintáticas quanto lexicais) para que a tarefa fosse trazida a cabo com êxito. A não compreensão dessas formas levou os aprendizes a perceberem a lacuna e focalizarem naquelas formas quando da realização da tarefa. Isso, somado ao fato de que os aprendizes receberam feedback quando a tarefa era finalizada (sobre a correção ou não de suas respostas), de que a relação entre forma e significado das estruturas em questão é bastante clara e de que eles foram expostos a essas formas repetidas vezes, podendo confirmar suas hipóteses sobre a língua, foi possível que aqueles itens fossem adquiridos de forma mais ou menos homogênea por parte dos diferentes

grupos. Em suma, o pesquisador diz concordar com White (1987) e Faerch & Kasper (1986, apud Loschky, 1994) que os aprendizes tenham que ser expostos também a insumo incompreensível – e não somente a insumo compreensível – para desestruturar suas IL e chegar à aquisição.

Além disto, segundo estudiosos da área de aquisição de vocabulário (ver Nation, 1990; Sökmen, 1997; Zilles, 2001), também a frequência de exposições a um novo item de vocabulário é um fator importante no processo de aquisição do mesmo. Segundo Zilles (2001), os pesquisadores têm opiniões diferenciadas quanto ao número de exposições, mas o mínimo ficaria em torno de cinco. Além do mais, o intervalo de tempo entre os encontros do aprendiz com o item lexical também é um fator determinante da aquisição, portanto, não se pode necessariamente esperar que somente uma ou duas exposições à palavra-alvo ou até mais, mas em intervalo de tempo curto, leve à aquisição da mesma, ainda que em um contexto interativo.

Zilles (2001) afirma que, em sendo o contexto suficientemente rico, uma palavra desconhecida pode não ser necessária para a compreensão do significado do texto e, por isso, pode não ser notada e, como consequência, não ser adquirida. Isso corrobora a posição de Schmidt (1990), que defende que somente os itens notados no insumo podem ser adquiridos. Ao compreender o que é dito, baseado em inferências sobre o contexto, o aprendiz não precisa atentar a elementos desconhecidos no discurso e, portanto, não os adquire. É fato que os estudos têm demonstrado melhores resultados em termos de compreensão da tarefa por parte dos aprendizes que puderam interagir, portanto, podemos especular que essa melhor compreensão tenha sido ditada pelo enriquecimento do contexto interativo, mas, em função exatamente disso, não foi necessário ficar atento aos itens de vocabulário e/ou gramaticais, e

essa pode ser a razão pela qual não houve resultados melhores de aquisição no grupo que pôde interagir.

Ellis, Tanaka e Yamazaki (1994), buscando, igualmente, verificar as relações entre interação, compreensão e aquisição de vocabulário, desenvolveram uma pesquisa semelhante à de Loschky, descrita acima, no que diz respeito à natureza do insumo fornecido aos aprendizes. Estudantes aprendizes de inglês em duas escolas de segundo grau no Japão realizaram uma tarefa de compreensão oral em que itens de vocabulário de cozinha tinham que ser identificados e corretamente colocados sobre a figura de uma cozinha.

Nos dois contextos em que os estudo se realizou, nos subgrupos em que a interação era permitida, houve aqueles aprendizes que interagiram diretamente com o FN e os que somente observaram a interação. O intuito, entre outros, era verificar se a participação ativa levaria a resultados melhores em termos de compreensão e aquisição do vocabulário em questão do que a simples observação da mesma. Nesse aspecto, o que os pesquisadores observaram é que os alunos somente expostos ao insumo interacionalmente modificado chegaram a resultados de compreensão e aquisição de vocabulário muito semelhantes àqueles dos alunos que interagiram ativamente. A implicação para a sala de aula, segundo os pesquisadores é, portanto, que a participação ativa pode não ser condição *sine qua non* para aprendizagem. Tarefas em que o professor interage com o grande grupo, ou seja, é o detentor da informação, como a utilizada no estudo, podem ser benéficas e têm a vantagem, segundo os pesquisadores, de que os aprendizes estarão expostos a insumo “bem-formado”. Além do mais, segundo os pesquisadores, pode ser suficiente que os aprendizes arrisquem algumas respostas, e não seria necessário que o professor se preocupasse em garantir que as oportunidades de negociar significado fossem distribuídas de forma homogênea para todos os alunos, uma vez que,

segundo eles, o trabalho para interpretar insumo de difícil compreensão pode se dar abertamente ou intramentalmente, e, quando se trata de aprendizes mais calados, estar atento aos colegas enquanto interação pode ser igualmente produtivo. Voltarei a essa questão mais adiante.

Além disso, a pesquisa confirmou, como de resto as demais acima apresentadas, que a interação levou a uma melhor compreensão das instruções e, conseqüentemente, a melhores resultados na tarefa. O que não se confirmou, entretanto, é que tenha sido frequência das modificações interacionais, segundo propõe Long em sua Hipótese da Interação, que levaram a essa melhor compreensão. De modo geral, os aprendizes pertencentes ao subgrupo em que a interação era permitida tiveram melhores resultados no que diz respeito à aquisição dos itens de vocabulário-alvo do estudo, mas, em um dos contextos, os aprendizes expostos a insumo pré-modificado tiveram resultados semelhantes em um dos testes posteriores. Isso se justifica, segundo os autores, pelas características peculiares aos aprendizes desse contexto, cujo excelente desempenho acadêmico não é somente desejável, mas efetivamente buscado.

A respeito do estudo de Ellis et al (1994), há dois pontos importantes a discutir: o primeiro refere-se ao fato de que os aprendizes somente expostos ao insumo interacionalmente modificado tenham chegado a resultados semelhantes aos daqueles que interagiram diretamente no que diz respeito à compreensão da tarefa e aquisição dos itens de vocabulário propostos pelo estudo. Com relação a isso, é importante mencionar que a atenção dispensada pelos sujeitos à tarefa em uma situação experimental pode ter sido crucial. Simplesmente observar pode, é claro, permitir aprendizagem. Existem aprendizes mais quietos que chegam a bons níveis de produção oral, mediante a condição de que se mantenham atentos, como os aprendizes do estudo acima devem ter feito. Entretanto, se

considerarmos que participar ativamente requer que o aprendiz “invista” no intento de aprender (no sentido referido por Stevick 1976, apud Gass & Varonis 1985b, abaixo apresentado), provavelmente garantir que os aprendizes realmente se envolvam em uma interação poderá levar a melhores resultados de aprendizagem.

O segundo ponto interessante é o fato de que não foi a maior frequência das modificações interacionais como solicitações de esclarecimento, confirmações da compreensão e verificações de compreensão que determinaram uma melhor compreensão. Conforme já mencionei, Long (1983a) afirma que a mais alta frequência desse tipo de modificação de interação ocorre entre FNs e FNNs e que elas determinam a melhor compreensão e a aquisição. Se no estudo de Ellis et al (1994) vemos que essa maior frequência não é o fator determinante de melhores níveis de compreensão, nos deparamos com um ponto a questionar sobre a HI de Long. Embora não seja essa a ponderação feita por Ellis et al (1994), sou levada, em função das conclusões de Ellis et al (1994), a sugerir, então, que a interação pode ser olhada como um todo no sentido de auxiliar no processo de aquisição, e não como tão somente fórum para que momentos específicos de negociação de significado, em que aquelas modificações acontecem, possibilitem a aquisição. Ou seja, outros elementos do contexto da interação podem ser facilitadores do processo aquisitivo e não somente a negociação de significado. De fato, esse é mesmo o ponto a ser questionado, e, no momento, limitar-me-ei a esse comentário restrito, para posteriormente alongar-me na questão.

Tsui (1995), ainda, aponta igualmente para a importância do insumo interacionalmente modificado e salienta que é crucial não somente que o professor e/ou o FN se esforcem por prover insumo compreensível, mas especialmente que o aprendiz (FNN) se envolva em obtê-

lo, do contrário os esforços daqueles poderão ser em vão. Essa visão é compartilhada por Stevick (1976, 1980, 1981, apud Gass e Varonis, 1985, p. 82) que afirma que é “*exatamente o envolvimento ativo que facilita a aquisição, porque ele reforça o insumo e permite que penetre mais profundamente*”.

Ellis e He (1999) reforçam a idéia da importância do envolvimento do aprendiz no processo. Seu estudo buscava verificar a influência dos diferentes tipos de insumo e da produção forçada (*pushed output*) do aprendiz sobre a compreensão e posterior aquisição de itens de vocabulário do inglês. De certa forma, replica o estudo de 1994, mencionado acima, entretanto, neste último estudo, houve controle da variável “tempo”, uma vez que os pesquisadores de fato tinham dúvidas se a razão de o insumo interacionalmente modificado ser mais útil à compreensão se devia à possibilidade que os aprendizes têm de identificar e resolver problemas de compreensão ou ao maior tempo que têm para processar o insumo. Evidenciou-se que a interação de pares de aprendizes, produzindo a língua e não somente utilizando a mesma para buscar insumo compreensível, levou a melhores resultados na tarefa e a uma experiência discursiva mais rica. Aqueles expostos a insumo pré-modificado ou modificado em interação com o professor tiveram resultados de compreensão e aquisição muito semelhantes, o que os pesquisadores procuraram explicar, primeiramente, em função do controle do tempo, uma vez que, nesse estudo, essa variável foi manipulada de modo a garantir que os aprendizes expostos a insumo pré-modificado tivessem o mesmo tempo de exposição à língua que aqueles que puderam interagir com o professor. Entretanto, olhando os dados mais atentamente, puderam perceber que o insumo obtido pelos aprendizes através da interação com o professor muito pouco diferia daquele pré-modificado. Por essa razão, citando Lantolf e Pavlenko (1995), dizem que:

“... a aprendizagem não advém tanto da riqueza do insumo, mas crucialmente das escolhas feitas pelos indivíduos como agentes responsáveis dispostos a pensar e agir sob formas enraizadas em suas histórias discursivas.” (Lantolf e Pavlenko, 1995 apud Ellis e He, 1999, p. 299)

Ellis e He (idem *ibid*) procuram explicar o sucesso dos aprendizes, afirmando que:

“... as escolhas feitas pelos aprendizes cuja produção foi ‘forçada’ criaram mais oportunidades de aprendizagem do que as escolhas do professor ao produzir insumo modificado pela interação.” (Ellis e He, 1999, p. 299)

Com esses resultados, os pesquisadores não invalidam a crença de que a obtenção de insumo através da interação seja importante para a aquisição, especialmente se considerarmos que o insumo pode ser mais relevante e adaptado ao aprendiz do que o foi aquele proporcionado pelo professor do estudo de Ellis e He (idem *ibid*). O que parece saltar aos olhos, entretanto, é a necessidade de olhar também a produção do aluno como um elemento necessário e importante no processo de aquisição.

Na próxima seção, apresento a visão de grande parte dos estudiosos defensores da Hipótese da Interação com relação a esse aspecto.

### **1.3. A Produção Modificada**

Como disse anteriormente, a interação e, mais especificamente, segundo vários pesquisadores na área de ASL, naquela, a negociação de significado, oferece aos aprendizes a oportunidade de receber insumo modificado. Além desse, a interação também oportuniza ao aprendiz produzir a língua, fato que, na visão de Krashen, é mera consequência da aquisição, mas que, na visão de Swain (1985), é um fator importante no processo aquisitivo, porque,



segundo a pesquisadora, o aprendiz precisa não somente compreender o que seu interlocutor deseja comunicar, mas, igualmente, precisa fazer-se entender por aquele, tendo que ajustar sua produção para que isso ocorra.

É exatamente esse processo de ajuste da produção denominado por Swain (1985) “produção forçada” ou “produção modificada” (“pushed” ou “modified output”) que, segundo ela, juntamente com o insumo compreensível, constitui-se em um elemento fundamental para o processo aquisitivo. Swain (idem *ibid*) acredita que a aquisição pode ocorrer sempre que os aprendizes têm a oportunidade de estruturar sua produção na interação com seus interlocutores. A pesquisadora sugeriu essa solução ao observar que aprendizes de francês como L2 em programas de imersão no Canadá não chegavam em altos níveis de proficiência da língua, especialmente no tocante à gramática e a aspectos sociolingüísticos. Observando as oportunidades de aprendizagem desses aprendizes, verificou que a limitação não se dava em termos do insumo oferecido, mas, sim, em termos de oportunidades de produzir a língua de forma adequada no contexto de sala de aula. Especialmente, observou a falta de uma demanda social ou cognitiva de produzir enunciados que pudessem refletir mais adequadamente o que os aprendizes queriam comunicar, não havendo pressão para que produzissem além da língua já adquirida para aquela situação de interação com seus pares e professores.

Swain (1985) crê ser especialmente útil para o processo de aquisição a interação em que os aprendizes sejam “forçados” a fazer sua produção compreensível. Tal produção forçada se dá quando os interlocutores sinalizam a incompreensão da mensagem através de solicitações para que os aprendizes esclareçam ou confirmem sua mensagem original, forçando-os a reformular o que haviam dito e, com isto, testar hipóteses sobre a L2,

experimentar estruturas e formas novas, explorando e expandindo seus recursos lingüísticos de forma criativa.

Para Swain (1985), é o uso da língua que permite aos aprendizes “*saírem de um processamento semântico (top down) para um processamento sintático (bottom-up)*” dos recursos lingüísticos de que dispõem (Swain, 1985, p. 252), o que significa dizer que, ao ter que se preocupar não só com o conteúdo da mensagem que irá comunicar, mas também com a forma através do qual esse conteúdo deverá ser veiculado ao interlocutor, o aprendiz tem, necessariamente, que avaliar as estruturas morfossintáticas envolvidas, lançar hipóteses sobre o seu funcionamento e, ao utilizá-las no discurso, verificar se essas hipóteses se confirmam. Uma oração sintaticamente inadequada pode levar à má-compreensão, e isso levará a uma sinalização por parte do interlocutor. A modificação na produção, gerada por essa sinalização, leva o aprendiz a desestabilizar sua interlíngua e permite que a mesma fique “mais permeável” (Adjemian, 1976, apud Tarone e Liu, 1995) às influências externas e, com isso, é mais fácil que haja mudança.

Reforçando a hipótese de Swain, os pesquisadores Pica, Lewis e Morgenthaler (1989) evidenciaram que, quando os aprendizes, através de solicitações de esclarecimento e confirmações por parte de seus interlocutores, eram forçados a reformular sua produção, eles o faziam tanto semântica quanto morfossintaticamente, o que levou os pesquisadores a crer que tal produção é auxiliar no processo de aquisição.

Nobuyoshi e Ellis (1993) de fato conseguem, ainda que através de um estudo bastante reduzido quanto ao tempo de aplicação dos pós-testes (uma semana), demonstrar que, quando forçados a reformular sua produção do passado simples ao produzirem uma narrativa, os

aprendizes não só demonstraram maior acurácia ao fazê-lo, mas também evidenciaram melhores resultados com relação a esse item no pós-teste realizado. Os pesquisadores, entretanto, estabelecem uma diferença entre dois significados possíveis para o termo aquisição. Segundo eles, existiriam: “1) a aquisição como a internalização de formas novas e; 2) a aquisição como um aumento do controle de formas já internalizadas” (Nobuyoshi e Ellis, 1993, p. 201). Acreditam eles que forçar os aprendizes a produzir pode levar a resultados de aquisição do segundo tipo, como se evidenciou em seu estudo. Para Pica et al. (1989), contudo, a produção forçada pode levar o aprendiz a produzir novas formas e não somente reprocessar aquelas já internalizadas, sendo, portanto esse tipo de produção um forte meio para que o aprendiz avance no processo aquisitivo.

Estudando crianças aprendizes de holandês como L2, Van den Branden (1997) também pôde evidenciar melhores resultados na produção no que diz respeito à quantidade, essencialidade da informação produzida e mais amplo espectro de vocabulário de dois grupos de aprendizes após os mesmos terem interagido em duas condições distintas: com FNs do holandês e com o próprio pesquisador, FN da língua-alvo, que interagiu com os aprendizes na condição de professor no intuito de promover maior negociação do conteúdo da tarefa e, também, maior negociação da forma, encorajando os aprendizes a se auto-corrigirem. Os aprendizes nas diferentes condições realizaram uma tarefa em que descreviam figuras que, uma vez interpretadas, levariam à solução de um crime. Segundo Van den Branden, não se observou efeitos da interação no que diz respeito aos aspectos morfossintáticos da língua, ainda que, na interação com o pesquisador este tenha buscado a negociação da forma<sup>3</sup>. Os resultados positivos em nível de produção em geral e de léxico, de acordo com Van den Branden, se deram porque as crianças negociaram o produto de sua interação, provendo

feedback, o que gerou modificações em sua produção e, ainda que de forma seletiva, interferiu na produção posterior dos aprendizes. Pelo fato de os pós-testes – que comprovaram os efeitos da interação/negociação – terem ocorrido imediatamente ao tratamento, não foi possível, no entanto, tomar os resultados como indicadores de aquisição.

Já em Ellis e He (1999), já citados, a oportunidade de produzir mostrou-se eficaz na aquisição de itens lexicais. O que se destaca desse estudo é que os pesquisadores passam a acreditar que não é somente a “produção forçada” fruto de momentos específicos da interação em que há negociação de significado – a qual discutirei com mais profundidade no próximo capítulo – que pode gerar a aquisição. Para eles, analisando a questão com base na “teoria da atividade”, é possível notar que, embora a tarefa fosse a mesma, a orientação para ela e, em função disto, a atividade realizada foi diferente: enquanto os aprendizes, interagindo entre si, tomaram a tarefa como uma atividade a ser resolvida colaborativamente, e chegaram a um resultado negociado coletivamente, na interação com o professor, este último tomou a tarefa como uma forma de testar a habilidade dos aprendizes, não interagido com eles de forma tão colaborativa. Este fato tem, com certeza, implicações para as características da interação que ocorreu nas duas condições, quais sejam, segundo Pavlenko (1995, apud Ellis e He, 1999, p. 299), já citado anteriormente:

“... a aprendizagem não advém tanto da riqueza do insumo, mas crucialmente das escolhas feitas pelos indivíduos como agentes responsáveis, dispostos a pensar e agir sob formas enraizadas em suas histórias discursivas.” (Lantolf e Pavlenko, 1995 apud Ellis e He, 1999, p. 299)

Além do mais, o estudo evidenciou que a interação que permite que os aprendizes *“negociem novos itens de vocabulário em relações dialógicas simétricas* (nesse caso,

---

<sup>3</sup> Ver Lyster e Ranta (1997) e Lightbown e Spada (1990) para discussão.

interagindo com seus pares) *pode criar melhores condições para a aquisição incidental de vocabulário do que quando interagem com o professor*” (Ellis e He, 1999, p. 299).

Até o momento, tratei da interação sem, contudo, aprofundar-me em qual seja o tipo de interação que a maioria dos estudos citados enfoca como sendo necessária à aquisição. Pesquisadores como Pica et al (1996), Pica et al (1989), Pica (1987) e Doughty e Pica (1986) acreditam que toda interação é benéfica à aquisição, mas, como já disse, é quando os aprendizes têm que **negociar significado** que eles realmente caminham mais rapidamente no sentido da aquisição. Isso ocorre porque, ao buscarem resolver um problema de quebra no fluxo comunicativo provocado por uma incompreensão, no sentido, então, de tornar sua mensagem compreensível, recebem insumo modificado e geram produção modificada, essenciais no processo aquisitivo, segundo crêem os pesquisadores da linha aquisicionista.

No próximo capítulo, portanto, discutirei mais aprofundadamente o construto da **negociação de significado**, e sua relação com insumo compreensível, produção modificada e provisão de feedback corretivo. Também enfocarei a interação entre FNNs de uma L2 como possível fórum para a aprendizagem de língua em interação sob o ponto de vista dos aquisicionistas, apresentando, também, um modelo de análise desse tipo de interação, conforme sugerido por Varonis e Gass (1985b). Por último, abordarei o modo como a utilização de determinados tipos de tarefas pode interferir no sentido da geração de maior ou menor negociação entre aprendizes de uma L2, segundo os proponentes da taxonomia a ser apresentada.

## 2. A NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADO

### 2.1. A Negociação de Significado na Interação FN-FNN

Atualmente, grande número de estudos aponta a interação entre FNN-FN ou FNN-FNN como um dos elementos-chaves para a aprendizagem. Tais estudos tiveram sua origem em um artigo seminal de Hatch (1978), no qual ela sugeria que os pesquisadores deixassem de olhar o processo comunicativo partindo da estrutura lingüística e passassem a olhar como esta última poderia emanar do processo comunicativo em si. Através da interação, o aprendiz teria a oportunidade de perceber, compreender e, em última instância, internalizar as regras que governam o funcionamento da L2, bem como sua fonologia e léxico. Segundo Pica et al (1996), embora a interação que ofereça um contexto para que o aprendiz comunique suas idéias de forma significativa deva levar à aprendizagem, a interação em que os aprendizes são levados a “negociar o significado” de seus enunciados parece ser ainda mais rica em oportunidades de internalização da L2.

Nesse sentido, o trabalho de Michael Long, igualmente, foi importante no desenvolvimento dos estudos sobre interação e negociação. O pesquisador, como já disse no capítulo anterior, lançou o que se passou a chamar de **Hipótese da Interação**, que focaliza

dentro do processo interativo um tipo específico de interação, qual seja, a **negociação de significado**. Long estudou como os FNs interagindo com FNNs realizavam um trabalho discursivo no sentido de resolver problemas comunicativos. No início, Long denominou este trabalho de “modificações interacionais” (Long, 1981), contrapondo as mesmas à idéia de modificações no insumo, que dizem respeito, como já apresentei, às pré-modificações que um FN faz ao interagir com um FNN. Depois, passou a utilizar a denominação de “negociação”. O que Long (1983b) salienta como importante é que quando se analisa a interação, devem-se olhar as modificações interacionais que ambos os falantes realizam e não somente aquelas do insumo, geradas pelo FN, foco dos estudos nessa área. Entretanto, salienta que as características das modificações de insumo estão freqüentemente relacionadas às de modificações na estrutura do discurso quando os FNs interagem com os FNNs. Para caracterizar esse tipo de discurso, Long (1983b) dividiu o trabalho dos falantes em duas categorias mais amplas, denominadas de 1) estratégias, que dizem respeito ao planejamento do enunciado por parte do falante e que envolvem, por exemplo, abandonar o controle do tópico, selecionar tópicos salientes, tratar tópicos brevemente, tornar novos tópicos salientes e verificar a compreensão do FNN (ver Long 1981 e 1983b) e de 2) táticas, que dizem respeito ao reparo do discurso, através de modificações do mesmo, quando ocorre algum tipo de ruptura na comunicação (Long 1981, 1983a, 1983b). Existe ainda, uma terceira categoria que têm uma função dupla, ora de estratégia, ora de tática, dependendo de onde se localiza no discurso. As táticas são mencionadas por Long (1983b) como sendo: a) aceitar troca não intencional de tópicos; b) solicitar esclarecimento; c) confirmar a própria compreensão e d) tolerar ambigüidade. É importante salientar, ainda, que Long afirma que:

“... não é o uso de dispositivos como esses que diferencia a interação entre FN-FN daquela entre FN-FNN, mas a sua

freqüência significativamente mais alta neste último tipo de discurso.” (Long, 1983a, p. 183)

Ao focalizar problemas relativos ao significado e à negociação decorrente desses problemas para solucioná-los, Long (1983b) evidencia a relevância das solicitações de esclarecimento e confirmação da própria compreensão como fontes de insumo compreensível, este último útil à aquisição. As modificações têm, portanto, a função de manter o canal de comunicação aberto e garantir a compreensão e, como decorrência da compreensão, a aquisição, dentro do que previa, em primeira versão a Hipótese da Interação.

Posteriormente, Long (1996) elaborou uma revisão da sua Hipótese da Interação, basicamente em função de críticas à versão inicial. Essa revisão não descredencia a negociação de significado como sendo elemento chave da interação no sentido da aquisição, porém, como que atribui àquela uma qualidade mais multifuncional do que meramente a de agente facilitador da compreensão, mesmo porque, dentre as críticas surgidas, criticou-se a idéia de que a compreensão promove a aquisição. Para fundamentar tais críticas, pesquisadores como Faerch e Kasper (1986, apud Ellis, 1999) afirmaram que o processamento de insumo necessário à compreensão pode basear-se em conhecimento prévio e pistas contextuais, não sendo necessária uma análise das formas lingüísticas para que a compreensão ocorra. Entretanto, o insumo utilizado para a aquisição passa necessariamente por essa análise, sendo que se pode dizer, então, que é essa análise do insumo, e não necessariamente a compreensão do mesmo, o que levaria à aquisição.

Aston (1986, apud Ellis, 1999) levantou outro aspecto bastante problemático relativamente à hipótese da interação de Long. Este diz respeito à dificuldade de identificar as formas utilizadas na negociação de significado, uma vez que elas podem estar realizando



funções diferentes no discurso que não necessariamente a de negociar significado. Essa crítica é raramente reconhecida pelos pesquisadores da área, segundo Ellis (idem *ibid*).

Tomando como base as críticas apresentadas, Long (1996) afirma, na versão mais atualizada da Hipótese, que o papel da negociação é o de facilitar o processo de **percepção consciente das formas lingüísticas**, advogado por Schmidt (1990) como sendo necessário para que o insumo passe a ser adquirido. A função do insumo interacionalmente modificado obtido através da negociação favoreceria a percepção das formas utilizadas nesse mesmo insumo, que poderiam, então, ser adquiridas. Além disso, Long crê que a obtenção de insumo modificado provê o aprendiz com **evidência positiva** do que é aceitável e gramaticalmente correto na língua. Também Long afirma que a interação, através da negociação, vem a ser fórum para que o aprendiz receba **evidência negativa** – direta ou indireta – de que as formas utilizadas não são adequadas, bem como, para que tenha **oportunidades de modificar sua produção** a partir dessa evidência.

Para Pica et al. (1993), igualmente, os aprendizes têm que buscar a compreensão da mensagem que seus interlocutores pretendem comunicar e, para isso, é preciso que negociem o significado do que pretendem dizer. A negociação de significado é entendida como:

“... a modificação e reestruturação da interação que ocorre quando os aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem ou experimentam dificuldades na compreensão da mensagem.”  
(Pica, 1994, p. 494)

E ela se dá quando um interlocutor sinaliza ao outro que a mensagem não foi bem compreendida, e este último tem que ajustar sua produção para ser melhor compreendido. A melhor compreensão ocorrerá, pois o insumo foi ajustado ao nível do aprendiz-ouvinte. Nesse sentido, a negociação coloca-se alinhada com a teoria de Krashen (1982, 1985) sobre a

necessidade de o aprendiz ser exposto a insumo compreensível (i+1), ou seja, um pouco acima de seu nível de conhecimento como condição *sine qua non* para que a aquisição ocorra.

Para Gass e Varonis (1994), a negociação aumenta a possibilidade de que a língua usada na interação auxilie na aquisição da L2 por parte do aprendiz, porque não somente melhorará a compreensão, através do acesso ao insumo compreensível, mas também permitirá a aquisição porque o aprendiz gerará “produção modificada” e, quando esses dois processos acontecem, segundo Pica (1991), o aprendiz é levado a prestar **atenção à forma**, crucial no processo de aquisição.

Igualmente, Pica (1994) sustenta que a negociação de significado não deve ser vista como tendo somente o papel de auxiliar na compreensão, uma vez que aquela oferece valiosas oportunidades ao aprendiz de produzir a língua-alvo, bem como de receber feedback sobre sua produção (sobre o conteúdo e forma do que produziu) e, a partir desse, permite que o aprendiz analise sua interlíngua face ao modelo de língua do interlocutor (especialmente se este for um FN da L2) e possa reformular sua produção no sentido de torná-la compreensível e, muitas vezes, mais semelhante à língua alvo. Sob essa ótica, a negociação de significado também serviria à função de chamar a atenção do aprendiz à forma da língua-alvo, conferindo àquela um papel mais poderoso na aprendizagem de L2 do que lhe tem sido atribuído até agora (Pica, 1994, p. 508).

Pica (op. cit.) menciona também que as modificações interacionais que ocorrem entre os aprendizes e seus interlocutores para garantir a compreensão do significado são usualmente negociações de itens lexicais, e, algumas vezes, outras modificações se dão em nível estrutural, sendo que, quando essas ocorrem, caracterizam-se, normalmente, pela segmentação

dos itens estruturais em questão. Entretanto, raramente ela se dá sobre o aspecto morfológico. Não se pode garantir, contudo, que os aprendizes percebam essa manipulação da forma da mensagem, a não ser dentro do escopo de que essa permita a compreensão da mensagem, uma vez que esse é o objetivo último da negociação.

Apesar de constantemente reafirmar a relevância da negociação de significado no processo, no entanto, a pesquisadora admite que aquela pode não ser capaz de responder pelo processo de aquisição como um todo, ou seja, como sendo a principal causa do mesmo, mas pode, sim, servir como auxiliar neste processo, facilitando-o.

A negociação de significado, também, parece não ocorrer de igual forma quando os membros da interação são pares de FNs-FNNs ou quando os pares são formados exclusivamente de FNNs da língua alvo, o que é uma situação bastante comum, especialmente no que diz respeito a aprendizagem de uma LE. Na próxima seção, abordarei exatamente este último tipo de interação, apresentando estudos no sentido de evidenciar como ela se caracteriza sob a perspectiva da teoria de aquisição de segunda língua que se baseia em estudos sobre as modificações interacionais.

## **2.2. A Negociação de Significado e a Interação FNN-FNN**

Os estudos que apresentei até aqui dizem respeito basicamente à interação entre FNs e FNNs da L2. Porém, como já afirmei, essa não é a realidade em que se insere este estudo. Por esta razão, a seção que se segue vai tratar com mais especificidade da interação FNN-FNN.

Inicialmente, é importante salientar que, para Long:

“A participação em conversações com falantes nativos, tornada possível através da modificação da interação, é a condição necessária e suficiente para a aquisição de uma Segunda Língua.” (Long, 1981, p. 275)

A partir dessa afirmação, poderíamos questionar se é possível, então, que aprendizes de uma L2, interagindo entre si, possam obter efeitos benéficos dessa interação, uma vez que nenhum deles é falante nativo da língua. O que acontece com as salas de aula de L2 e Língua Estrangeira (LE), em que a maioria dos aprendizes, se não sua totalidade, é composta de FNNs da L2? Será o trabalho todo em vão, se a condição para a aprendizagem depende da interação com FNs? Preocupados com essa questão, uma série de pesquisadores estudaram a interação entre FNNs de uma L2.

Com relação, especificamente, à negociação de significado, Varonis e Gass afirmam que:

“... o trabalho de negociação é maior no discurso entre FNN-FNN do que em outros tipos de discurso (FN-FN ou FN-FNN) e que este é, portanto, um bom fórum para a obtenção de insumo necessário à aquisição.” (Varonis e Gass, 1985b, p. 83)

Segundo elas, o maior número de instâncias de não compreensão que levaram a negociação de significado ocorre entre FNN que não compartilham a mesma L1 e o mesmo *background* cultural. Contudo, as autoras evidenciam que, embora a menor incidência de negociação tenha ocorrido em seus dados entre aprendizes de mesma L1 e mesmo nível de proficiência, ainda nesses casos houve mais negociação do que na interação entre FN-FNN da L2. Para as pesquisadoras, talvez isso se explique pelo fato de que, apesar de terem a L1 em comum, os FNNs estão se comunicando em um meio que é estranho para ambos - a L2, no caso, o inglês - daí a necessidade de negociação. Varonis e Gass (1985b) afirmam, também,

que a interação entre FNNs lhes é benéfica, porque fornece a oportunidade de praticarem suas habilidades lingüísticas sem que haja ameaça a suas “faces”<sup>4</sup> – uma vez que ambos não são proficientes na L2, e reconhecem essa “*incompetência mútua*” (Varonis e Gass, 1985b, p. 71 e 84) e, portanto, errar não é tão ameaçador. Para descrever o processo de negociação de significado que contempla o que ocorre na interação entre FNNs, Varonis e Gass (1985b) desenvolveram um modelo que consiste, basicamente, em duas partes: um gatilho (G) (*trigger*) e uma resolução (R) (*resolution*) que, por sua vez, se subdivide em três partes: indicador (I) (*indicator*), resposta (R) (*response*) e reação à resposta (RR) (*reaction to response*), dentre os quais o último é opcional.

Varonis e Gass (idem *ibid*) evidenciam que as instâncias de negociação de significado representam um movimento vertical (*pushdown*) no curso da interação entre os aprendizes. Esse movimento poderia alongar-se por vários turnos, ou ser rapidamente resolvido ou abandonado, sendo, então, possível retomar o movimento horizontal do discurso, ou seja, levar a conversa adiante. Segundo elas, porém, nas interações entre FNNs, as ocorrências desse movimento vertical estendido são bastante freqüentes, e elas representam uma interrupção no fluxo horizontal da conversa. Além disso, segundo elas, seria essa assim chamada “*incompetência mútua*” o que permite aos aprendizes colocar o discurso principal “em espera” (*on hold*) e negociar significado para resolver problemas na comunicação, sugerindo que a negociação existe no interior, mas separada do discurso principal. O modelo permite, assim, descrever e analisar quão complexas são as instâncias de negociação de significado nesse tipo de discurso.

---

<sup>4</sup> A noção de “face” é entendida aqui como “a auto-imagem pública de uma pessoa, a qual esta última deseja ver respeitada e apreciada” (Yule, 1996).

Em uma troca verbal como em (1), abaixo, o aprendiz/falante produz um gatilho (G), que é o enunciado problemático que não é bem compreendido por seu interlocutor; esse último, então, indica a compreensão incompleta/má-compreensão (I), e, com isso, chama a atenção dos interlocutores para a existência de um problema, recebendo uma resposta (R) do falante, que se pode constituir em uma solução para o problema apresentado ou em um reconhecimento da dificuldade. A esta última, o interlocutor pode ou não reagir (RR). Enquanto essa troca ocorre, de acordo com as pesquisadoras, o fluxo principal da conversa é abandonado em função da resolução daquele problema.

Exemplo 1<sup>5</sup>:

NNS1: How long...will you be? Will you be staying?

NNS2: I will four months G

NNS1: Four months? I

NNS2: Stay four months here until April R

Segundo Varonis e Gass (1985b), essa negociação pode, também, se alongar por vários turnos, sendo que, para isso, a resposta do aprendiz/falante pode servir como um novo “gatilho” que receberá nova indicação, estendendo o discurso verticalmente, como em (2), abaixo:

Exemplo 2<sup>6</sup>:

NNS: The windows are crozed G

NS: The windows have what? I

NNS: Closed. R

NS: Crossed? I'm not sure what you're saying here I

<sup>5</sup> Gass, 1997, p.112.

<sup>6</sup> Pica, 1994, p. 514, apud Gass, 1997, p. 112.

NNS: Windows are closed.	R
NS: Oh, the windows are closed, oh, OK, sorry.	RR

Varonis e Gass afirmam que esse tipo de fenômeno em que “camadas” de negociação ocorrem até que um problema se resolva parece ser típico do discurso entre FNNs, ocorrendo com menos frequência na interação entre FNNs e FNs e ainda menos quando FNs interagem entre si, salvo em contextos específicos (ver Varonis e Gass, 1985b, p. 86).

Nesse sentido, a rotina de negociação que ocorre no discurso de FNNs através de elaborações e esclarecimentos é benéfica à aquisição porque provê mais insumo ao aprendiz e *“esse insumo novo ou elaborado chama a atenção para aspectos da interlíngua do aprendiz que divergem da L2”* (Gass, 1997, p. 113), ou seja, provê evidência positiva do que é correto na L2 e, igualmente, evidência negativa sob a forma de feedback corretivo de forma indireta, quando os interlocutores sinalizam uma compreensão parcial, ou explícita a respeito de uma hipótese erroneamente formulada sobre a L2.

Não somente Varonis e Gass, mas também Porter (1986) em sua pesquisa sobre aprendizes intermediários e avançados de inglês como L2 interagindo entre si, em pares, e com FNs, pôde concluir que aprendizes de nível intermediário e avançado podem prover a possibilidade de ajustes interacionais da mesma qualidade que a proporcionada por FNs da língua. Também observou que o insumo não tem a mesma qualidade gramatical que aquele fornecido por FNs e que os aspectos sociolingüísticos, também presentes na L1 dos interlocutores, como os dispositivos de polidez e prefaceamento<sup>7</sup>, não são sequer transferidos para a L2, possivelmente em função do contexto experimental em que os aprendizes se

---

<sup>7</sup> Prefacear consiste em introduzir o ato de fala de modo a dar chance ao interlocutor de se preparar para o mesmo, sendo, portanto, um dispositivo de polidez, porque permite a preservação do rosto do interlocutor (ver Yule, 1996 para discussão).

encontram inseridos. Ainda assim, sustenta que é importante que se amplie o foco e que se inclua a possibilidade de aquisição através da comunicação interativa entre aprendizes e não somente com FNs.

Pica et al (1996), igualmente, como já disse, realizaram um estudo visando a determinar se a interação entre FNNs entre si geraria a mesma quantidade de insumo compreensível, feedback e modificação na produção que quando FNNs interagem com FNs. No que diz respeito à geração de insumo compreensível, a relação FNN-FNN apresentou desvantagem com relação a FNN-FN, especialmente nas maneiras de tornar o insumo compreensível por parte dos FNN a seus pares e na conformidade do mesmo à morfossintaxe do inglês. Evidenciou-se, no entanto, que no que diz respeito à modificação na produção, a interação FNN-FNN apresentou resultados comparáveis à FN-FNN. É especialmente no que diz respeito à provisão de feedback corretivo em conformidade com a morfossintaxe da L2 que a interação entre aprendizes de mesma L1 do estudo acima mostrou-se mais eficaz. Os resultados gerais indicam que a interação entre os aprendizes não foi mais limitada do que a interação entre os mesmos e os FNs. Os pesquisadores afirmam, no entanto, que esses resultados devem ser vistos com cautela, uma vez que os aprendizes demonstraram ser uma fonte limitada de insumo uns para os outros. Retornarei essa discussão mais adiante.

É importante salientar, que, contrariamente ao que se possa crer, a interação FNN-FNN não leva os aprendizes a adquirirem os erros uns dos outros, o que, se ocorresse, poderia ser uma razão para desencorajar o trabalho em pares e pequenos grupos. Segundo Pica e Doughty (1985a) e Porter (1986), os aprendizes em seus estudos repetiram somente um número muito pequeno dos erros contidos no insumo provido por seus interlocutores.



Nesse mesmo sentido, deu-se um estudo realizado por Gass e Varonis (1989, apud Gass 1997) em que dois aprendizes saíram à rua entrevistando FNs com relação à localização da estação de trem. Para isto, utilizaram perguntas indiretas (*embedded questions*). Apesar do fato de que um dos aprendizes freqüentemente utilizou tal estrutura de forma errada, isso não levou o outro a adotar tal forma. Contrariamente, pôde-se constatar que, quando mudanças ocorreram, elas foram no sentido da língua-alvo e não no sentido da forma incorreta utilizada por um dos aprendizes, uma vez que, após várias repetições da pergunta, o aprendiz que o estava fazendo de forma errada, passou a utilizar a estrutura correta para entrevistar seus interlocutores.

Ellis e He (1999) apresentam evidências indiretas para reforçar a crença de que a interação entre FNNs seja benéfica aos aprendizes. No estudo já citado, pares de FNNs interagiram entre si, descrevendo onde objetos deveriam ser colocados em uma casa. Os resultados superiores em termos de compreensão e aquisição do vocabulário em questão por parte desses aprendizes em relação àqueles que interagiram com o professor parece não deixar dúvidas sobre o fato de que tal tipo de interação também pode ser benéfica ao aprendiz de uma L2/LE.

Enfim, se a interação entre FNNs de uma L2 pode ser palco para a aprendizagem da L2, e se, nessa interação, aquela em que ocorre a negociação de significado se configura como sendo o principal suporte para que a aquisição ocorra, qual será o contexto ideal para que essa interação se materialize? Na última década, o uso de tarefas no ensino de línguas tem sido apontado como sendo um instrumento bastante válido para que condições mais apropriadas de aprendizagem sejam oferecidas aos aprendizes. Na próxima seção, estarei

discutindo a utilização de tarefas, mais especificamente, as denominadas por Pica et al (1993) de “tarefas comunicativas”, e sua relação com a interação e a negociação de significado.

### **2.3. A Negociação de Significado e o uso de Tarefas**

Sendo a negociação de significado um elemento, no mínimo, facilitador da aquisição, é importante que se evidenciem os meios através dos quais se possa promovê-la, quando da interação entre aprendizes. No presente estudo, decidi abordar o que vem sendo dito com relação ao uso de tarefas no ensino de L2/LE, uma vez que essa me parece ser uma das correntes mais fortes no momento.

O uso de tarefas tem sido advogado por defensores do ensino comunicativo como passível de promover uma maior interação entre os aprendizes envolvidos na execução da mesma, na medida em que eles interagem entre si - sem controle direto do professor - realizando uma atividade que visa a chegar a um (ou mais) objetivo(s) pré-determinado(s). Tal defesa se faz mais coerente quando se leva em consideração que, em determinados grupos, há alunos que, quando interagindo diretamente com o professor, tendem a dominar a conversa, recebendo maiores possibilidades de participar, seja porque o professor quer que a aula avance com mais rapidez, seja porque quer modelos mais precisos de língua para o grupo (uma vez que muitas vezes esses são os alunos que possuem um conhecimento maior da L2). Por outro lado, alunos de menor proficiência, ou mais tímidos, tendem a não participar, nem contribuir com suas opiniões, perdendo valiosas oportunidades de gerar qualquer tipo de produção na L2. Com a utilização de tarefas, realizadas em pares ou grupos, alunos mais tímidos teriam, em tese, oportunidades mais democráticas de tomar a palavra na interação. Se estendermos o que foi dito sobre a questão da menor ameaça à face do aprendiz também para

esse contexto, poderíamos dizer que, em grupos menores, alunos menos proficientes poderiam se sentir menos “ameaçados” e, com isso, poderiam produzir mais. Além disso, a interação em pequenos grupos ou pares reduz os níveis de ansiedade dos alunos e, com isso, permite que os mesmos se comuniquem com mais naturalidade e confiança.

O termo **tarefa** tem recebido, no entanto, definições as mais variadas na literatura (Long, 1985; Nunan, 1989; Prahbu, 1987) que vão desde uma definição geral e cotidiana do mesmo, até as mais relacionadas com a aprendizagem de uma L2, como a de Nunan, que define uma tarefa como sendo “*um trabalho focalizado no sentido, que envolve os aprendizes em compreender, produzir e/ou interagir na língua alvo*” (Nunan, 1989, p. 11).

Como se vê, a definição proposta por Nunan prevê o trabalho interacional dos aprendizes como sendo necessário à realização de uma tarefa.

Nesse sentido, a definição acima vai ao encontro da tipologia de tarefas propostas por Pica et al. (1993), qual seja, a de “tarefas comunicativas”, que será a enfocada neste estudo. Segundo os pesquisadores, nessas várias definições que o termo tarefa possui na literatura, existem duas características comuns a todas: o fato de as tarefas serem sempre orientadas no sentido de alcançar um “objetivo” e o fato de envolverem a realização de uma “atividade”. Sendo assim, os participantes têm um papel ativo para chegar a um resultado com sua ação ou conversa, resultado que será alcançado via atividade que eles devem desempenhar. Todas as tarefas, comunicativas ou não, possuem tais características. Para definir, então, o termo “tarefa comunicativa”, os pesquisadores reduzem o escopo de possibilidades de tais características, atribuindo-lhes maior especificidade: a tarefa comunicativa compõe-se, portanto, de uma “atividade interativa” com um “objetivo comunicativo”. Tal definição foi

ainda desmembrada em categorias menores, sendo a **atividade interativa** subdividida em “relações dos interlocutores” e “exigência interacional” e o **objetivo comunicativo** subdividiu-se em “orientação do objetivo” e “resultados possíveis”.

A categoria “relações dos interlocutores” diz respeito à responsabilidade atribuída aos participantes da tarefa quanto a possuir, solicitar ou suprir a informação necessária para alcançar os objetivos da tarefa. Tal relação pode ser mútua ou independente com relação ao fornecimento e à provisão de informação. Ela é assim subdividida:

a) cada participante possui uma porção diferente da informação e a provê/solicita segundo a exigência para o cumprimento da tarefa;

b) um participante detém toda a informação e a provê à medida em que outros a solicitam;

c) cada participante tem acesso à informação e a provê se outro(s) a solicitam.

A categoria “exigência interacional” baseia-se na obrigatoriedade ou não do suprimento/solicitação da informação por parte dos participantes. Ela assim se subdivide:

a) cada um dos participantes deve solicitar e prover informação;

b) um participante deve solicitar e outro(s) deve(m) suprir a informação;

c) cada um dos participantes pode solicitar/prover informação, mas não é obrigado a fazê-lo.

A categoria “objetivos comunicativos” diz respeito à colaboração/convergência ou independência/divergência exigida dos participantes no sentido de chegar aos objetivos da tarefa. Sua subdivisão encontra-se abaixo relacionada:

- a) os participantes têm o mesmo objetivo ou objetivos convergentes;
- b) os participantes têm objetivos relacionados, porém divergentes.

A última categoria, relativa aos “resultados possíveis”, representa a gama de resultados aceitáveis para a tarefa, que estão disponíveis para os participantes ao tentarem alcançar o(s) objetivo(s) da mesma. Possui duas possíveis subdivisões:

- a) somente um resultado é possível;
- b) mais de um resultado é possível.

Segundo Pica et al (op. cit.), uma tarefa que reúna em si as subcategorias de letra “a”, por atribuir uma parte da informação necessária ao cumprimento da tarefa a cada um e a todos os participantes e determinar que os mesmos solicitem e dêem informação no sentido de chegar a um objetivo comum e a um resultado único, em tese, promoverá a geração da maior quantidade de insumo compreensível e modificação da produção por parte de todos os participantes da tarefa. Em contrapartida, as tarefas dentro da subcategoria ‘c’ levariam a uma menor geração desses elementos, uma vez que todos os participantes possuem a informação e a troca dessa é opcional para o cumprimento da tarefa, não exigindo com isto que os participantes interajam em larga escala para chegar ao(s) objetivo(s) proposto(s), que, ao

ser(em) divergente(s), segundo sugerem os proponentes da taxonomia, reduzirá(ão) ainda mais a necessidade de interação e de negociação.

Baseados na taxonomia apresentada, Pica et al. (1993) elaboraram uma organização dos diferentes tipos de tarefas existentes e a forma como as categorias acima se apresentam nessas tarefas, conforme apresentado no Quadro 1, abaixo.

**Quadro 1: Tipos de tarefas comunicativas para a pesquisa e para o ensino de L2**

	Detentor	Solicitante	Provedor	Relação solicitante + provedor	Exigência	Orientação do	Resultados
	INF	INF	INF	INF	interacional	objetivo	possíveis
Tipo de Tarefa :							
Jigsaw (Troca de informação)	X & Y	X & Y	X & Y	2 sentidos ( X para Y & Y para X)	+ exigida	+ convergente	1
Information gap (transferência de Informação)	X ou Y	Y ou X	X ou Y	1 sentido > 2 sentidos ( X para Y / Y para X)	+ exigida	+ convergente	1
Solução de problema	X = Y	X = Y	X = Y	2 sentidos > 1 sentido ( X para Y & Y para X)	- exigida	+ convergente	1
Tomada de decisão	X = Y	X = Y	X = Y	2 sentidos > 1 sentido ( X para Y & Y para X)	- exigida	+ convergente	1 +
Troca de opinião	X = Y	X = Y	X = Y	2 sentidos > 1 sentido ( X para Y & Y para X)	- exigida	- convergente	1 +/-

(Fonte: Pica et al, 1993, p. 19)

Com relação às subcategorias de detentor, solicitante e provedor da informação, “X & Y” refere-se à categoria em que ambos os interlocutores possuem partes exclusivas da informação desconhecidas mutuamente, diferentes e essenciais para a solução da tarefa; “X ou Y” indica que somente um dos interlocutores detém/provê informação, e o outro somente a obtém, sendo que é necessário alternar papéis para que o fluxo de informação mude; já “X = Y” indica que não há diferença entre quem provê/detém ou solicita a informação, sendo ela conhecida igualmente pelos interlocutores.

Já no que diz respeito à relação solicitante + provedor de informação, a tarefa tenderá a ocorrer necessariamente nos dois sentidos, como ocorre com a tarefa de troca de

informação, em um sentido e, em alternando-se os papéis, em 2 sentidos, como ocorre com a tarefa de transferência de informação e, em ambos os sentidos ou em um só, como ocorre com os demais três tipos.

Relativamente à exigência interacional, sugerem Pica et al (op. cit.) que as tarefas em que a troca de informação é necessária, quais sejam, as duas primeiras do quadro abaixo, há uma maior exigência de que os interlocutores interajam para resolvê-la, enquanto nas demais, uma vez que a informação é conhecida de todos os interlocutores, não há uma exigência tão alta de interação.

A subcategoria orientação do objetivo evidencia que tanto as tarefas de troca de informação, quanto às de transferência de informação, solução de problema e tomada de decisão, têm um objetivo convergente, ou seja, apontam num sentido mais ou menos comum para que os interlocutores tenham que se dirigir desenvolvendo a tarefa, ao passo que, na troca de opinião, todos podem permanecer com a mesma opinião inicial, não havendo necessidade de convergirem para um resultado mais ou menos unificado.

A última subcategoria, resultados possíveis, é auto-explicativa ao evidenciar que para os três primeiros tipos de tarefas apresentados no quadro, somente um resultado final é possível e “correto”. Quando a tarefa se configura como sendo uma tomada de decisão, por exemplo, de quem será o receptor de um órgão, mais de uma solução será possível, sobre quem será o receptor, mas ele terá que necessariamente ser apontado, ainda que diferentes interlocutores cheguem a diferentes conclusões, daí a possibilidade de 1+. Já na troca de opinião, são inúmeros e bastante imprevisíveis os rumos que uma discussão pode tomar, e ela pode, ao final, chegar a resultados completamente divergentes, portanto, explica-se o 1+/-.

Pica et al, em seu texto anteriormente citado, afirmam que:

“... os tipos de tarefas comunicativas delineadas acima apresentam diferenças claras com relação a sua eficácia como meio de proporcionar aos alunos oportunidades de trabalhar no sentido da compreensão, feedback e modificação da interlíngua. Os tipos de tarefa mais eficazes parecem ser as de troca de informação e transferência de informação, enquanto a menos eficaz é a troca de opinião.” (Pica et al, 1993, p. 23)

A opinião de vários dos pesquisadores na área de tarefas é, portanto, que o ensino de L2 e LE deva ser rico em tarefas do primeiro tipo, nas quais os sujeitos sejam induzidos, pela natureza mesma da tarefa, a negociar significado, uma vez que a negociação parece ser um caminho importante no sentido da aquisição.

Gass (1997) evidencia, entretanto, que a familiaridade com um determinado tipo de tarefa, bem como com o interlocutor, pode reduzir a necessidade de negociação de significado conforme focado até aqui, uma vez que instâncias de má-compreensão se reduzem com isso. As implicações desse fato para a sala de aula são significativas, se considerarmos que os aprendizes se conhecem e se relacionam, às vezes, por vários anos e realizam tarefas por vezes bastante semelhantes ao longo de sua vida enquanto aprendizes de uma L2/LE. Estaria a negociação de significado ameaçada nesse contexto? Discutirei o assunto mais adiante, no Capítulo 5, quando focar o comportamento de aprendizes realizando tarefas nessa situação.

Ainda, é importante salientar que Gass (1997), referindo-se à influência do tipo de tarefa na negociação, menciona um estudo de Duff (1986, apud Gass, 1997) em que o pesquisador fez uso de uma tarefa que ele denominou de convergente (solução de problema) e de outra tarefa que ele denominou de divergente (debate, ou troca de opinião, conforme



taxonomia acima exposta). Na primeira, o pesquisador observou mais troca de turnos, maior número de perguntas e de unidades-c (unidades referentes à quantidade de produção lingüística). Já no debate, houve maior ocorrência de turnos alongados, discurso mais extenso e maior complexidade sintática nos enunciados produzidos. Foi na primeira tarefa que a interação apresentou maior ocorrência de negociação de significado.

Nakahama, Tyler e Van Lier (2001) realizaram um estudo em linha semelhante, lançando mão de dois tipos de tarefa classificadas segundo a taxonomia de Pica et al. (1993) como troca de informação e troca de opinião (de fato foi uma conversa, mas essa tem as características do tipo de tarefa mencionado). Os pesquisadores, de certa forma, chegam a conclusões semelhantes às de Duff (op. cit.). A maior ocorrência de negociação de significado sob a forma de reparo de má-compreensão de itens presentes em alguns enunciados se deu na tarefa em que a troca de informação era obrigatória. Entretanto, foi na tarefa de troca de opinião, em que os aprendizes foram convidados a falar sobre si mesmos, que eles se envolviam em um tipo de negociação que não focalizava em um item específico do discurso, mas em aspectos mais globais do mesmo, negociando referências anafóricas, dêiticos, a interpretação de um enunciado inteiro e elementos que podem causar a reanálise de um turno inteiro. Foi, também, nessa tarefa, que os pesquisadores puderam observar uma maior complexidade gramatical da produção dos aprendizes, com turnos mais extensos e enunciados lingüisticamente mais complexos, maior variedade de tempos verbais, maior utilização de modais. Além disso, perceberam que os FNNs puderam fazer uso de várias estratégias discursivas como prefaceamento, reformulações e demonstrações de compreensão. Sendo assim, os pesquisadores concluem que este tipo de tarefa pode oferecer aos aprendizes oportunidades de aprendizagem em vários níveis da interação, ainda que não apresentem tantas oportunidades de reparo, como o fazem as tarefas de troca de opinião.

As opiniões com relação à negociação de significado, sua natureza e mesmo com relação à idéia de que o tipo de tarefa pode levar a maior ou menor negociação proferidas por Long (1983), Varonis e Gass (1985), Pica (1987) e Pica et al. (1989), Pica et al.(1993) Pica et al. (1996) não são, entretanto, compartilhadas por todos os pesquisadores que se dedicam a analisar a interação, tais como os analistas da conversa e os socioculturalistas, por exemplo.

No próximo capítulo, portanto, enfocarei as críticas surgidas ao modelo de negociação proposto pelos pesquisadores citados, bem como à forma de realização das pesquisas por parte desses pesquisadores e à visão de comunicação/interação e de aprendizes implicada nos estudos. Para fazê-lo, tomarei como base especialmente Foster (1998), Firth & Wagner (1997,1998), e pesquisadores da linha sociocultural de aquisição (Donato, 1994; Lantolf e Appel, 1994; Hall, 1997, entre outros), que propõem uma maneira diferente de focar os estudos e os conceitos de linguagem, interação e aprendizagem, entre outros, maneira essa que procuro adotar quando da análise dos dados deste estudo. Com isso, tentarei, subsequente, expor o que é proposto como uma ampliação do escopo do que se advoga como sendo relevante na relação entre interação e aquisição de uma L2/LE.

### **3. CRÍTICAS À NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADO**

Os estudos na área de ASL que envolvem a negociação de significado vêm sendo alvo de críticas, a meu ver bastante pertinentes, a alguns de seus pressupostos mais fundamentais, quais sejam, entre outros, ao próprio conceito de negociação (Firth e Wagner, 1997) e à idéia de que esta, como apresentada até aqui, possa responder pelo processo de aquisição como um todo (Foster, 1998), bem como à idéia de que a interação tem como principal objetivo levar o aprendiz a obter insumo compreensível e produção modificada que ele irá, individualmente, processar e transformar em conhecimento lingüístico (Lantolf e Appel, 1994; Hall, 1997; Donato, 1994; van Lier, 2000).

Embora partindo de perspectivas teóricas diferenciadas, tais críticas parecem convergir em alguns pontos. No presente capítulo, portanto, pretendo apresentar o debate ocorrido entre os defensores destas diferentes perspectivas teóricas, relativamente a alguns desses pontos. O debate científico tem como um de seus objetivos propor um ponto de vista alternativo a o que predomina hoje nos estudos em interação para aquisição de uma L2 ou LE que enfocam as modificações interacionais. Estes últimos, embora contem com evidências científicas bastante robustas, ainda não foram capazes de dar conta de explicar a aquisição via interação através somente da negociação de significado.

Como se pôde observar em uma série de estudos até aqui apresentados, é difícil mesmo isolar a negociação da interação como um todo e atribuir-se a esses momentos de reparo e obtenção de insumo compreensível o peso de um processo tão complexo, sendo que pode ser a própria interação, tomada em sua complexidade, ou outros momentos nela, os responsáveis pela aquisição, e não necessariamente aqueles momentos específicos em que em uma conversa ocorre negociação de significado tal como a concebem Pica (1989, 1994), Long (1983a, 1983b, 1996), Varonis e Gass (1985b) e Gass e Varonis (1994), entre outros.

### **3.1. A Perspectiva do Estudo de Foster**

Foster (1998) realizou um estudo **em sala de aula** com aprendizes de inglês como L2 na Inglaterra, todos alunos intermediários, falantes de uma ampla variedade de línguas maternas. A pesquisadora utilizou tarefas em grupos ou pares em que a troca de informação era obrigatória em duas das tarefas e não obrigatória em outras duas, baseando-se na idéia de que as tarefas, especialmente aquelas em que há a troca obrigatória de informação, constituem-se em um ambiente favorável à negociação de significado e conseqüente obtenção de insumo compreensível e geração de produção modificada.

O estudo nasceu basicamente da preocupação da pesquisadora com relação exatamente à idéia de que as tarefas em que a troca de informação seja necessária seriam, em tese, mais benéficas aos aprendizes e, com isso, passassem a ser utilizadas com freqüência em sala de aula, quando tal fato ainda não foi comprovado fora de ambientes experimentais. Segundo ela, as pesquisas realizadas na área apresentam duas restrições importantes no que diz respeito à sua generalização: os sujeitos envolvidos na pesquisa representam um universo bastante reduzido (em sua grande maioria são estudantes universitários nos EUA), o que não permite

generalizar os resultados para sujeitos em outros contextos e, mais importante do que isso, inclusive para fins desta dissertação, os estudos foram realizados por pesquisadores com FNN em situação experimental e, nesse sentido, é importante questionar, diz a pesquisadora, até que ponto seu comportamento reflete o de alunos em uma sala de aula. Segundo Foster (1998, p. 4), citando Jacobits e Gordon (1974), “*não se pode permitir que os resultados de pesquisa guiem as práticas educacionais se eles são baseados em abstração e em investigações sob condições restritas*”. Tal afirmação, segundo ela, é feita com base na idéia de que o que realmente importa com relação às teorias de aquisição de língua não é o que os teóricos e pesquisadores dizem sobre elas, mas o que os aprendizes em sala de aula fazem com relação à sua aprendizagem. Ainda que essa idéia possa causar grandes controvérsias na área das pesquisas em ASL, é difícil não concordar com o fato de que a pesquisa tem que se aproximar do contexto em que seus resultados devem ser aplicados, sob pena de colocar-se num Olimpo que nada tem a ver com a vida real, aprendizes reais, realizando tarefas em salas de aula reais.

Por esta razão, a pesquisa de Foster tomou como sujeitos aprendizes em uma sala de aula, em que o professor serviu como pesquisador, realizando tarefas integradas à prática normal da sala de aula. Os resultados do estudo evidenciaram que houve um reduzido número de ocorrências de negociação de significado, restrita a alguns dos indivíduos em pares e tendo um caráter extremamente curto, com solicitações e verificações sendo respondidas com brevidade (não apresentando turnos estendidos de negociação de significado, como sugerem Varonis e Gass, 1985b); também a geração de produção modificada foi reduzida, marcadamente reduzidas foram as instâncias em que a modificação ocorreu em nível sintático. Foster (1998:13) afirma, a esse respeito, que “*a língua pode ser sintaticamente problemática e ainda assim ser compreensível*”, e, portanto, os interlocutores podem compreender o discurso, mesmo com problemas, e não necessitar de esclarecimento ou confirmação.

Também a noção de que as tarefas em que a troca de informação é obrigatória força os alunos a gerar maior produção oral, segundo sugerem Doughty e Pica (1986) e Pica et al (1993), não se confirmou com todos os sujeitos realizando esse tipo de tarefa em pequenos grupos, sendo que em alguns casos a produção por parte de vários sujeitos de um mesmo grupo foi zero, ou foi muito pequena. Mesmo quando tais tarefas foram realizadas em pares, a pesquisadora observou um padrão bastante diferenciado no que diz respeito à produção e obtenção da informação por parte dos diferentes pares. Embora nenhum aprendiz tenha deixado de produzir, foi marcante a dominância de alguns aprendizes sobre outros, fato que, longe de ser surpreendente para professores, surpreende quando uma taxonomia de classificação de tarefas prevê que uma distribuição regular da informação entre os que realizam a tarefa potencialmente levaria a uma produção de língua mais regularmente distribuída entre esses mesmos sujeitos. Por outro lado, uma tarefa em que a informação era compartilhada - e, por essa razão, demandaria pouca interação e negociação - levou um dos pares, que provavelmente a considerou extremamente relevante e motivou-se, com isso, a altos níveis de produção oral e à modificação na produção.

A principal implicação disso, a meu ver, diz respeito, principalmente, aos resultados de pesquisas que, sendo quantitativas por excelência, contam a produção oral e o número de negociações que ocorreu em um grupo como um todo, não levando em consideração os aprendizes individualmente e, com isso, não deixando transparecer nos dados que os aprendizes se comportam de forma diferenciada e respondem a diferentes desafios com maior ou menor empenho. Somente um olhar mais qualitativo sobre os dados da pesquisadora é que permitiu a Foster essa percepção tão relevante.

A pesquisadora busca explicar as ocorrências citadas acima, afirmando que os alunos podem estar percebendo as tarefas em grupo (fora de um ambiente experimental) como mais informais e, por realizarem as mesmas de forma mais “relaxada”, não necessitam necessariamente produzir, nem lançar mão das oportunidades de receber insumo compreensível e gerar produção modificada. Além do mais, afirma ela, demonstrar incompreensão sempre que ela ocorre pode fazer um aprendiz parecer e sentir-se incompetente perante seus pares. Tal justificativa coloca-se frontalmente oposta às afirmativas de Varonis & Gass (1985b) anteriormente citadas, que afirmam que interações entre FNNs, por esses não terem proficiência na L2, seriam menos ameaçadoras às respectivas faces, quando da necessidade de sinalizar a má-compreensão de um enunciado. Para Foster (op. cit.), os aprendizes do estudo parecem ter lançado mão da estratégia de esperar que um próximo enunciado iluminasse as incompreensões do que tentaram negociar seu significado no momento em que ocorriam. Ainda, a pesquisadora afirma que a negociação de significado não vai “muito bem, obrigado” na sala de aula, e, segundo ela, dado o reduzido número de enunciados modificados sintaticamente, a negociação de significado é um conceito muito frágil para suportar o peso da teoria de ASL.

A elaboração de tarefas experimentais mais rigorosas e específicas que forçassem os alunos a negociar significado e, ao mesmo tempo, a manipular formas lingüísticas, segundo sugere Pica (1994) – que reconhece que não são todas as tarefas de troca e informação que proporcionam condições para tal –, “*poderá estar-nos distanciando mais e mais da sala de aula*” (Foster: op. cit., p. 20). Mormente, eu acrescentaria, confronta-nos mais uma vez com o problema de quão generalizáveis serão os resultados advindos de condições tão restritas.

Resumindo, em condições normais de sala de aula, os aprendizes responderam aparentemente de forma diferente às tarefas propostas do que o fazem aprendizes em condições experimentais, não necessariamente tendo negociado mais significado em tarefas em que a troca de informação era necessária. Eles negociaram de fato pouco, pelo menos no sentido proposto por Pica, e especialmente reduzido foi o número de negociações em que houve alteração na estrutura morfossintática do enunciado, o que seria, de acordo com Swain (1985), necessário para que os aprendizes dessem um passo à frente no processo de aquisição.

Embora a pesquisa apresentada acima não seja necessariamente passível de generalização, e tenha pouca representatividade no universo de pesquisas já realizadas em L2, é inevitável considerá-la e é intrigante pensar em suas implicações, uma vez que questiona que construtos largamente estudados e defendidos como chaves na aquisição de uma L2 estejam presentes em ambientes genuínos de aprendizagem.

### **3.2. A Perspectiva dos Analistas da Conversa**

Partindo de uma perspectiva teórica diferente, Firth e Wagner (1997, 1998) e Wagner (1996, 1998), criticam igualmente os estudos em ASL em uma série de aspectos. Segundo Wagner (1996), a pesquisa na área de aquisição de L2, especialmente aquela que se dedica a estudar a interação, possui uma visão incompleta do processo interativo, o que se verifica, entre outros, na idéia de que a negociação de sentido pode ser reduzida a um processo de reparo de instâncias de má-compreensão, quando, no seu entender:

“A negociação de sentido é uma metáfora para a atividade de obtenção de sentido por parte de ambos os interlocutores. Ela não é redutível a um processo de reparo. Estudos na área de fala interacional têm demonstrado que toda a comunicação é



construída (...). A negociação é, então, a atividade por excelência dos interlocutores.” (Wagner, 1996, p. 222)

O pesquisador, entretanto, explica que a visão corrente em ASL de que a negociação se reduz aos momentos de reparo, quando a compreensão não ocorre de forma satisfatória, é fruto de uma visão de interação como “transferência de informação” em que a construção de sentido se restringe a momentos problemáticos de “solução de problemas” e correção de erros (*corrective feedback*) que são, então, calculados e comparados a dados de base nos quais aqueles momentos, em tese, não ocorrem.

Essa forma de ver a interação, segundo Reddy (2000), encontra apoio no fato de que os falantes de língua inglesa, e de resto, provavelmente, os falantes de uma grande variedade de línguas, parecem estar fortemente influenciados pela visão de que a comunicação nada mais é do que a transferência de idéias e sentimentos de uma mente para outra, através das palavras. Aqueles seriam inseridos nestas últimas por falantes ou escritores e extraídas das mesmas por ouvintes ou leitores, resultando, essa troca, em sucesso sem esforço. Para Reddy (op. cit.), entretanto, uma vez que os interlocutores são dotados de subjetividade e que é a partir dela que interpretam o mundo, “*a comunicação humana quase sempre perderá seu rumo, a não ser que muita energia seja despendida.*” (Reddy, op. cit., p.18). Ainda, segundo ele:

“Falha parcial de comunicação ou divergências de leitura de um único texto não são aberrações. São tendências inerentes ao sistema que só podem ser neutralizados por esforços contínuos e grandes quantidades de interação verbal.” (Reddy, 2000, p. 18)

Sob esta ótica, Wagner também afirma que:

“O significado não é um conceito fixo, mas construído localmente pelos participantes que lançam mão de todos os recursos disponíveis para tal (...). Todos os turnos conversacionais são criados para receptores específicos. Não existem dados de base ‘ótimos’ ou independentes do receptor da mensagem, como sugerem os estudos na área de modificação (...) uma vez que qualquer ato comunicativo é levado a cabo localmente, i.e., lança mão de qualquer recurso disponível que pode variar caso a caso. Sendo a atividade essencial da interação, a negociação de sentido não pode, racionalmente, ser isolada da interação ‘normal’.”(Wagner, 1996, p. 223)

Assim sendo, aqui nos defrontamos com um dos problemas básicos das teorias de ASL baseadas em negociação de sentido: para Wagner, negociação é tudo o que ocorre na interação e, por isso, contá-la e reduzi-la a alguns momentos é privar o trabalho dos interlocutores de seu maior valor, qual seja, o da construção de sentido conjunto.

Entretanto, poderão contra-argumentar alguns estudiosos que é preciso uma explicação mais palpável para o fenômeno da aquisição. Se nos reportarmos ao estudo de Gass e Varonis (1994), relatado no Capítulo 1, que visava a verificar a aquisição de itens lexicais por parte dos aprendizes FNN envolvidos no estudo, temos um possível exemplo do que estou, no momento, tentando defender. Aqueles aprendizes, ao realizarem a primeira parte do estudo, interagindo com FNs, vieram a descobrir o significado de alguns itens lexicais novos, presentes na tarefa que realizaram. Na Segunda parte do estudo, porém, em vez de passarem a utilizar os itens novos, cujos significados haviam sido descobertos via interação com FNs, na primeira parte, utilizaram, sim, dispositivos de descrição desses itens, adquiridos naquela interação, o que vem a evidenciar, indiretamente, a meu ver, a importância da interação. O que ocorreu é que os aprendizes avançaram em sua capacidade de se expressar, referindo-se de uma forma alternativa a itens cujos nomes ainda não dominavam. Pode estar evidenciando, também, o processo gradual pelo qual passam os aprendizes na aquisição de itens de

vocabulário, em específico, e da língua, como um todo. Gass e Varonis (idem *ibid*) admitem mesmo que um item lexical possa ser adquirido posteriormente ao momento em que foi apresentado ao aprendiz, mas não evidenciam a relevância da interação e da construção de sentido realizada por cada um dos aprendizes, focados que estão em tentar explicar a aquisição via uma equação mais linear de negociação=comprensão=aquisição. É no sentido de olhar o processo interativo de forma mais ampla que a crítica de Firth e Wagner se faz tão premente e atual, e os resultados dos estudos acima sugerem que é mister que se olhe o processo dessa forma.

Outro aspecto importante levantado por Firth e Wagner (1997), e já discutido aqui, diz respeito ao tipo de dados coletados pelos estudos na área de modificações interacionais, que são, basicamente, dados de ambiente experimental, fruto de tarefas estruturadas para fins experimentais ou entrevistas dominadas pelo interlocutor FN da língua alvo, afirmando eles que o resultado disso pode indicar que

“... os pesquisadores negligenciem o efeito da situação e das tarefas relacionadas àquela situação sobre a estrutura do discurso. Isto levanta a possibilidade de que os participantes possam não se comportar sob o comando de suas competências e identidades nativa e não-nativa, mas como resultado do ambiente (quase/semi experimental), de sua falta de familiaridade um com o outro e da tarefa imposta pela situação as quais eles concordaram em se submeter.” (Firth e Wagner, 1997, p. 294)

Estudada dessa forma, segundo os pesquisadores, a interação entre FNs-FNNs dá origem a um conjunto de normas tido como universal de como esses falantes interagiriam entre si (rotineiramente se referindo a tópicos do aqui e agora; tendo a conversa dominada pelo FN, que toma o papel de coletor de informação, sendo o FNN o que a provê), o que pode não refletir a realidade, especialmente quando a interação ocorre de forma natural.

Além disso, as interações entre FNNs-FNNs ou FNs-FNNs, segundo pesquisadores como Varonis e Gass (1985b), são dotadas de uma maior incidência de “enunciados problema”, reparos e má-compreensões do que as interações entre FNs entre si, fato do qual discordam Firth e Wagner (1997), afirmando que tais “*ocorrências não se configuram aberrações, mas são parte integrante do discurso, independentemente das identidades sociais dos interagentes*” (Firth e Wagner, 1997, p. 205).

Com respeito à frequência de ocorrência dessas instâncias, Gass e Varonis (1991) deixam claro que as mesmas são mais frequentes entre FNNs interagindo entre si, especialmente quando esses não têm o mesmo *background* lingüístico, social e/ou cultural. Ainda que a argumentação de Varonis e Gass (1985b) encontrasse eco no que é afirmado por Firth e Wagner (1997), e a as más-compreensões, sinalizações e reparos, enfim, a negociação de significado, conforme entendida pelas pesquisadoras, fosse mais freqüente entre FNNs, como explicar a aquisição via esta última, na forma que ela se dá entre os aprendizes sujeitos do presente trabalho, quando os FNNs têm a mesma L1 e o mesmo background cultural e social? Nesses casos, segundo as próprias pesquisadoras, os problemas na interpretação dos enunciados se reduzem e, com eles, a negociação. Estaríamos, novamente, com isso, nos confrontando com uma dificuldade para explicar a aquisição através dessa via, ou não?

Além disso, critica Wagner (1998) que, por estarem os aprendizes inseridos nesses ambientes experimentais, não realizando nenhuma função social com seu discurso e não inseridos no grupo social dos falantes da língua e, por essa razão, tidos como não pertencentes a esse grupo, acabam por comportarem-se como pertencentes mesmo ao grupo de “*cobaias internacionais*” (Wagner, 1998, p. 108) que agem de acordo com uma agenda pré-determinada pelos estudos nos quais se inserem. Essa forma de interagir é, então, tomada

como parâmetro para descrição de seu comportamento. Wagner (op. cit.) crê que os falantes devem ser tomados em outros ambientes em que a interação e a fala ocorram de forma natural, e acredita que um dos ambientes sociais que pode ser pesquisado é aquele da sala de aula de L2/LE. Neste sentido, a crítica se aproxima muito daquela perpetrada por Foster (1998), segundo a qual, uma vez que o aprendiz se encontra em ambiente experimental, seu comportamento não pode ser generalizável a aprendizes em sala de aula, visto que o comportamento encontra-se parametrizado pelo próprio ambiente.

Para Firth e Wagner (1997), a pesquisa na área de aquisição de L2, especialmente aquela que se dedica a estudar a interação, possui uma visão incompleta do processo, o que se verifica, basicamente, no fato de que o FNN é visto como um falante deficiente em relação ao FN. Segundo eles, o fato de que as interações entre os FNNs são, via de regra, caracterizadas por sucesso na comunicação e não por fracasso é, geralmente, negligenciado pelos estudos nessa área. Para Firth e Wagner (1997, p. 289)<sup>8</sup>, o certo seria também estudar o sucesso na comunicação e os recursos usados para chegar a esse sucesso, e, não somente, focalizar os problemas e as dificuldades durante o processo interativo, ainda que isso aparentemente possa trazer à tona mais evidências sobre como se dá o processo de aquisição. Segundo eles, um estudo que levasse em conta, portanto, os participantes da interação, tomados em seus papéis reais, permitiria que os pesquisadores explicassem as competências através das quais os participantes, de forma conjunta, se comunicam com os recursos que, embora “imperfeitos”, eles têm ao seu dispor.

Em resumo, para Firth e Wagner, o significado é socialmente construído, não é um fenômeno individual que se constitui de pensamentos privados transferidos de um cérebro a

---

<sup>8</sup> Ver também Liddicoat (1997) para esta discussão.

outro; é, sim, dependente do contexto, dos participantes e do esforço que eles despendem com relação um ao outro nessa construção. Portanto, a interação deve ser estudada como um fenômeno social, e não somente enfocada sob um aspecto psicolinguístico, como têm feito os estudiosos da negociação de significado. Esses acabam por desconsiderar o contexto, desconsiderando a identidade dos interlocutores presentes na interação, denominando-os a todos de “aprendizes” e, através da criação de situações artificiais de interação, em que os interlocutores mal se conhecem e os tópicos são sugeridos e até controlados para fins de pesquisa, procuram caracterizar como a aquisição se dá via interação.

Os estudos na área de ASL, alvo das críticas aqui, são os que, a partir de Chomsky, tomaram uma perspectiva unicamente psicolinguística do processo aquisitivo, defendendo a idéia de que a aquisição da linguagem é unicamente um processo da cognição humana, que existe graças a uma predisposição natural do cérebro em adquirir a língua, concretizada no Dispositivo para a Aquisição da Linguagem (DAL), presente no cérebro de cada indivíduo. Firth e Wagner (1998) defendem a idéia vygotkiana de que a aprendizagem se dá no social, sendo o desenvolvimento da cognição fruto da interação com outros pares.

A defesa a essas críticas tem argumentado que o foco dos estudos não é o **uso** da linguagem, mas sim a **aquisição** da mesma (“*A*” *refere-se à Aquisição*”, é o título do artigo de Kasper, 1997; ver também Gass, 1998). Por essa razão, justifica-se a utilização da identidade de “aprendiz” para a referência e identificação dos FNNs, e não de outras. Também se justifica o contexto de pesquisa utilizado. Gass (1998) defende que o que importa para os estudos em ASL é como aprendemos a língua e não como a usamos e assim o será, “*a menos que a forma como usamos a linguagem seja um meio que nos leve a responder como a*

*aprendemos*” (Gass, 1998, p. 85). A essa defesa, Firth e Wagner contra-argumentam, afirmando que:

“... o que constitui a aquisição é essencialmente obscuro: não podemos estar certos de onde o ‘uso’ termina e a ‘aquisição’ começa. Não há, com certeza, nenhuma linha distingüível entre a psicolinguística e a sociolinguística.” (Firth e Wagner, 1998, p. 91)

É difícil não concordar com Firth e Wagner, no sentido que, se estudamos a interação, ou seja, o uso da linguagem, torna-se quase que contraditório não percebê-lo como conducente à compreensão do processo de aquisição. E, portanto, torna-se necessário, a meu ver, buscar possibilidades de compreensão do fenômeno da aquisição em evidências emergentes da interação em si. Isso é o que alguns pesquisadores seguidores da abordagem sociocultural têm procurado fazer, e esse é outro aspecto do debate, referido no início, que estarei apresentando logo a seguir.

### **3.3. A Perspectiva da Abordagem Sociocultural**

Conforme acabo de afirmar, a linha de pesquisa sociocultural, refutando a concepção do processo de aquisição como sendo um fenômeno exclusivamente individual, que se dá no interior do cérebro do aprendiz a partir de dados processáveis (insumo compreensível) fornecidos através da interação, propõe, partindo das idéias de Vygotsky (1978, apud Donato, 1994), que a aquisição seja vista como uma decorrência da participação ativa dos sujeitos no processo de comunicação, tendo a língua como objeto de mediação entre os aprendizes que, ao interagirem, co-constroem seu conhecimento, uma vez que a cognição é vista, sob essa abordagem, como resultante da interação.

Segundo Lantolf e Appel (1994), Vygotsky defendia a idéia de que o desenvolvimento da cognição humana não podia ser concebido fora do ambiente social. Para transformar e adaptar o ambiente às suas necessidades, os seres humanos criam e lançam mão de instrumentos no plano concreto. No plano psicológico/cognitivo, a linguagem se destaca como o instrumento principal e a transformação de processos mentais elementares em processos mais complexos se dá via mediação, principalmente, da linguagem.

A criança (ou o “novato”), em seu processo de desenvolvimento psicológico, interage com os mais experientes na resolução de tarefas e, através dessa interação, passa inicialmente de um estágio de total dependência, em que a capacidade de pensar estrategicamente pertence somente ao adulto (ou “*expert*”), a um estágio seguinte, em que começa a se apropriar das funções mentais deste “*expert*” e, finalmente, torna-se independente dele, agindo de acordo com suas próprias estratégias. Nesse processo, salienta Vygotsky (1981c, apud Lantolf e Appel, 1994), o importante não é a execução da tarefa em si, mas o desenvolvimento de processos cognitivos superiores através da resolução estratégica da tarefa.

Para explicar como o processo se dá, Vygotsky estabeleceu uma distinção entre o estágio de desenvolvimento **real** da criança (que caracteriza a habilidade da criança de realizar tarefas sem o auxílio de alguém mais experiente) e o **potencial** (que se define por ser aquele em que a criança pode realizar tarefas com o auxílio de alguém mais experiente), definindo a distância entre esses dois como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É dentro da ZDP que é possível atuar simbolicamente e levar a criança a se desenvolver. Com isso, a atividade interpessoal transforma-se, via mediação simbólica, em atividade intrapessoal/mental. Segundo Vygotsky (1981a, apud Lantolf e Appel, 1994):



“Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiramente ela aparece no plano social e depois no plano psicológico. Primeiramente ela aparece entre duas pessoas, como uma categoria interpessoal e, somente então, na criança, como uma categoria intrapsicológica. Isso é igualmente verdadeiro com respeito à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade.” (Lantolf e Appel, 1994, p. 11, citando Vygotsky)

A noção de ZDP aproxima, de certa forma, a teoria de aprendizagem de Vygotsky ao construto do insumo compreensível (i+1) sugerido por Krashen (1982, 1985) que, como já disse, é o tipo de insumo que se caracteriza por estar um pouco acima do nível de compreensão do aprendiz e que, por essa razão, o levaria ao progresso, uma vez que fosse processado. A semelhança se dá no sentido de que Vygotsky cria que, para ocorrer progresso na aprendizagem, a criança deveria, auxiliada por alguém mais experiente, realizar tarefas cuja dificuldade estivesse um pouco além do que ela já pode alcançar sozinha; a diferença, entretanto, é que Krashen, teorizando sobre aquisição, acredita que o processo se dá intramentalmente, na medida em que o aprendiz processa o insumo fornecido pela interação, convertendo-o em estrutura lingüística. Já Vygotsky, teorizando sobre o desenvolvimento de processos mentais superiores, defende a idéia de que o processo é primeiramente interpessoal e vê a interação como *sine qua non* para a aprendizagem, em função do processo de mediação que ocorre na interação, em que o aprendiz-criança se utiliza das estratégias do mais experiente para chegar à solução da tarefa, sendo que o processo se caracteriza pela co-construção do conhecimento.

De acordo com Hall (1997), a abordagem sociocultural transforma radicalmente uma série de conceitos em ASL. Primeiramente, o conceito de língua, que ela diz ser tradicionalmente compreendido como os itens lingüísticos hierarquicamente organizados nos

níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Embora ensinados de forma mais ou menos contextualizada, afirma ela, eles são tipicamente compreendidos como livres de contexto e, por isso, transferíveis a momentos comunicativos diferentes. Numa abordagem sociocultural, uma língua é culturalmente determinada e discursivamente padronizada pelas atividades comunicativas de interesse dos grupos envolvidos na comunicação, e não pode ser compreendida fora de contexto.

Nesse sentido, a abordagem sociocultural encontra-se em consonância com o com a visão de diversidade lingüística, apontada por Duranti (1997), oposta à de purismo lingüístico, adotada por Chomsky e seus seguidores. Segundo Duranti, saber uma língua não se restringe a ter conhecimento sobre o que é gramaticalmente correto, mas também sobre o que é social e culturalmente aceito. Além disso, segundo ele, o que se afirma sobre um determinado grupo de falantes pode não ser verdadeiro para outro grupo, e isso implica a necessidade de estarmos conscientes da variação e de empregar métodos de estudo que possam contemplá-la. Para Duranti (1997), a língua não deve ser abordada como um objeto de estudo monolítico e idealizado, sob pena de que o purismo, advindo dessa forma de encará-la, nos impeça de perceber suas inúmeras variedades e de aceitá-las como manifestações da condição humana amalgamada na língua.

A implicação dessa visão para meu estudo está em que a língua do aprendiz (e, por extensão, de uma comunidade de aprendizes) representa uma possível variedade lingüística que não tem valor inferior ou superior a nenhuma outra, não devendo ser, portanto, estigmatizada. O desafio que se põe aos aprendizes, por conseguinte, não é o de serem necessariamente capazes de chegarem a usar a variedade tida como padrão da língua, representante mais próxima da idéia de língua pura, mas, sim, de serem capazes de utilizar a

língua em diferentes contextos, com um nível de acurácia adequado a esse contexto, e serem capazes de “fazer coisas” (Clark, 1996/2000, p.49) com a língua, pois a função principal da linguagem é exatamente a de ser usada para realizar atividades no mundo. Ao afirmar isso, entretanto, não estou querendo dizer que o ensino da língua sob seu aspecto formal deva ser abandonado, mas que esse não deve ser o fim último da aprendizagem, mas, deve ser, sim, visto como parte do instrumental que o falante precisa portar para “passear”, com tranquilidade, por diferentes contextos lingüísticos.

Sob essa perspectiva, igualmente, o conceito de aquisição é transformado. Tradicionalmente vista como emanando do indivíduo, como fruto de um processo intrapsicológico e, só então, sendo utilizada socialmente, a aquisição sob a ótica sociocultural é um fenômeno primeiramente social, como já se disse, passando a ser apropriada pelo indivíduo numa etapa seguinte do processo.

O aprendiz também é concebido de forma diferenciada. Segundo evidencia Hall (op. cit.), as correntes dominantes em ASL entendem o aprendiz como um falante “deficiente” em contraposição ao falante nativo ideal, especialmente considerando-se que, como a aquisição é centrada no indivíduo, qualquer dificuldade apresentada terá inevitavelmente sua origem nele. Para a abordagem sociocultural, o aprendiz é visto como um ser criativo e ativo na construção de seu conhecimento. O conhecimento, por sua vez, será resultado direto da riqueza (ou não) de oportunidades oferecidas ao aprendiz para desenvolver suas habilidades.

Ainda, Hall menciona que a sala de aula de L2 é outro construto a sofrer transformações sob essa ótica. Para ela, a sala de aula não deve ser mero repositório das descobertas científicas de laboratório, mas ela é o local onde os aprendizes de uma L2, e eu

incluo, LE, têm suas experiências lingüísticas e, por essa razão, é percebida como o local por excelência onde as noções da língua são adquiridas e onde o aprendizado da mesma ocorre. O papel dos professores, nessas comunidades lingüísticas, é visto por ela como essencial, uma vez que, dependendo da riqueza de oportunidades e contextos interacionais fornecidos aos aprendizes, surgirão diferentes comunidades de aprendizes e, nelas, diferentes indivíduos aprendizes de língua.

Nesse sentido, afirma Hall, também a perspectiva da pesquisa se altera. Os dados e a forma de coletá-los deve levar em consideração o contexto social em que o ato comunicativo ocorre, e esse último deve ser capturado como unidade de análise, pois é aí que entram em comunhão o comportamento individual e os processos sociais que lhe dão origem.

Para estudar como os aprendizes co-constroem experiências de aprendizagem de língua em sua interação social, e como o desenvolvimento da L2 se dá no contexto social, Donato (1994) realizou um estudo em que aprendizes de francês como LE foram convidados a realizar uma tarefa cujo objetivo era uma apresentação oral posterior. Não houve qualquer tipo de pré-requisito ou qualquer necessidade de foco em algum aspecto lingüístico especial ou relativo a como deveriam estruturar sua atividade. Donato seguiu uma análise microgenética da interação, que visa a evidenciar como uma habilidade é adquirida nesse processo. Crucial para a compreensão do trabalho é o entendimento do conceito de “construção apoiada” (*scaffolding*)<sup>9</sup>, trazido das ciências cognitivas e da pesquisa em L1, que reza que:

“Na interação social um participante mais instruído pode criar, através da fala, condições de apoio nas quais o novato pode

---

<sup>9</sup> A tradução do termo é de minha inteira responsabilidade.

concretizar e estender o nível das habilidades e conhecimentos já existentes para níveis mais altos de competência.” (Donato, 1994, p. 40)

Segundo Wood, Bruner e Ross (1976, apud Donato, 1994), esse tipo de apoio possui seis características básicas que são:

1. levantar interesse pela tarefa;
2. simplificar a tarefa;
3. manter a busca pelo objetivo da tarefa;
4. marcar aspectos críticos e discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal;
5. controlar a frustração durante a solução do problema;
6. demonstrar uma versão ideal do ato a ser realizado.

Donato (op. cit.) explica que o indivíduo mais experiente constrói o apoio quando percebe capacidades limitadas na criança e, à medida que percebe que ela já domina aquela habilidade, vai gradativamente retirando o auxílio, numa percepção de que a criança já se beneficiou do mesmo. Segundo Wertsch (1979a, apud Donato, 1994), o desempenho alcançado através desse mecanismo é interpsicológico por excelência e permite que o novato internalize o conhecimento co-construído através de uma atividade compartilhada.

No estudo apresentado por Donato, de acordo com o próprio pesquisador, os aprendizes lançaram mão desse mecanismo em uma série de momentos, assistindo-se mutuamente, quando tal se fazia necessário. Os protocolos apresentados focalizaram, basicamente, momentos de co-construção de enunciados, focalizando o aspecto formal da linguagem e os aprendizes apoiando-se mutuamente e levando em conta as demandas de desempenho dos outros membros do grupo. Com isso, contribuíram de forma significativa na

construção de enunciados estruturalmente corretos. A atividade coletiva se mostrou extremamente eficaz para levar os aprendizes de forma conjunta a níveis de utilização de língua a que talvez fossem incapazes de chegar individualmente, e o pesquisador afirma que em 75% dos casos, as estruturas conjuntamente construídas foram utilizadas posteriormente pelos aprendizes do grupo. Desse modo, Donato sugere que a interação entre aprendizes, vista como mero fórum para a “trituração do insumo” (*input crunching*) (Donato, 1994, p. 52) por parte do aprendiz individualmente, e o foco exclusivo em modificações interacionais poderão não perceber o quão significativos são os eventos de construção colaborativa dos diálogos. Contrariamente, sugere que devemos passar a ver essas interações como possibilidades de aquisição coletiva do conhecimento em vez de simplesmente visualizá-los como “*simples oportunidades de intercâmbio do artefato lingüístico*” (Donato, op. cit., p. 53).

Também Swain (2000), em uma releitura de seu conceito de “produção modificada/forçada” (1985), sugere que a produção do aprendiz na interação seja vista não somente como atividade mental individual, fruto das demandas da interação, mas estendida para incluir sua operação como um instrumento cognitivo socialmente construído. Quando existe um esforço coletivo na realização de uma atividade interativa, afirma Swain (2000, p. 113), o que é dito ou escrito medeia este esforço e, à medida que cada participante fala, “*o que dizem*” transforma-se “*no que é dito*”, criando-se aí um objeto para reflexão: a atividade cognitiva de dizer transforma-se em objeto para reflexão coletiva que a transforma novamente em objeto cognitivo, uma vez que conhecimento novo é a partir daí construído. A atividade coletiva, portanto, medeia os processos mentais, uma vez que permite ao aprendiz apropriar-se de processos estratégicos e do conhecimento lingüístico derivado dessa atividade. Uma análise somente baseada no insumo fornecido e na produção individual, segundo Swain, perde de vista esse aspecto coletivo e, em consequência disso, perde oportunidades de compreensão

do processo de aquisição de forma mais ampla. Entretanto, Swain (idem idib) adverte para o fato de que nem todo o diálogo tem essas características. É preciso que haja reflexão sobre o que é dito, sobre o aspecto formal da língua em si para que esse construto, denominado por ela de “diálogo colaborativo”, se concretize<sup>10</sup>.

Além da idéia de co-construção, a teoria vygotskiana se desdobra, ainda, em uma série de outros conceitos relacionados, dentre os quais destaco o de “atividade”. Segundo Donato (1994), a atividade humana socioculturalmente inserida, que leva ao desenvolvimento da cognição, é sempre baseada em motivos, ou seja, “*crenças social e institucionalmente definidas sobre o contexto de uma atividade específica*” (op. cit., p. 36). E são esses motivos que definirão os objetivos e as operações que serão realizadas para chegar até eles. As implicações dessa teoria para a atividade comunicativa em ASL é que, dependendo dos motivos dos interlocutores, os componentes operacionais da atividade serão afetados e, com isso, os padrões de interação e a maneira como uma tarefa é realizada.

Duff e Coughland (1994) realizaram um estudo que procurou evidenciar exatamente as implicações dessa teoria sobre a pesquisa baseada em tarefas. Segundo eles, o mesmo sujeito, realizando uma tarefa em momentos diferentes, não gerou resultados semelhantes nas duas vezes em que a realizou, bem como sujeitos diferentes, realizando uma tarefa em uma mesma situação de pesquisa, não geraram resultados semelhantes ao realizarem a tarefa proposta. Os pesquisadores afirmam que disso decorre a necessidade de diferenciar os termos “atividade” e “tarefa”, os quais, embora usados indistintamente em pesquisa, apresentam uma distinção profunda entre si.

---

<sup>10</sup> Neste sentido, sob meu ponto de vista, a posição de Swain evidencia estar ligada a uma vertente que crê que observar como se dá o desenvolvimento da gramática de uma língua é um aspecto crucial dos estudos em interação, talvez negligenciando outros tantos aspectos que podem ser desenvolvidos via interação relacionados às habilidades discursivas gerais do falante que são, a meu ver, igualmente importantes.

A tarefa é um “plano comportamental” dado aos sujeitos para que se obtenham dados lingüísticos. Ela é dotada de objetivos e sua aplicação leva em conta uma série de restrições. Já a atividade é o comportamento efetivamente produzido quando os indivíduos realizam a tarefa no ambiente sociocultural. Ela se diferencia da tarefa por não possuir objetivos em si; são os indivíduos a realizá-las que estabelecem a forma como chegarão aos objetivos, levando em conta, sim, a tarefa em si, seus próprios motivos e os do pesquisador, numa dinâmica que se concretiza na interação.

Ohta (2000) argumenta que, mesmo uma tarefa de tradução de sentenças, que poderia ser considerada inapropriada por não possuir um objetivo comunicativo ou por não incorporar uma série de características consideradas essenciais nos currículos atuais de ensino de LE, auxiliou os aprendizes que a realizaram a chegar, colaborativamente, a um melhor domínio da estrutura gramatical do japonês que a tarefa enfocava, e, em sendo assim, evidencia-se que a *“tarefa não pode determinar a natureza da atividade em que se engajam os aprendizes”* (p. 76). Por essa razão, afirma Ohta, é necessário que a pesquisa que avalia o que os aprendizes efetivamente fazem com as tarefas vá ainda bastante além antes que se passe a advogar o uso de alguns tipos de tarefa em detrimento de outras na pesquisa e ensino de L2/LE.

Para fins desta dissertação, essa idéia se prova bastante importante, uma vez que um dos construtos que apresento é justamente o de tarefa e a possibilidade de que alguns tipos de tarefa (segundo propostos pela taxonomia de Pica et al, 1993) gerem um comportamento mais ou menos estável por parte dos sujeitos envolvidos, qual seja, o de produzir maior negociação, quando a troca de informação é obrigatória, e menos quando ela é opcional. Já apresentei, na seção anterior, a posição de Foster (1998) sobre este ponto. A perspectiva sociocultural



reforça a posição de Foster, assumindo, nessa interação, um aspecto teórico-prático que é a marca principal de minha discussão, como irei apresentar no próximo capítulo.

## **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1. Objetivos**

Com o intuito de colaborar para o enriquecimento da discussão em torno do construto da negociação de significado, questionando sua adoção como unidade para analisar a aquisição via interação, este trabalho se propõe a:

- analisar a interação entre aprendizes de inglês como LE para, a partir dessa análise, discutir como eles se comportam nesse contexto e refletir sobre como esse comportamento poderia vir a ter influências sobre a aquisição;
- analisar a relação entre as tarefas utilizadas e a interação por elas gerada no que diz respeito à negociação de significado, geração de insumo compreensível e produção modificada, caracterizando também a qualidade do discurso gerado com as diferentes tarefas.

### **4.2. Geração dos Dados**

Os dados que utilizei para a análise e discussão foram gerados em ambiente semi-experimental para um trabalho anterior que visava a verificar se as tarefas propostas na taxonomia de Pica et al (1993), já apresentada, realmente apresentavam diferenças quanto à

geração de negociação de significado em contexto de LE. Esses mesmos dados serão agora aqui utilizados para discutir as questões propostas neste trabalho.

Participaram do projeto, então, dois pares de aprendizes com idades que variam entre 15 e 17 anos, todos cursando o programa intermediário de um curso livre de inglês como LE em Porto Alegre. Os pares foram compostos de um aprendiz do sexo feminino e um do sexo masculino. Os aprendizes de um mesmo par pertencem a um mesmo grupo no referido curso e vêm estudando juntos há, pelo menos, dois semestres. Todos os aprendizes são alunos do curso há, pelo menos, quatro anos e meio. Os componentes do Par 1 assumirão os nomes fictícios de Patrícia e Raul. Os do Par 2 serão chamados de Caio e Joana.

Para estabelecer o nível de proficiência dos aprendizes, utilizamos as notas finais dos alunos, bem como suas notas em testes orais nos dois semestres anteriores à atividade aqui apresentada. As avaliações foram confirmadas pelos professores que ministraram aulas a esses alunos nesses semestres, e por mim, que havia acompanhado o desenvolvimento dos alunos como coordenadora pedagógica da escola. Os pares não foram, entretanto, escolhidos aleatoriamente, por questões de disponibilidade de horários dos mesmos.

Cada um dos pares realizou duas tarefas. A primeira, caracterizada na taxonomia de Pica et al. (1993) como troca de informação (*jigsaw*) constituiu-se de uma cena de praça com crianças, adultos, animais e uma série de prédios ao fundo (ver anexo). Cada um dos integrantes do par recebeu a cena, sendo que, em cada uma das mesmas, algumas das figuras (pelo menos cinco delas) estavam faltando para um dos aprendizes e disponíveis para o outro, e vice-versa. O trabalho era identificar essas cinco figuras entre um número grande de figuras

soltas que serviram como “distratores”. Aquelas deveriam ser colocadas no lugar certo da cena, mediante a descrição fornecida pelo outro membro do par.

A segunda tarefa, de troca de opinião (*opinion exchange*), constituiu-se de algumas perguntas que visavam a levar os aprendizes a trocar suas opiniões sobre as vantagens e desvantagens de viver em uma cidade grande, as necessidades mais urgentes de sua cidade, a importância de parques e praças na vida das pessoas de uma grande cidade e uma sugestão do que deveria ser implantado em Porto Alegre com urgência. Tal tópico foi escolhido no sentido de aproveitar o contexto oferecido pela tarefa de troca de informação em que as pessoas realizavam várias atividades em um parque, tais como brincar, ler jornal, passear com um bebê, etc. Todas as perguntas solicitavam aos candidatos que justificassem suas opiniões (ver anexo).

Ambas as tarefas foram elaboradas por mim com base na descrição de Pica et al. (1993). Para sua elaboração, a tarefa de troca de informação valeu-se de idéias apresentadas em pesquisas como a de Gass e Varonis (1994) e de Doughty e Pica (1986).

Como os pares em sala de aula são quase sempre constituídos de aprendizes que se conhecem entre si, consideramos importante que a situação experimental tentasse promover essa condição. A realização das tarefas deu-se em uma sala de aula do curso, local com os quais os aprendizes estão familiarizados, de modo que se reduzisse a influência de fatores externos, como a ansiedade e o desconforto, gerados pelo ambiente experimental, no desenvolvimento da tarefa.

A execução das tarefas foi gravada em áudio e todas as gravações foram feitas com o gravador à vista dos aprendizes, sendo que, para a tarefa de troca de informação foi colocada

uma ‘barreira’ entre os mesmos que era suficientemente alta para impedir que os mesmos vissem as figuras e a cena do interlocutor, mas suficientemente baixa para que se pudessem ver um ao outro. Foi solicitado aos interlocutores que não mostrassem as figuras uns aos outros, nem o quadro onde eles as estavam colocando. Durante a transcrição, ficou evidente, entretanto, que, em dados momentos os interlocutores mostraram as figuras um ao outro ou, pelo menos, fizeram gestos para esclarecer o que pretendiam comunicar (ver Capítulo 5 para discussão). Tal atitude, embora incomum e indesejável em uma pesquisa experimental que esteja visando a obter dados sobre o comportamento exclusivamente lingüístico dos aprendizes, reflete o que comumente os aprendizes fazem em sala de aula, para trazer a tarefa a cabo com mais rapidez, e reflete o que os interlocutores fazem em uma situação de conversação normal, seja ela em L2/LE, ou mesmo em L1, daí sua relevância para a discussão. Mais adiante, estarei discutindo as implicações desta atitude que não deve ser ingenuamente negligenciada, quando consideramos o uso de tarefas como instrumento de aprendizagem.

Além da gravação das tarefas, também foram realizadas algumas perguntas aos aprendizes no sentido de obter informações sobre suas intuições e sentimentos com relação à realização das tarefas (ver anexo). Os resultados obtidos apontam para uma melhoria do instrumento para a coleta de tais dados, mas, ainda assim, encontram eco no que apontou a pesquisa de Nakahama, Tyler e Van Lier (2001), já mencionada.

O Par 1 levou um total de 14’23” para realizar a tarefa de troca de informação e um total de 6’ para realizar a tarefa de troca de opinião; o Par 2 levou 16’26” para realizar a tarefa de troca de informação e 14’40” para a troca de opinião. Os dados foram analisados e somente

excertos da interação gerada pelos dois pares que considere relevantes para esta discussão serão apresentados aqui.

### **4.3. A Escolha dos Excertos**

Como o objetivo principal do trabalho é discutir se o conceito de negociação de significado pode assumir um papel central na aquisição de LE, escolhi excertos que pudessem evidenciar que tipos de recursos os interlocutores neste contexto utilizam como alternativas à negociação de significado e que outros tipos de trabalho interacional eles realizam que podem ser relevantes ao processo de aquisição.

Além disso, também selecionei excertos que, em consonância com os objetivos específicos do estudo, buscam evidenciar como os diferentes tipos de tarefa têm efeitos sobre a produção de língua dos interlocutores e, por consequência, possivelmente, sobre a aquisição.

Embora a análise dos dados não tenha um objetivo quantitativo e a escolha dos excertos não se tenha dado em função somente de apresentarem negociação de significado, considero importante explicar alguns termos/categorias que serão utilizados ao longo do texto e que se relacionam com o reconhecimento das instâncias de negociação de significado, segundo os estudos de Doughty e Pica (1986) e Foster (1998).

A partir de um enunciado problema, produzido por um dos interlocutores, é identificado um sinal, manifestado através de uma das categorias abaixo:

a) *Solicitação de Esclarecimento (clarification request)*: ocorre quando um interlocutor não compreende o significado completamente e solicita esclarecimento sobre o mesmo<sup>11</sup>:

Ex: **A:** She's on welfare.

**B:** What do you mean by welfare?

b) *Confirmação da (própria) compreensão (confirmation check)*: o ouvinte acredita que compreendeu, mas quer ter certeza disto (e questiona o interlocutor verificando se sua compreensão foi apropriada)<sup>12</sup>:

Ex: **A:** Mexican food have a lot of ulcers

**B:** Mexicans have a lot of ulcers? Because of the food?

c) *Verificação de compreensão (comprehension check)*: o falante confirma com o interlocutor se o mesmo compreendeu seu enunciado<sup>13</sup>:

Ex: **A:** Do you know what I mean?

O objetivo do trabalho não é o de apresentar dados quantitativos sobre presença ou ausência de instâncias de negociação de significado, mas, sim, através da análise dos excertos, evidenciar como esse construto parece insuficiente, quando se observa como os aprendizes se comportam em contexto de LE e, também, como outros eventos interacionais parecem ser úteis para explicar a forma como a interação pode levar à aquisição. A análise que realizei buscou olhar os dados de forma mais ampla, e os excertos que apresento visam a defender a idéia de que um olhar menos pré-determinado sobre os dados pode nos trazer importantes

---

<sup>11</sup> Doughty & Pica, 1986, p. 313.

<sup>12</sup> Idem ibid.

<sup>13</sup> Idem ibid.

informações para o aprofundamento da investigação e a compreensão do processo de aquisição em LE. A discussão que se segue, visa a evidenciar, igualmente, alguns traços que parecem caracterizar a interação entre FNN de LE realizando tarefas e a influência das mesmas sobre o processo interativo.

Por outro lado, é importante destacar que, na discussão sobre os dados gerados minha intenção não é fazer uma microanálise da conversa. Isso foge ao escopo do trabalho que é, outrossim, contribuir de alguma forma com a discussão já estabelecida nos meios acadêmicos sobre os estudos em modificações interacionais. É com esse intuito que lanço mão de elementos trazidos por teóricos da AC para a presente discussão. Entretanto, os dados foram transcritos segundo as convenções da AC (Alkinson e Heritage, 1984, em anexo), permitindo a outros pesquisadores uma visão mais completa dos mesmos com vistas a outras possíveis análises.

No próximo capítulo, portanto, apresento essa análise.



## 5. A NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADO NO CONTEXTO DE LE

O objetivo do presente capítulo é ampliar a discussão proposta nos capítulos anteriores com relação a construtos como negociação de significado, insumo compreensível, produção modificada, bem como a função do uso de tarefas na aquisição de uma LE, lançando mão de exemplos originários de dados coletados entre aprendizes de inglês como LE no Brasil.

Com esta ampliação da discussão, não tenho a pretensão de fornecer respostas absolutas ou evidenciar estatisticamente o que seja ou não verdade. Sendo coerente com a tônica do trabalho até aqui, meu intuito é demonstrar como é realmente importante discutir e questionar a forma através da qual grande parte dos estudos em ALE vem sendo conduzida, e suas conseqüências para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira, freqüentemente replicando estudos em ASL sem aprofundar o entendimento do processo, acarretando, com isso, a meu ver, perdas no que diz respeito a *insights* que se poderiam ter com relação a outras possibilidades de compreender a ALE.

Van Lier (2000) sugere que uma abordagem mais abrangente, em suas palavras, “ecológica”, seja adotada para a pesquisa em ASL/ALE e argumenta que a abordagem tanto de pesquisa quanto de ensino adotada atualmente é reducionista. Ele explica que isso ocorre

porque a maioria dos pesquisadores em ASL adota o raciocínio científico padrão das ciências exatas, que se caracteriza por tomar como necessário simplificar e selecionar o objeto de estudo advindo do complexo mundo real, e por preferir a explicação mais simples que possa dar conta dos dados ainda que minimamente, e decompor os problemas em seus componentes para serem analisados. Essa perspectiva de pensar a aprendizagem, independentemente da abordagem de ensino que se adote, diz ele, pressupõe que todo o processo se dá dentro do cérebro e, finalmente, que o contexto em que a aprendizagem ocorre, a atividade ou interação, relaciona-se de forma meramente indireta com a aprendizagem, simplesmente alimentando os processos que ocorrem intramentalmente no aprendiz.

Desafiando tal perspectiva, Van Lier (idem *ibid*) propõe, como disse, uma abordagem “ecológica” para a pesquisa e aprendizagem de uma língua, que supõe que os sujeitos envolvidos no processo e suas relações entre si e com o contexto sejam levadas em consideração em sua totalidade. Sendo assim, a abordagem prevê que os fenômenos complexos não podem ser decompostos em fenômenos mais simples para sua compreensão e, sim, devem ser estudados em sua complexidade, sob pena de que a simplificação, partindo de juízos apriorísticos a respeito dos dados, possa, de fato, esconder a verdade sobre os mesmos. Além do mais, entende que a aprendizagem não pode ser compreendida como um processo que ocorre no interior da mente do indivíduo, mas, sim, que a

“... interação verbal e não-verbal em que ele se engaja são centrais para a compreensão da aprendizagem, (...) elas não somente facilitam a aprendizagem, elas fundamentalmente SÃO aprendizagem.” (Van Lier, 2000, p. 246)

Van Lier (idem *ibid*) inspira-se, para isto, na teoria vygotskyana de aprendizagem e, servindo aos propósitos deste capítulo, critica a visão fortemente prevalente de que a extração

de momentos específicos de negociação de um processo complexo como, se sabe, é o interativo, pode obscurecer a visão de elementos importantíssimos da “ecologia” das relações entre os aprendizes e dar-nos uma visão distorcida de como se dá, realmente, a aprendizagem via interação.

O pesquisador, ainda, afirma que esse tipo de abordagem encontra um grande desafio que se constitui no fato de que:

“Ao estudar a interação em sua totalidade, o pesquisador deve tentar mostrar a emergência da aprendizagem, deve localizar onde se encontram as oportunidades para que aquela ocorra, deve apontar o valor pedagógico de vários contextos e processos interacionais e a eficácia de estratégias pedagógicas.” (Van Lier, 2000, p. 250)

Apesar de admitir que uma abordagem assim não se encontra pronta, Van Lier (idem *ibid*) defende a idéia de que vale a pena tentar e que, para isso, o trabalho de Vygotsky, entre outros, pode ser de grande valia.

O meu intuito neste trabalho, como já disse, é contribuir para essa discussão, procurando mostrar a emergência de processos de aprendizagem nas seções que seguem, através da localização de oportunidades para que ela ocorra. Vou também discutir o valor pedagógico de alguns possíveis contextos de aprendizagem e de interação oferecidos aos aprendizes, quais sejam, aqui, dois tipos de tarefas propostos na taxonomia de Pica et al. (1993). Com isso, vou estar procurando discutir, também, a eficácia de certas estratégias pedagógicas, além de questionar a posição reducionista que certos construtos, tomados isoladamente e a partir da perspectiva do pesquisador, podem acarretar.

### 5.1. A Negociação de Significado

A negociação de significado, entendida pelos interacionistas como os momentos da interação em que, em função de problemas com a compreensão (de partes) da mensagem, há um esforço dos interlocutores em se fazerem entender mutuamente, tem sido defendida como uma das principais fontes para que o aprendiz receba insumo compreensível e tenha oportunidades de modificar sua produção em função de uma sinalização (reparo) de seu interlocutor e, com isso, adquirir a língua. Varonis e Gass (1985b) afirmam que a interação entre FNNs pode proporcionar as mesmas oportunidades de negociação que existem quando FNNs interagem com FNs da língua. Outros estudos (Gass e Varonis, 1994; Pica et al, 1996; Ellis e He, 1999), conforme já demonstrei, evidenciam o mesmo.

Gass e Varonis (1991) e Varonis e Gass (1985b) afirmam que, embora o trabalho de negociação possa ser até maior entre FNN-FNN do que entre FNN-FN, ele parece reduzir-se quando os interlocutores FNNs possuem o mesmo *background* lingüístico e cultural, e a mesma L1, por exemplo. Nesses casos, o trabalho de negociação é menos freqüente, pois as razões que levariam à não-compreensão são reduzidas, ainda que, segundo as pesquisadoras, as instâncias mencionadas ocorram com mais freqüência que quando FNNs interagem com FNs.

O fato de os aprendizes lançarem mão de outras estratégias que não necessariamente a de negociar significado, mesmo na tarefa de troca de informação, que é tida como, segundo já apresentei, o contexto ideal para que aquela ocorra, é um dos pontos que se tornou saliente quando da observação dos dados do presente estudo, sendo que o fato de os aprendizes possuírem a L1 em comum pareceu colaborar enormemente para tal.

Nos excertos abaixo, vemos os aprendizes lançarem mão da L1, quando há dificuldade de se expressarem na LE, gerando, com isto, uma solução para o problema de compreensão e não uma instância de negociação na LE, que pudesse provocar uma modificação do insumo e, portanto, propiciar a aquisição, conforme sugerido pelos estudos na área de ASL.

***Excerto 1 - Par 2 - Troca de Informação***

01 Joana: a:n:::d-  
 02 (0,3)  
 03 Caio: °ok°  
 04 (0,2)  
 05 Joana: in your pi:cture (1,0) don't have churt  
 06 (0,3) you said  
 07 (0,2)  
 08 Caio: n<sub>o</sub>::  
 09 (0,3)  
 10 Joana: a:::n:d=  
 11 Caio: =°no church°  
 12 (0,6)  
 13 Joana: ha::ve:::: (0,8) an<sub>o</sub>:ther:::: boy (0,7)  
 14 with three balloons,  
 15 (1,0)  
 16 Caio: n:::o just (.) one boy  
 17 (0,3)  
 18 Caio: (have) black hair  
 19 (0,6)  
 20 Caio: an:::d (0,2) havaianas  
 21 Joana: °h: h:°=  
 22 Caio: =hawaiians

No Excerto 1, a aprendiz Joana (linhas 13 e 14), ao descrever um dos garotos que tem disponível para colocar na cena, confirmando sua presença também na cena de Caio (*have another boy with three balloons?*), recebe de Caio uma descrição (linhas 16 – 20) em que um dos termos utilizados, que poderia vir a ser problemático, qual seja o tipo de calçado que o garoto de sua parte da cena está usando possui, é fornecido na L1 (*No, just one boy have black hair and “havaianas”*), ficando, com isso, esclarecida a possível dificuldade. O fato de

Caio ter traduzido para o inglês a palavra “havaianas” (linha 22) (“*hawaiians*”), utilizando uma tradução correta para referir-se à origem/nacionalidade, mas incorreta no que diz respeito ao termo correspondente em inglês para o tipo de calçado que o garoto veste (“*flipflops*”), pode servir, também, como evidência para o fato de que, em sendo a interação entre aprendizes FNNs de L1 diferentes, poder-se-ia criar uma má-compreensão, ou compreensão parcial, mas, sendo ela entre aprendizes de mesma L1, a negociação de significado não ocorreu. Voltarei, logo adiante, a demonstrar que o mesmo não ocorre quando há transferências “incorretas” de palavras da L1 para a LE, outro recurso utilizado pelos aprendizes.

***Excerto 2 - Par 1 –Troca de informação***

01 Raul: oh (0,4) ã:::- how many do:gs (.) have=  
 02 =in your picture,  
 03 (0,6)  
 04 Patrícia: one two three four dogs  
 05 Raul: oh I have: just two  
 06 (0,3)  
 07 Raul: it's a:::::-  
 08 (.)  
 09 Patrícia: how many, (.) do you have,  
 10 (0,4)  
 11 Raul: I have two: dogs  
 12 Patrícia: two dogs?=  
 13 Raul: =just two g- dogs  
 14 (0,2)  
 15 Patrícia: alright  
 16 (0,2)  
 17 Patrícia: so:::::- (0,2) ã:::- there a:re a São=  
 18 =Bernardo (0,4) here in- ã:::- when::  
 19 (0,4) finish the paper?  
 20 (0,3)  
 21 Patrícia: can you see,  
 22 (1,0)  
 23 Raul: where?  
 24 (0,2)  
 25 Patrícia: ã- there are a São Berna:rdo  
 26 (0,4)  
 27 Raul: yeah where.=

No excerto 2, as referências em L1 à raça de um dos cachorros presentes na cena por parte de Patrícia (linhas 17-18 e 25) (*there are a “São Bernardo” here...; There are a “São Bernardo”*) evitam, novamente, que a comunicação seja interrompida para um possível esclarecimento do termo por parte de Raul, que, claramente, compreende a que Patrícia se refere, quando enuncia “*Yeah, where*”, porque o que realmente lhe interessa é saber onde o cachorro se localiza, uma vez que ele é exatamente um dos que faltam a R para completar sua cena. O que é negociado aqui é a localização do cachorro em questão, e o uso da L1 nos momentos em que a falta de um termo poderia ter causado alguma quebra na comunicação dispensa, nesse momento, a negociação de significado conforme descrita nos estudos em ASL.

Em vez de uma quebra no fluxo interacional, o que se percebe é uma continuidade do mesmo em função da utilização desse recurso (uso da L1), provavelmente porque, segundo sugere Foster (1998, p.19) “*no ambiente de sala de aula, onde as pressões com relação ao desenho da tarefa e ao desempenho dos aprendizes não estão presentes, a tendência poderia ser muito maior de deixar a interação seguir tranqüilamente adiante*”. Aqui, a pesquisadora contrasta a sala de aula com ambientes experimentais em que os aprendizes, percebendo a maior formalidade da situação, têm comportamentos mais “controlados”, rígidos. Nesse contexto, segundo ela, deixar passar momentos de má-compreensão pode ser aceitável. Acrescentaria que lançar mão da L1 também seria aceitável dentro dessa perspectiva, que é o que várias vezes ocorre com os aprendizes desse estudo, os quais, ainda que não em sala de aula, possuem familiaridade com o interlocutor, comigo e com o próprio ambiente, e podem, com isso, sentir igualmente reduzidas as pressões mencionadas acima.

Outro recurso interativo, bastante comum nos dados, que, pelo fato de os interlocutores compartilharem a mesma L1 não gerou negociação de significado no sentido proposto pelos estudiosos das modificações interacionais, foi a tradução de palavras da L1 em cognatos (falsos) na L2, o que incorreu no uso de expressões incorretas sob o ponto de vista da L2, mas em sucesso na comunicação entre falantes da mesma L1.

***Excerto 3 - Par 1 – Troca de Informação***

01 Patrícia: yes so the bo:y- (0,2) where is the=  
 02 =bo:y, he is: ou::t=-  
 03 Raul: =more- more- (.) more right  
 04 (0,7)  
 05 Patrícia: right,=  
 06 Raul: =past the b::a:lance: (0,2) maybe I=  
 07 =don't know (.) how can I s:-  
 08 (0,3)  
 09 Patrícia: he is near of the girl,  
 10 (0,6)  
 11 Raul: no:  
 12 (0,6)  
 13 Patrícia: where is-  
 14 (0,3)  
 15 Raul: have two places on the balance  
 16 (0,5)  
 17 Patrícia: mhm=  
 18 Raul: =right,  
 19 Patrícia: mhm  
 20 (0,7)  
 21 Raul: on the right  
 22 (0,9)  
 23 Patrícia: tá here  
 24 (0,2)  
 25 Patrícia: alright  
 26 (0,8)  
 27 Patrícia: do:wn- a little bit down of the:::-  
 28 (0,7) ã:::- scream- ice=  
 29 =[cream man]  
 30 Raul: [a little bid- ã-]a little bit up (.)  
 31 about the:::- (0,9) the ducks:::



Procurando auxiliar Patrícia a encontrar a exata localização da figura do garoto em questão, Raul (linhas 6-7) enuncia “*Past the balance, maybe, I don’t know how can I s...*” utilizando “*balance*” para referir-se a um balanço (em inglês, “*swing*”) presente na cena. Sua dificuldade (I don’t know how can I s), que poderia ter sido interpretada por Patrícia (e também por uma análise que não leve em conta a continuidade da conversa) como a procura pelo termo em inglês para balanço (negociação de significado), foi, na verdade, interpretado como uma solicitação de ajuda para localizar o garoto na figura, o propósito da tarefa. O enunciado de Patrícia (linha 9) (He’s near of the girl) evidencia que a localização não está clara. Poderíamos, aqui, sugerir que a não-compreensão do termo “*balance*” por parte da aprendiz Patrícia fosse o problema, caso, logo a seguir, quando Raul enunciou (linha 15) “*Have two places on the balance, right*”, Patrícia não tivesse aquiescido (linha 17) com “*mhm*”, demonstrando que ela sabia a que Raul se referia. Novamente, o que é negociado/discutido durante todo o tempo é a localização do garoto, sendo que toda a seqüência interacional evidencia referência a vários elementos da cena que podem ajudar no processo de colocar o garoto na posição certa, uma das exigências da tarefa, e não uma série de incompreensões dos termos utilizados.

No Excerto 4 abaixo, há outra ocorrência do que tentamos evidenciar: a palavra “*bank*”, enunciada por Raul, não se refere ao local onde se realizam transações financeiras, mas a um banco de praça (em inglês, “*bench*”) que se encontra na cena de ambos os interlocutores. O fato de Raul ter utilizado “*bank*” em lugar de “*bench*” seria uma razão para que a aprendiz Patrícia negociasse significado, caso ela soubesse o termo correto em inglês. Entretanto, como a palavra “*bank*” parece apropriada para o termo necessário em questão – “*banco de praça*”, por ser um falso cognato e por ser reconhecido como possível para ambos os interlocutores, mais uma vez a negociação tornou-se desnecessária, e os interlocutores

mantiveram interação sem receberem insumo compreensível nem feedback corretivo sobre esse aspecto de sua produção.

***Excerto 4 - Par 1 – Troca de Informação***

01 Raul: ok  
 02 (0,3)  
 03 Raul: a::nd (0,2) ã::- how many (0,5) guys=  
 04 =are sitting in the bank,  
 05 (0,6)  
 06 Patrícia: two one is: redding (.) a newspaper:,  
 07 (0,5)  
 08 Patrícia: [[and the o-]  
 09 Raul: [[and the wo]man,  
 10 (0,5)  
 11 Patrícia: and the wo[man,]  
 12 Raul: [mhm]  
 13 (0,2)  
 14 Raul: yeah  
 15 (0,2)  
 16 Patrícia: is looking the babe or::: (0,4) is with=  
 17 =h- (in [her lo)-] I don't [kno]w  
 18 Raul: [ok:] [A::nd-]  
 19 (0,2)  
 20 Raul: have somebody read (0,2) a book,  
 21 (0,6)  
 22 Patrícia: n:::::::::::o  
 23 (0,7)  
 24 Patrícia: there's nobody ree- (.) reading a book

Em uma interação em que a L1 não fosse compartilhada, tais transferências talvez configurassem motivos para instâncias de negociação de significado, para que um entendimento mútuo fosse alcançado. Entretanto, como se viu pela seqüência da interação, tal não foi o caso com os aprendizes do estudo. Ainda que, em termos de estratégia de comunicação, lançar mão dessa possibilidade seja extremamente válido, para fins de negociação de significado isso significa, nesses casos, uma redução de sua necessidade.

Outro fator que é, muitas vezes, razão para negociação e feedback corretivo é a utilização de uma gramática truncada, que pode levar o interlocutor a ter dificuldades de compreensão e, por isso, buscar esclarecimento. No excerto 5, abaixo, como de resto, em toda a interação, especialmente na derivada da tarefa de troca de informação, percebemos que, apesar da utilização de algumas estruturas lingüísticas incorretas, não se verifica a negociação de significado, talvez porque, mais uma vez, sendo a L1 compartilhada, não cause estranheza a utilização de uma estrutura que apresenta uma correspondência direta nessa língua, embora não seja expressa dessa forma na L2. Ou, ainda, segundo sugere Foster (1998, p. 13), porque *“a língua pode ser sintaticamente defeituosa e ainda assim compreensível”* e, com isso, não há necessidade de negociação de significado. De fato, nesse tipo de tarefa, ainda que se argumente que a necessidade de negociação é aumentada, o que ocorre é que, uma vez que a informação é obtida e a figura, por exemplo, colocada no devido lugar, a língua utilizada para fazê-lo passa a ser menos relevante e, portanto, ainda que truncada, é aceitável porque o interesse é completar a tarefa.

***Excerto 5 – Par 2 - Troca de Informação***

01 Joana: don't ha(h)°ve°?  
 02 (0,8)  
 03 Caio: °m: m:°  
 04 (1,8)  
 05 Joana: an::::d (0,9) you have::::- (1,4)  
 06 ã::::- (0,9) a boy jumping,  
 07 (1,8)  
 08 Caio: jumping,  
 09 (0,4)  
 10 Joana: yes=  
 11 Caio: =like this, (sit-)  
 12 Joana: wi:th hi::s: (0,5) a:rms:::-  
 13 (1,0)  
 14 Caio: open  
 15 (0,4)

16 Joana: yes open  
 17 (0,3)  
 18 Caio: ã:- and the arms and legs open like=  
 19 =this,  
 20 Joana: yes::  
 21 (1,3)  
 22 Caio: ã::: (0,5) yes::  
 23 (0,9)  
 24 Joana: a::[:nd] (1,2) hi::s- (0,3) his t-shirt  
 25 Caio: [( -)]  
 26 (0,9)  
 27 Joana: ha- his- he::: (.) have- (0,6) a::- a=  
 28 =draw,  
 29 (0,9)  
 30 Caio: n[o  
 31 Joana: [on] he's::(.) [comple]tely right  
 32 Caio: [(he is-)]  
 33 (0,2)  
 34 Caio: white  
 35 (0,2)  
 36 Joana: white,  
 37 Caio: yeah

Ao olharmos alguns dos enunciados de Joana contidos neste excerto, tais como “*Don’t have?*” (linha 1); “*and his...his T-shirt...ha...his... he have...a... draw on he’s completely right?*” (linhas 24 a 31) poderemos perceber algumas inadequações gramaticais e lexicais (“*Don’t have*” em lugar de “*Isn’t there?*”; “*his t-shirt have*” em lugar de “*his t-shirt has*”; “*a draw*” em lugar de “*a drawing*”). Na tentativa de identificar se havia um garoto pulando na cena de Raul que faltava em sua cena – e se a camiseta do referido garoto tinha ou não um desenho (entre os distratores havia um garoto vestindo camiseta branca e outro, uma com figura, e ambos estão com os braços e pernas abertos, parecendo pular), Joana comete a série de inadequações acima apresentadas. Também enunciou uma pergunta sintaticamente correta, apesar da ausência de inversão verbo/sujeito (linha 31) (“*he’s completely right?*”), porém, se referindo à camiseta, com o pronome pessoal inapropriado “*he*”, no lugar de “*it*”, que seria o apropriado. Todas essas inadequações, contudo, não levaram o aprendiz Caio a qualquer tipo

de negociação de significado. Para ele, estava claro a que Joana se referia, uma vez que ele enuncia (linha 34) “*white*”, que leva Joana a se auto-corriger (linha 36), enunciando também “*white*” e pondo fim à dúvida sobre a descrição do garoto.

A não-utilização da negociação de significado pode, também, ser explicada pelo fato de que os aprendizes desse estudo, assim como sugerem Nakahmama, Tyler e Van Lier (2001) tenha ocorrido com os de seu estudo, podem ter-se apoiado fortemente na descrição das figuras e focalizado basicamente em palavras chaves para fazê-lo, como, no caso acima acontece com o uso da palavra “*t-shirt*”, ou da palavra “*draw*” (em lugar de “*drawing*” ou “*picture*”), em vez de se preocupar com a estrutura lingüística ou negociar significado sobre itens problemáticos.

Outro ponto a considerar é a possibilidade de que em alguns momentos os aprendizes tenham usado gestos, ou, ainda, apesar de solicitação expressa para que tal não ocorresse, tenham mostrado alguma figura um ao outro. No Excerto 5, acima, bem como em alguns outros momentos nos dados, parece claro que algum desses recursos foi utilizado, como se pode inferir de “*the arms and the legs open like this*”, enunciado por Caio com a concordância de Joana que afirma “*Yes*”. Ao enunciar “*like this*”, Caio resolve um possível problema de compreensão de Joana, referindo-se a algo que está fora do discurso e que pressupõe uma visualização para ser compreendido. Como Joana responde com “*yes*”, a interpretação quase que exclusivamente possível é que de alguma forma Caio tenha mostrado a ela como os braços e pernas estariam abertos, com gestos ou com a própria figura, uma vez que não é através de uma descrição que isso acontece.

A idéia de que esse é um comportamento muito comum entre os aprendizes em sala de aula é mesmo corroborada por Donato (2000), que afirma que:

“A espontaneidade e o desvio das exigências da tarefa não são comportamentos desejáveis ou aceitáveis durante situações experimentais, mesmo que aprendizes em sala de aula freqüentemente se comportem dessa forma.” (Donato, 2000, p. 40)

É importante ressaltar, também, que, segundo Van Lier (2000, p. 256), “*os gestos, as figuras e os objetos todos se misturam com a língua no contexto comunicativo*”. Essa situação, ainda que indesejável sob o ponto de vista do experimento e, possivelmente, inibidora da negociação de significado, é parte integrante e natural da forma como os falantes se comportam na interação, e parte da forma como eles exercitam o “ser” agentes de seu próprio aprendizado e como determinam a forma como irão se comportar, orientar seu aprendizado e realizar as tarefas. Em sendo assim, a riqueza está em exatamente observar os comportamentos e perceber como, a partir deles, a aprendizagem se dá.

Procurei mostrar, com os exemplos até aqui apresentados, algumas das alternativas à negociação de significado utilizadas entre aprendizes de LE que possuem uma mesma L1.

Discutindo os dados acima, não pretendo afirmar que a negociação de significado não ocorra. Entretanto, é importante, mostrar que em alguns momentos em que, supostamente, há confirmações da compreensão, como em “*Jumping?*” (linha 8) no excerto 5, por exemplo, nos evidenciando uma possível necessidade de negociar significado e de iniciar reparo à fala do interlocutor (com repetições do enunciado possivelmente problemático), tais momentos são resolvidos com brevidade e não parecem oferecer ao aprendiz grande oportunidade de receber insumo compreensível, ou feedback corretivo, por exemplo. Entretanto, em uma



Analisando o excerto acima, percebemos que, de fato, primeiramente, ocorre uma má-compreensão do termo “*hospital*” enunciado por Caio (linhas 1 e 2) em “*Huh, do you think...ã... we need ã ...hospital*”, em voz baixa, em função da *confirmação da informação* de Joana (linha 4) expressa em “*what?*”. Ao contrário, entretanto, de uma negociação de significado com relação ao termo que ela parece não ter compreendido, uma vez que ele é mesmo repetido por Caio, Joana evidencia, através das perguntas que se seguem (linhas 7 e 8) que necessita que Caio rerepresente a pergunta. O Excerto 6, acima, uma vez classificado como sendo uma instância de negociação de significado estaria evidenciando uma análise baseada em categorias estabelecidas a priori para olhar a interação, no caso, a de “solicitação de esclarecimento”. Se, entretanto, o contexto em que a má-compreensão ocorreu for levado em conta, observamos que o que pode ter ocorrido foi uma negociação em função de má-audição que, de resto, é também uma das possibilidades de ocorrência de negociação de significado em ASL. O que é importante destacar, porém, é que em uma análise em que os participantes fossem considerados, pouca chance haveria de que a má-compreensão e o reparo tivessem ocorrido em função do significado de alguma das palavras ou do enunciado como um todo, dado o fato de *hospital* ser um cognato e de que, ao ter rerepresentado a pergunta Caio obteve de Joana uma resposta adequada, ou seja, pouca chance há de que esta instância possa ter gerado insumo compreensível e evidência negativa a Joana, por exemplo.

A implicação teórica de considerar instâncias como essa como sendo representativas de uma negociação de significado, é que isso pode não traduzir o que realmente é relevante a ser observado na interação com vistas à compreensão do processo de aquisição.

Uma situação semelhante à acima apresentada pode ser observada no Excerto 7, abaixo.



**Excerto 7 – Par 1 – Troca de Informação**

01 Patrícia: how many childrens (.) do you have=  
 02 =there,  
 03 (0,7)  
 04 Raul: oh have o::ne- ã- have two: (0,7) ã:::-  
 05 (0,2) in the:::- (0,4) in the left,  
 06 (0,4)  
 07 Patrícia: mhm  
 08 (0,5)  
 09 Patrícia: in the playground you mean,  
 10 Raul: yeah in the playground have: one two=  
 11 =three four five- (0,2) five-  
 12 Patrícia: five children in the playground?

Aqui, Patrícia (linha 9) enuncia uma “verificação de compreensão” relativa a “*in the left*” enunciado por Raul. Nessa, ela apresenta o termo “*playground*”, que Raul repete em seu enunciado seguinte. A questão aqui é que o vocábulo “*playground*” é usado em português como referência à “*pracinha*”, portanto, seu significado é conhecido. No entanto, não parece estar em jogo aqui tornar “*in the left*” compreensível em termos de significado, mas, sim, novamente, o que está em jogo é a confirmação quanto a que local se refere “*in the left*”. A modificação para “*in the playground*” não cumpre aqui a função de fornecer insumo compreensível no sentido de prover o aprendiz com uma palavra nova que ele possa vir a aprender via negociação de significado, mas sim o de melhor localizar o ponto na figura onde o garoto se encontra.

Os excertos apresentados até aqui advêm, em sua maioria, da tarefa de troca de informação. Como um dos pontos da discussão diz respeito claramente ao fato de que é nas tarefas em que a troca de opinião é obrigatória que a negociação de significado parece ocorrer com mais frequência e, por isso, seria pedagogicamente interessante utilizá-las, pareceu-me

importante evidenciar que, mesmo nesse tipo de tarefas, não há garantia de que esse tipo de negociação seja maximizado e que, conforme evidenciei na discussão logo acima, essa maximização, quando e só porque ocorre, seja realmente geradora de aquisição.

A questão da negociação foi abordada de forma um pouco mais ampla por Nakahama et al. (2001). Conforme já mencionei no Capítulo 2, os pesquisadores fazem referência a um tipo de negociação que denominam de global (pois parte de um enunciado-problema global) que se contrapõe à negociação local a qual, segundo eles, *“afeta somente a interpretação de um segmento isolado do turno em que foi enunciado”* (Nakahama et al., 2001, p. 385), que parece ser a enfocada na maioria dos estudos de modificações interacionais. A negociação, partindo de um enunciado-problema global envolve elementos como *“referências anafóricas, dêiticos, a interpretação de um enunciado inteiro, e elementos que podem causar a reanálise de mais de um turno”* (p. 385). Sob esse aspecto, esse tipo de negociação aproxima-se bastante do conceito de negociação de sentido, proposta por pesquisadores da AC, dentre os quais destacamos Firth e Wagner, já discutidos no capítulo anterior. Nakahama et al. (2001) ressaltam o fato que esse tipo de negociação ocorreu na tarefa em que os aprendizes foram instruídos a conversar sobre suas vidas, configurando-se essa como uma tarefa em que não há um objetivo final pré-determinado. Através daquele tipo de negociação, os aprendizes teriam a oportunidade de utilizar uma variedade de estratégias discursivas, tais como prefaceamento, demonstração de compreensão, entre outros, e, contrariamente ao que propõe Long (1996), as tarefas de conversação livre, por exemplo, podem ter, um papel importante na aquisição de uma L2/LE.

No presente estudo, também pudemos evidenciar alguns momentos em que esse tipo de negociação ocorreu, como se pode observar no Excerto 8, a seguir:

**Excerto 8 - Par 2 – Troca de Informação**

01 Joana: an:::d (.) our money (0,6) tha:t the:::-  
 02 (0,6) the:: councillor (0,4) of thi:::s-  
 03 (0,4) of thi:s:: city (.) collect (0,6)  
 04 we don't know (.) where is this money  
 05 (0,3) to: our health  
 06 (1,1)  
 07 Joana: that e- everybody:::- (1,4) ã:::- give  
 08 (0,5)  
 09 Caio: ah like- ã:- the: (.) taxes:,  
 10 (0,3)  
 11 Joana: yes  
 12 (0,6)  
 13 Joana: [[do you understand] what I(h) (.)  
 14 Caio: [[( )]]  
 15 Joana: tried to sai(h)d,  
 16 (0,3)  
 17 Caio: yeah yeah  
 18 (1,0)  
 19 Caio: we pay every year  
 20 (0,5)  
 21 Joana: é[:  
 22 Caio: [a]n:d=-  
 23 Joana: =and the mo:ney (0,4) goes to:: (0,3)  
 24 ano:ther thing  
 25 Caio: yeah  
 26 (0,3)  
 27 Joana: like:- (0,4) ã:::- (1,9) the money goes=  
 28 =to:::,  
 29 (1,4)  
 30 Joana: to:::  
 31 Caio: the trash

Nesse excerto, Joana está comentando o fato de que os governantes (representados aqui pelo item “*councillors*” constante numa das perguntas da tarefa de troca de opinião), recebem o dinheiro das pessoas para utilizá-lo na saúde, e nós, os que pagamos, não sabemos onde esse dinheiro está (linhas 1 a 7) : “*and our money..that the...the councillor of this ...of this city collect, we don't know where is this money to our health...that everybody...ã...give*”. Caio (linha 9), compreendendo a que “dinheiro” Joana se refere, fornece o termo “*taxes*”

(“impostos”), mais apropriado neste contexto (observe-se que, aqui, isso ocorreu sem negociação de significado no sentido estrito, ou seja, como reparo a instâncias de má-compreensão, podendo servir, então como exemplo do que argumentaremos mais tarde seja uma construção apoiada (Donato, 1994). Nesse momento, Joana se preocupa em *verificar a compreensão* de Caio, não sobre um item isolado de sua recente colocação, mas quer realmente verificar se ele está acompanhando o seu raciocínio, ou seja, o enunciado como um todo, e o faz, não sem antes aceitar o termo “*taxes*” oferecido por Caio, dizendo: “*Yes, do you understand what I tried to said*”. Caio confirma que entendeu (linha 17) e continua mais fixado no contexto de impostos (linha 19), pois afirma “*Yeah, we pay every year*”. Ela segue sua colocação, incorporando o que Caio recém enunciou, afirmando (linhas 23 e 24 e após 27 a 30) que “*And the money goes to another thing like huh...huh... the money goes to...to..*”, tendo o raciocínio mais uma vez completado por Caio (linha 31), que afirma “*pro lixo*” (*the trash*).

Através da análise desse exemplo, podemos verificar como o tipo de negociação a que Nakahama et al (2001) se referem se verifica e como ele realmente proporciona oportunidades de expansão dos tópicos e maior produção de língua.

Há, ainda, outros momentos em que nenhuma evidência de uma possível não/má compreensão surge, mas sim, solicitações de expansão da informação já produzida, que se poderiam caracterizar, aqui, como instâncias de “negociação do conteúdo” (Rulon e McCreary, 1986), que parecem oferecer aos falantes oportunidades de expandir um pouco aquele tópico interacional. Se não ocorre nenhum tipo de modificação em termos de estrutura da língua, ou de léxico, em função de uma compreensão parcial, os aprendizes são, pelo

menos, forçados a produzir mais língua do que no caso de essas solicitações de informação adicionais não tivessem ocorrido.

A “negociação de conteúdo” é entendida por Rulon e McCreary como sendo “o processo de interação oral através do qual o conteúdo de uma passagem anteriormente apresentada (oral ou escrita) é esclarecida para a satisfação de ambos os interlocutores.” (Rulon e McCreary, 1986, p. 183).

Segundo Van den Branden (1997), o que ocorre na negociação de conteúdo é que não há uma interrupção no fluxo principal da informação (Varonis e Gass, 1985b), porém o aprendiz é forçado, em nível de conteúdo, a prestar informações adicionais, no caso das tarefas do presente estudo, sobre as figuras a serem descritas e sobre as opiniões a serem explicitadas, e, nesse sentido, essas solicitações de informação poderiam ser compreendidas como modificações interacionais, se o conceito de Long (1981, 1983a, 1983b) fosse estendido a esse tipo de negociação.

Nos excertos que se seguem, a despeito do fato de que não ocorre negociação de significado, não se pode dizer que os aprendizes não estejam, de alguma forma, realizando um trabalho de negociação, só que do conteúdo de suas mensagens, ainda que este, dada a natureza da tarefa, produza enunciados curtos e sem grande elaboração lingüística.

### ***Excerto 9 - Par 2 – Troca de Informação***

01	Caio:	no it's- i::s:- (.) it's a big or small
02		(0,2) ã:- <u>airplane</u>
03		(0,3)
04	Joana:	is a <u>bi</u> :g in the <u>ai</u> :r
05		(0,6)
06	Caio:	ok
07		(.)

08 Caio: with (.) many windows,  
 09 (0,8)  
 10 Joana: yes:  
 11 (0,3)  
 12 Caio: °ok°

No Excerto 9, ao buscar informações que permitissem escolher entre os três possíveis aviões que tem entre suas figuras qual deveria ser colocado na cena, Caio (linhas 1 e 2) pergunta sobre o tamanho do avião (*...it's a big or a small airplane*) que Joana possui em sua parte da cena. Ao receber de Joana (linha 4) a informação de que o avião é grande e que está no ar (*is a big in the air*), ainda não tinha informações suficientes para escolher um dos três, uma vez que, embora somente um deles se tratava de um avião grande (considerando-se o tipo de avião no mundo real, mas, em termos das figuras disponíveis, todas eram do mesmo tamanho (ver anexo). Por isso, Caio (linha 8) optou por colher mais informações, gerando, com isto, mais dois turnos interativos que negociam essa informação (não um significado específico).

No Excerto 10, abaixo, Joana (linhas 1 e 2) pergunta sobre a existência de um garoto de boné (*and have a boy with cap*), a resposta de Caio (linha 4) fornece e, ao mesmo tempo, confirma outra informação (*Cap... Playing soccer*), uma vez que em seu lado da cena há um garoto de boné, jogando futebol, mas pode haver mais de um garoto de boné entre os distratores, daí a razão de facilitar o trabalho de Joana. Joana (linhas 6 a 8), por sua vez, então, afirma que não sabe se se trata de um garoto jogando bola (*I don't know... playing soccer*), mas, provavelmente, ao examinar a cena e as figuras, consegue identificá-lo, pois afirma (linha 12) que agora sabe (*m, so I, now I know*). Ainda assim, recebe mais informação de Caio (linhas 14 e 15) (*He's playing soccer with another guy*) que a leva, novamente, a pedir outras informações sobre a cena, para colocar o garoto no local certo.

**Excerto 10 – Par 2 – Troca de Informação**

01 Joana: a(h)n:::d (0,5) ha:ve: a bo:y::: (0,9) with  
 02 (0,4) cap:,  
 03 (0,4)  
 04 Caio: m:: cap (0,2) playing soccer,  
 05 (2,1)  
 06 Joana: I don't kno:w  
 07 (0,2)  
 08 Joana: playing soccer,  
 09 (0,7)  
 10 Joana: m:::::  
 11 (0,3)  
 12 Joana: so I::- now I know  
 13 (0,8)  
 14 Caio: he is playing soccer: with (0,2) another:  
 15 (0,2) guy  
 16 (.)  
 17 Joana: with blond hair  
 18 (.)  
 19 Caio: yeah  
 20 (0,5)  
 21 Caio: beside the::- the::- (0,3) the water  
 22 (0,3)  
 23 Caio: (with) the ducks:  
 24 (0,4)  
 25 Joana: ãhã

Este tipo de negociação, em que surge uma extração maior de detalhes, parece ser mais comum nas tarefas em que esse tipo de informação se faz essencial para o desenrolar da tarefa em si, e isso, portanto, deverá ocorrer com mais frequência em tarefas em que a troca de informação é fundamental para levá-la a cabo.

Parece-me que é nesse sentido que as tarefas de troca “forçada” de informação poderão contribuir, se elaboradas de forma que as informações a trocar sejam **relevantes**, ou seja, não necessariamente para gerar maior ocorrência de negociação de significado, mas sim, pela oportunidade mesma de interagir e ser forçado a produzir por si só, ou ser levado, pela própria tarefa, a negociar aspectos formais da língua, como sugere Swain (2000), o que

poderá forçar o aprendiz a avançar em sua interlíngua, negociando o objeto mesmo da interação, a língua.

Se, entretanto, consideramos também a possibilidade de incorporar as negociações de conteúdo como modificações interacionais, segundo sugerem Rulon e McCreary (1986) e Van den Branden (1997), e se considerarmos, ainda, as negociações de significado global sugeridas por Nakahma et al. (2001), então me parece que estamos passando a reconhecer o que Wagner (1996) afirma: que a negociação é a atividade por excelência dos interlocutores e não pode ser reduzida a momentos problema, em que há alguma possível “quebra” no fluxo principal da interação. A interação é negociação constante e não redutível a alguns momentos específicos.

Foster (1998) procura justificar que uma razão adicional para que os aprendizes evitem negociar significado pode ser o fato de que os aprendizes, em sendo ambos FNNs de uma L2/LE compartilham uma “*incompetência mútua*”, sugerida por Varonis e Gass (1985b), mas que esta, ao contrário de contribuir para a não-ameaça às respectivas faces e, conseqüentemente, o aumento da negociação, conforme sugerem aquelas pesquisadoras, poderia, segundo Foster, levar os aprendizes a se sentir desencorajados a negociar, dada a dificuldade e potencial frustração ao fazê-lo.

Contrariamente a Foster, e, acima de tudo, discordando de Varonis e Gass (1985b), e, ao mesmo tempo, apoiando-me em Firth e Wagner (1997), acredito que os aprendizes não devem ser vistos como “deficientes”, dado o sucesso em se comunicar e realizar as tarefas propostas. Concordo com Firth e Wagner (*idem ibid*), quando afirmam que os estudos deveriam focalizar naqueles recursos que levam a negociação a bom termo e não somente nos



momentos problemáticos da mesma. A utilização de outros recursos disponíveis aos aprendizes, quer seja a transferência de L1 para L2, quer sejam gestos, ou mesmo, evitar clarear um termo, esperando que um outro momento posterior o faça, ou, ainda, utilizar termos alternativos para referir-se a um mesmo referente, bem como a discussão sobre aspectos formais para melhor utilizá-los, evidencia que eles são negociadores competentes e evidencia, igualmente, que estão empenhados em realizar a tarefa, utilizando todos os meios de que dispõem para chegar a esse intento. A noção de deficiência é, portanto, ética (*etic*), ou seja, é estabelecida partindo de um modelo de idealizado de FN, e reflete o ponto de vista do observador, no sentido de que não leva em conta o sucesso na comunicação e os múltiplos recursos dos interlocutores para fazer sentido mútuo da interação (ponto de vista êmico).

A contra-argumentação, entretanto, poderia se dar no sentido de afirmar que, embora o uso tenha sido bem sucedido, não se resolve o problema da aquisição de língua que é, afinal, o foco da maioria dos estudos em ALE. Esta é, também, a crítica de Kasper (1997) e de Gass (1998), que já apresentei no capítulo anterior, com relação ao ponto de vista de Firth e Wagner (1997).

A comunicação e aquisição de uma língua são fenômenos distintos, mas interdependentes. A esse respeito Swain e Lapkin (1998) afirmam:

“A língua é simultaneamente um meio de comunicação e um instrumento para o raciocínio. O diálogo provê ao mesmo tempo a oportunidade para aprender a língua e a evidência do aprendizado. A língua é ao mesmo tempo processo e produto.”  
(Swain e Lapkin, 1998, p. 320)

Por crer nisso, nas seções seguintes, estarei exemplificando como situações de uso poderiam ter efeitos sobre a aquisição, considerando que, segundo afirma Swain (2000), o uso

da língua provê um objeto, que é a própria língua, para escrutínio mútuo dos interlocutores e para a construção, através da atividade cooperativa, de conhecimento novo ou, segundo Nobuyoshi e Ellis (1993), que Swain (2000) reitera, para a consolidação de conhecimento pré-existente, que pode ser utilizado posteriormente.

## 5.2. A Construção Apoiada

A interação que ocorre durante a resolução de uma tarefa (ainda que não somente nessa circunstância), segundo Donato (1994), pode oferecer aos aprendizes oportunidades de se apoiarem mutuamente na co-construção do conhecimento. Assim como um par mais desenvolvido constrói, através da fala, condições de apoio para que o “novato” possa realizar a tarefa e estender suas habilidades e conhecimento presentes a níveis de competência mais altos, assim também os aprendizes podem oferecer apoio mútuo na construção de um enunciado ou estrutura que poderá vir a ser posteriormente utilizado de forma individual por aquele(s) aprendiz(es) em um outro momento interativo. A este processo, como já disse, dá-se o nome de **construção apoiada**. No estudo de Donato (1994), os protocolos apresentados versaram sobre a construção conjunta de aspectos formais da língua francesa.

Nos dados do presente estudo, em vários momentos, parece-me que os aprendizes puderam proporcionar, se não oportunidades de construção apoiada que versasse exclusivamente sobre a forma do que produziram, algumas situações em que o suporte à produção pode tê-los ajudado a avançar em sua interlíngua. Digo “podem” porque os dados do estudo não nos permitem afirmar tal fato, uma vez que não houve a realização de uma tarefa semelhante mais tarde ou um pós-teste no intuito de medir se havia ocorrido desenvolvimento lingüístico dos participantes. Entretanto, ainda que tivesse sido realizado, os

resultados poderiam evidenciar que os termos ou as estruturas em foco não tinham sido adquiridos. Se entendemos a aquisição como um processo, não terá sido uma ocorrência de um dado termo ou estrutura na interação o que garantiria que ela, necessariamente, fosse adquirida, mas sua recorrência poderá indicar e/ou levar a isto. Além do mais, se operamos dentro de uma metáfora de participação (e não de aquisição), sugerida pela abordagem sociocultural, não será o resultado em pós-testes o que irá orientar nossa observação, mas, sim, a possibilidade de participação crescente de um falante em uma comunidade lingüística, portanto, quando ele estiver interagindo.

Um dos momentos em que essa construção apoiada a que me referi acima se evidenciou, demonstro no Excerto 11, abaixo, em função, primeiramente, da utilização da L1 por parte de um dos aprendizes.

### ***Excerto 11 - Par 2 – Troca de opinião***

01 Joana: an::d (0,7) did you::: (. ) listen (0,2)  
 02 about the:::- (0,8) ã:::- (0,2) baterias,  
 03 (1,1)  
 04 Joana: °>celular<, °  
 05 (0,6)  
 06 Caio: [[↑ah:::]]  
 07 Joana: [[the ph:]o::ne-  
 08 (0,3)  
 09 Caio: yes their: batteries:,  
 10 (0,2)  
 11 Joana: yes  
 12 (. )  
 13 Joana: if you pu::t (. ) it in: the::: same=  
 14 =trash (0,4) it's:- (. ) it can be:=  
 15 =ve:ry:::-  
 16 (1,3)  
 17 Caio: °( [ ] °)  
 18 Joana: [m:::]::: [:::]  
 19 Caio: [dange]rous  
 20 Joana: dangerous to the:::- (0,3) to the=

21                    =peoples and (0,4) nobody know (0,2)  
 22                    about this

Ao enunciar (linhas 1 a 4) “*and did you... listen about the... “baterias” “celular”*”, seguido por (linha 7) “*the phone*”, Joana recebe de Caio (linha 9) o termo equivalente que buscava para expressar suas idéias mais apropriadamente (*Yeah, their... batteries?*). Embora não o repita, aceita o mesmo (linha 11) (*Yes*) e segue expondo seu conhecimento a respeito do assunto (linhas 13 a 15) (*...if you put it in the ...same... trash... it’s, it can be very...*) e, ao hesitar, é, novamente, auxiliada por Caio (linha 19), que completa seu raciocínio enunciando “*dangerous*”, evidenciando que não somente está acompanhando o que ela está dizendo, mas está pronto a co-construir a mensagem, se necessário, apoiando e auxiliando Joana, caso ela necessite. Na seqüência, Joana (linhas 20 a 22) se apropria do termo fornecido por Caio e, mais uma vez, segue o fluxo da conversação (*Dangerous to the... to the peoples and nobody know about this*). O que se pode discutir sobre esse exemplo é que através do apoio de Caio, Joana pôde com mais facilidade construir o enunciado que, talvez sem auxílio, não fosse capaz de produzir sozinha. E, ainda, neste caso, o fato de o interlocutor – no caso Caio – compartilhar com Joana uma outra língua, nesse caso a L1, foi para ela de extrema importância para poder seguir seu raciocínio sem interrupção do fluxo da conversa.

No Excerto 12, como se vê na seqüência, também Joana continua falando sobre o problema de jogar baterias no meio ambiente.

### ***Excerto 12 - Par 2 - Troca de Opinião***

01      Joana:        yes (.) and it´s:: ve:ry:::- (0,5) ã:::-  
 02                    (1,1) the wr:::- word- (0,4) °is:::-°  
 03                    (1,9) >tóxico<  
 04                    (1,1)  
 05      Caio:        toxic

06 (.)  
 07 Joana: [[toxic]  
 08 Caio: [[(no) I'm not (.)  
 09 (0,6)  
 10 Caio: it['s:-]  
 11 Joana: [and] it's prejudiu- prejud-  
 12 (0,7)  
 13 Caio: °(i::t's:-)°  
 14 Joana: too much  
 15 (0,9)  
 16 Joana: and (0,7) you have to know about this=  
 17 =°(things)°=  
 18 Caio: =yeah  
 19 (0,2)  
 20 Joana: to::- (0,4) te::l mo::re (0,5) an::d  
 21 (0,6) talk mou:re about  
 22 Caio: yeah=  
 23 Joana: =this kind of (.) things

Ao querer expressar que o efeito disto é “tóxico”, a aprendiz (linhas 1 a 3) novamente busca apoio em seu interlocutor, evidenciando que não conhece ou não lembra da palavra, enunciando-a na LM a palavra “tóxico”(yes and it's very...huh, the worl, the word is... “tóxico”), recebendo em inglês de Caio (linha 5) “toxic” e utilizando o mesmo no enunciado seguinte, que, embora problemático em função de uma transferência incorreta do verbo prejudicar (linha 11) (“prejudi...prejud”), comunica uma idéia bastante relevante com relação à necessidade de uma conscientização a respeito do assunto.

Cabe ressaltar aqui que, ao contrário do que se poderia pensar, a interação entre FNN de uma LE que lançam mão da LM, não necessariamente impede que esses avancem em sua utilização da LE. Segundo Brooks, Donato e McGlone (1997), a utilização de metalinguagem (no caso, Joana se refere à palavra que busca “the word is... “tóxico”?) durante a realização de uma tarefa de troca de informação, ainda que na língua materna dos aprendizes, não deve ser considerada como um comportamento exógeno à tarefa. Pelo contrário, dizem eles:

“... falar sobre seus próprios recursos lingüísticos é uma maneira para que eles mantenham o envolvimento na tarefa, aumentem a compreensão sobre esses recursos (Donato, 1994; Swain, 1995) e, portanto, ganhem uma maior consciência sobre o que sabem e não sabem, ou sobre aquilo que Swain (1995) se refere como “perceber a falha”(notice the gap) em sua interlíngua.” (Brooks, Donato e McGlone, 1997, p. 529)

No caso, Joana utilizou a L1 para referir-se ao termo que desconhecia e não para falar metalingüisticamente de seu conhecimento, mas isso parece ter igualmente possibilitado a ela ganhar controle sobre esse aspecto da língua e, mesmo, sobre a forma de organizar seu pensamento para a realização da tarefa.

Outra ocorrência de construção apoiada, dessa vez, aparentemente resultante da necessidade de consolidação de conhecimento pré-existente, deu-se no Excerto 13.

***Excerto 13 - Par 2 – Troca de opinião***

01 Caio: >no no<  
 02 (0,3)  
 03 Caio: explain  
 04 (0,6)  
 05 Joana: [[no:-]  
 06 Caio: [[°>what] are you trying to say<°  
 07 (0,3)  
 08 Joana: I don't kno:w (0,4) what (.) you=  
 09 =c- I can say  
 10 (1,2)  
 11 Joana: but (0,3) we have alread said-  
 12 (.)°(kh)°- (0,5) we have alread  
 13 (0,6)  
 14 Caio: yeah have already  
 15 (0,9)  
 16 Joana: say,  
 17 (0,4)  
 18 Caio: said  
 19 Joana: said- (1,1) ã:::::- some things about  
 20 (0,2) ours (0,2) li:fes a:n::d (0,4)  
 21 health (0,7) a:::[n::d-]  
 22 Caio: [°about] nature°

Aqui, ao ser levada por Caio (linhas 1 a 3 e 6) a expor seu ponto de vista sobre um determinado aspecto da discussão (*no, explain what you tried to say*), Joana (linhas 8 e 9) argumenta que não sabe o que dizer (*No, I don't know... you, what I can say...*) e continua argumentando (linhas 11 e 12) que “nós já dissemos” (*We have already said*) quando, no mesmo turno, busca confirmar se sua utilização da estrutura está correta, ao enunciar (linha 12) “*We have ahead*”. A utilização do presente perfeito em inglês representa um problema constante, mesmo para aprendizes em nível intermediário, como os do presente estudo. Embora tenha utilizado a estrutura corretamente, para referir-se a uma ação passada com efeito no presente, Joana não tem segurança sobre seu conhecimento e, por isso, solicita que Caio a auxilie a chegar uma conclusão nesse sentido. Nesse momento, Caio (linha 14) age como o par mais desenvolvido e, a partir da solicitação de Joana, confirma a correção da estrutura, repetindo “*Yes, have already*”. Joana, então, reformula “*said*”, cujo uso tinha sido correto, no particípio passado, enunciando (linha 16) “*Say*”, no infinitivo, na expectativa de que Caio a auxilie, mais uma vez, apontando a forma correta. Caio realmente o faz, fornecendo (linha 18) “*said*”, forma correta do verbo, já utilizada por Joana inicialmente. Joana (linhas 19 a 21) a incorpora e completa o que tinha começado a dizer (*said. ã, some things about ours lifes and... health... and ...*), enunciado que, mais uma vez, é completado por Caio (linha 22).

O que é interessante observar neste exemplo é que essa é uma das raras vezes em meus dados em que a atenção dos aprendizes se volta sobre a forma do enunciado. Há, aqui, embora sem uma verbalização sobre as razões para a utilização de uma ou outra estrutura, um foco em negociação da forma (ver Lyster e Ranta, 1997; Lightbown e Spada, 1990; para a discussão) que, de resto, segundo Swain (2000), não é comum em tarefas em que a atenção está primeiramente voltada para o sentido do que os aprendizes desejam comunicar. Se essa

negociação com relação à forma é importante, segundo sugere a pesquisadora citada acima, por permitir aos aprendizes focalizar em pontos de seu conhecimento que percebam como problemáticos, percebendo a falha em seu conhecimento (Schmidt, 1990) e, através da interação com outro aprendiz, ter suas hipóteses confirmadas ou rejeitadas via colaboração no diálogo, deve-se tentar proporcioná-la na interação. Para que essas condições de foco na forma se criem, entretanto, as tarefas comunicativas devem, propõe Swain (idem *ibid*), de alguma forma, levar os aprendizes a falar **sobre** a língua, ao mesmo tempo em que buscam produzir algo que desejem expressar **na** língua alvo.

Ao contrário do que se possa pensar, entretanto, ao observar os exemplos até aqui, com relação ao par 2, nem sempre Caio funcionou como o *expert* na interação. O excerto 14, abaixo, evidencia que Joana foi também capaz de fornecer os elementos necessários para a construção de um termo em inglês (*health insurance*) que é o equivalente ao português “*plano de saúde*”, mencionado por Caio sob a forma de um exemplo (“*Unimed*”), nome de um plano de saúde no país.

#### **Excerto 14 - Par 2 – Troca de Opinião**

01 Joana: a::nd- (0,4) I think- ã:- (0,2) the=  
 02 =prices (0,9) no:w (0,3) is very=  
 03 =very:::--  
 04 (0,5)  
 05 Caio: °high°=  
 06 Joana: =expensive- high (0,5) to:::- (0,6) to=  
 07 =the most part of the:::- (0,2) [the]=  
 08 Caio: [(yeah)]  
 09 Joana: =peoples here  
 10 (0,9)  
 11 Caio: ã::- who doesn't have a::- (0,4) a::-  
 12 (0,4) like unimeu:d  
 13 (0,3)  
 14 Joana: ye[s and-]  
 15 Caio: [(these)] plans



16 Joana: insu::rance:  
 17 Caio: yeah insurance  
 18 (0,3)  
 19 Caio: a:[::nd-]  
 20 Joana: [health-]  
 21 (0,3)  
 22 Joana: health insurance, (.) can be,  
 23 (0,7)  
 24 Caio: I- I don't kno:w  
 25 Joana: >hhã hhã<=  
 26 Caio: =ã:::- if you don't have one of this  
 27 (0,3) you:::- (0,3) °you know° (.) are=  
 28 =gonna die  
 29 (0,3)  
 30 Joana: yeah=  
 31 Caio: ='cause:: (.) you depe[nd on::]:-  
 32 Joana: [>'cause you-<]  
 33 (0,3)  
 34 Caio: on: the:::-  
 35 (0,2)  
 36 Joana: is difficult to:::- (0,3) to have money  
 37 (0,3)  
 38 Caio: [[yeah]  
 39 Joana: [[to: so]methings  
 40 (1,0)  
 41 Joana: and you==  
 42 Caio: =(if) you depend on the sus,  
 43 (0,4)  
 44 Joana: m::: [.hh]  
 45 Caio: [you're] dead

Para chegar ao termo final, inicialmente Joana (linha 16) oferece o termo “*insurance*”, como alternativa ao exemplo enunciado por Caio (linha 12), após alguma hesitação na busca por um termo que expressasse o que ele queria comunicar (*huh, who doesn't have a... a ... like Unimed*) seguido de um termo não apropriado em inglês para referir-se a planos de saúde (*these plans*). Caio (linha 17) aceita o termo oferecido por Joana (*Yeah, insurance*), o que a faz oferecer (linha 20) também “*health*” e a completar (linha 22) com “*health insurance, can be?*”, evidenciando o trabalho de construção conjunta do mesmo aqui realizado.

### 5.3. A Produção Forçada

Swain (1985) observa que, para que os aprendizes avancem em sua interlíngua, é preciso que tenham oportunidades de produzir enunciados mais longos e complexos, isto é, que sejam forçados pelo contexto a produzir a língua. Afirma, também, que é em instâncias de negociação de significado, em que os aprendizes são forçados a produzir, revendo sua produção anterior, que esse processo ocorre com maior eficácia.

O que pude observar nos dados, entretanto é que, a despeito do fato de que instâncias de negociação de significado em sentido estrito, ou seja, como reparo a instâncias de má-compreensão, tenham aparecido em maior número na tarefa de troca de informação, foi na tarefa de troca de opinião que os aprendizes, assim como no estudo de Nakahama et al (2001), realmente produziram língua em enunciados mais longos e sintaticamente mais complexos.

Além disso, foi nessa tarefa que os aprendizes tiveram oportunidades de aprendizado com a interação que se situam além do nível de informação, presente na tarefa troca de informação, quais sejam, a necessidade de prestar atenção ao discurso como um todo, e não somente a itens isolados do mesmo, a necessidade de dar continuidade aos tópicos iniciados pelos interlocutores, adicionando argumentos e/ou concordando com aqueles, entre outros, como se pôde observar na seção anterior, quando abordei a questão da negociação de significado global. Neste sentido, concordo com Van Lier (2000, p. 250), quando ele afirma que, nesse tipo de tarefa, *“há investimento pessoal na informação construída para o interlocutor”* e que os interlocutores, ainda que não reparem a produção um do outro, estão realizando um *“considerável trabalho lingüístico”* (idem *ibid*), em nosso caso, ao expressarem seus pontos de vista com relação ao que é necessário para a cidade.

Na tarefa de troca de informação, por outro lado, a interação se estrutura em torno da troca de informações para resolver a tarefa. De acordo com Nakahama et al. (2001), nesse tipo de tarefa, os aprendizes não são forçados a produzir a língua, mas, sim, uma solução para a tarefa, o que torna a língua “auxiliar e não constitutiva” da tarefa, como o é na troca de opinião.

“A língua é, sem dúvida, necessária, na tarefa de troca de informação (uma vez que os aprendizes não podem ver as figuras um do outro), porém são as figuras e a cena, em lugar da língua, que determinam a estrutura dessa tarefa.” (Nakahama et al., 2001, p. 395)

A comunicação, portanto, se restringe, nesse tipo de tarefa, a essa transmissão de informação, daí a descontinuidade dos tópicos, a ausência de necessidade de foco tão grande em aspectos lingüísticos e discursivos, entre outros.

Os excertos abaixo evidenciam enunciados típicos da tarefa de troca de informação:

### ***Excerto 15 - Par 1- Troca de Informação***

01 Patrícia: how many b::uild you have, (.) buildings  
 02 (0,2) you have [(that-)]  
 03 Raul: [I have thr]ee building  
 04 (0,2)  
 05 Patrícia: three?  
 06 (0,3)  
 07 Raul: yeah=  
 08 Patrícia: =ã:::- and- ã:::- (0,4) well I have=  
 09 =just two (.) buildings here  
 10 Raul: two (buildings),.hh have one- (.) ã:::-=  
 11 =ã:- we've have a- (0,3) a:::m-  
 12 (0,4) ((*estalar de dedos*))  
 13 Patrícia: there are one- (0,2) is there (0,2) one=  
 14 =that has a::: (0,5) clo:ck,  
 15 (.)  
 16 Raul: y[eah]  
 17 Patrícia: [in] the mi[ddle, whe- where is it]

18 Raul: [.hh yeah (I) have a clock]=  
19 =in the mi:ddle,

***Excerto 16 - Par 2 – Troca de Informação***

01 Caio: is there (0,2) any: (3,1) (h)ã::- any=  
02 =fat man, (0,3) doing exercise,  
03 (1,2)  
04 Joana: f::at man,  
05 (1,9)  
06 Joana: n↑o:  
07 (0,9)  
08 Caio: a: man with- ã- (0,4) moustache:  
09 (1,5)  
10 Joana: no  
11 (0,9)  
12 Caio: n:o,  
13 (0,4)  
14 Joana: n(hhh)o  
15 (1,7)  
16 Joana: [[ha::ve] two mans  
17 Caio: [[( )]]  
18 (0,6)  
19 Joana: a ban- a man with a::: (0,2) newspaper,  
20 (0,2)  
21 Caio: and a man with a book,  
22 (0,8)  
23 Joana: what?  
24 Caio: <man: wi-(.) with a book>  
25 (0,2)  
26 Joana: no  
27 (0,4)  
28 Joana: don't have

Como se pode observar, não somente nesses, mas em todos os outros excertos relativos a essa tarefa, ambos os pares produzem enunciados bastante curtos, muitas vezes desprovidos de estrutura verbal, sendo locuções nominais, como em “*a man with a ...moustache?*” ou, quando um enunciado se constrói em forma de oração, geralmente esta possui uma só construção verbal, como em “*Well, I have just two buildings here*”.

Já, quando observamos os enunciados da tarefa de troca de opinião, no Excerto 17, abaixo, podemos perceber que, além de possuir um maior número de palavras, geralmente os enunciados são estruturados em torno de uma oração, que, não raro, tem mais de uma construção verbal, como podemos observar em “*Do you like living in a big city*”; “*you can do... more things than you can do in a small...city*”. Essa estruturação confere uma maior complexidade sintática às orações. Nessa medida, se operamos dentro do modelo aquisicionista, ainda que esse não seja caso desta dissertação, podemos dizer que esse tipo de tarefa, segundo Nakahama et al. (2001, p. 391), “*pode oferecer aos interlocutores oportunidades de receber insumo mais complexo e forçá-los a uma produção igualmente mais elaborada*”.

#### ***Excerto 17 - Par 2 – Troca de Opinião***

01 Caio:           ã:::- (1,0) do you like living in a big=  
02                   =city?  
03                   (0,7)  
04 Joana:         yes I love  
05                   (0,8)  
06 Caio:         why,  
07                   (0,8)  
08 Joana:         °↑a° I think- °(yeah-)° m:::- (0,4) is=  
09                   =be::tter,  
10                   (2,0)  
11 Joana:         i:::s::- (0,7) you can do:: (1,3) more=  
12                   =things: (0,9) than you::- you can do=  
13                   =in a:- (0,7) in smalls- (0,6) ã:- ci::ts,  
14                   (0,4)  
15 Joana:         an:::d (2,9) I don't kn↑o::w:  
16                   (1,3)  
17 Joana:         do you like,  
18                   (0,3)  
19 Joana:         living in[:::] big cit?  
20 Caio:                 [ye:s]  
21                   (0,5)  
22 Caio:         I prefere:r living in a big city (0,5) than::=

23 =living in a small city  
 24 (0,4)  
 25 Joana: m:::  
 26 (.)  
 27 Caio: because:- (1,0) because we have more=  
 28 =°fa°cilities  
 29 (0,6)  
 30 Joana: yes more facilities=  
 31 Caio: =yeah  
 32 (0,3)  
 33 Caio: we can:- (0,7) if I need (0,4) to bu:y::  
 34 (0,5) something and I go to a=  
 35 =supermarket (0,5) and if I need to buy:-  
 36 (0,7) a::- (2,4) something:: (0,6) that's::  
 37 (0,4) like technologies-  
 38 Joana: mhm=  
 39 Caio: =I'll always: find  
 40 (0,6)  
 41 Caio: because in the::- (0,4) the countryside=  
 42 =it take longer (0,5) to ha::ve  
 43 Joana: mh[m  
 44 Caio: [a:n:::d have mo:vies (0,7) and have  
 45 (0,5) more pa::rties-  
 46 (1,3)  
 47 Caio: a:n:::d in the:: small cities (0,6) you=  
 48 =go- you can go to a party (1,1) an:::d  
 49 (0,5) then you:- (.) when you (0,2) get=  
 50 =the:re and you- ã- [( )] yeah  
 51 Joana: [everybody kno:w you]

Além da maior complexidade das orações, e da continuidade do tópico discursivo, pode-se perceber uma maior utilização de tempos verbais, com relação à utilização do presente simples, que foi o mais freqüente na tarefa de troca de informação. Segundo Nakahama et al. (op. cit.), o presente é o tempo verbal menos marcado em inglês, sendo o mais utilizado por aprendizes que ainda não adquiriram marcações de tempo e aspecto mais complexos na língua. A utilização, portanto, de uma maior variedade de tempos verbais é marca de uma complexidade lingüística maior, que advém da necessidade discursiva de

expressar idéias mais elaboradas. Os excertos 18 e 19, a seguir, evidenciam, também, essa questão.

**Excerto 18 - Par 2 - Troca de Opinião**

01 Caio: (if you were a councillor responsible for)=  
 02 =suggestions (0,6) of facilities to be=  
 03 =implanted in Porto Alegre- (0,2) Porto=  
 04 =Alegre (0,9) which (ones) would you suggest  
 05 (2,2)  
 06 Joana: °m:hm°  
 07 (3,1)  
 08 Joana: I have to::: think  
 09 (0,3)  
 10 Joana: more  
 11 (1,0)  
 12 Caio: I would (0,3) suggest (0,5) a bigger=  
 13 =place- (0,9) a better place to- (0,5)  
 14 to:::- (1,3) to::: have concerts  
 15 (0,3)  
 16 Caio: sho::ws (.) °(>you know<)°  
 17 (0,5)  
 18 Joana: m::hm::  
 19 (0,4)  
 20 Caio: have m:usic (0,3) shows  
 21 (0,8)  
 22 Caio: becau::se- (0,7) like w::hen::: a big=  
 23 =band (0,2) come like- (0,5) now came:=  
 24 =Ki:ss an:d Metallica-  
 25 (0,3)  
 26 Joana: mhm=  
 27 Caio: =they have to do the show in:::==  
 28 =Jockey Club  
 29 (0,2)  
 30 Joana: m Hã y(h)e(h)ah  
 31 (0,3)  
 32 Caio: (we don't) have a: (0,2) closed-  
 33 (0,4)  
 34 Joana: m[h:m:  
 35 Caio: [ã:::- (0,5) ã:::- (0,4) place an:::d=  
 36 =with good- (0,2) a good so:und- (0,5)  
 37 >something like this< we don't have  
 38 (1,7) good place  
 39 (0,6)

40 Joana: ye::s  
41 (0,3)  
42 Caio: just the:: Gigantinho-  
43 (0,4)  
44 Joana: b↑a(h)  
45 (0,4)  
46 Caio: [[an]::d- ã:::- Araújo [Via::na-]  
47 Joana: [[°(h):°] [the (so::ng-)=  
48 =the sound is v:::e:ry v:::[e:ry] °bad°=  
49 Caio: [and-]  
50 Caio: =I went to:: Kiss: show in: Jockey-  
51 (0,3) the sound was very good but- (0,7)  
52 =ã:::- when:: (0,2) had a:::- (0,4)  
53 mo:re wi:nd,  
54 (0,2)  
55 Joana: mh̃m=  
56 Caio: =the sound all-  
57 (0,6)  
58 Joana: hh[h̃]̃  
59 Caio: [went] an:d- (0,5) ã:::- I co- could=  
60 =hear louder- (0,7) ã:::- the quality- (0,6)  
61 ã:::- got a little (0,4) low,  
62 (0,7)  
63 Joana: [[°mh̃m°]  
64 Caio: [[°(>unders]tand,<)°  
65 (0,2)  
66 Caio: and it was v:ery cold  
67 (0,8)  
68 Caio: [( -)]  
69 Joana: [(yes)] you- we have:::- (.) ã:::- (0,5)  
70 the:::- (.) Teatro do Se::si  
71 (0,3)  
72 Caio: [[°yeah°]  
73 Joana: [[and] I went to: a concert there but=  
74 =.hhh (0,3) the:re it's a:::- (0,3) a=  
sma:::l-

Em vários momentos do excerto 18, como por exemplo em “*the quality was a little...low?*” ; “*and it was very cold*”; “*I went to a concert there*” , ambos os aprendizes fazem uso do passado simples para fazer referência a experiências passadas relevantes à argumentação que sustentavam sobre a necessidade de um lugar mais adequado para concertos na cidade.



No Excerto 19, abaixo, podemos observar utilização do futuro (...*because so we will not ...huh...explore so much the nature.*), mais uma vez em função da necessidade de fazer referência à premência de uma ação a ser realizada que, novamente, faz parte da argumentação que se está construindo na tarefa.

***Excerto 19 - Par 2 - Troca de opinião***

01 Joana: things hhã h[ã:] to(h) d(h)o(h)  
 02 Caio: [yeah]  
 03 (.)  
 04 Caio: so::me things that nature (0,2) gives:  
 05 (0,4) and so:: (0,5) we should- ã::-  
 06 (0,5) recy:cle an::d (0,2) reu:se (0,3)  
 07 the things  
 08 Joana: mh:m  
 09 (0,5)  
 10 Caio: because- so:: °d°- we::'ll not- ã::-=  
 11 =explore so much (0,4) nature  
 12 (0,3)  
 13 Caio: and it can:: (0,3) come back again  
 14 (0,8)  
 15 Caio: you kno:w, (0,3) it can::- (1,4) ã::::-  
 16 (0,9) how can I say, (0,3) the nature=  
 17 =is: very:::- (0,2) is almost over and=  
 18 =if we stop (.) using them (.) a little  
 19 (0,3) it can: (1,0) grow again  
 20 (0,2)  
 21 Joana: mh:m  
 22 (0,8)  
 23 Caio: °>understand<, °  
 24 Joana: yea[:h I un]ders°tand°  
 25 Caio: [an:d-]

Além disso, uma maior frequência e variedade de modais pode ser observada tanto no excerto 18 (*I could hear louder*) quanto no 19 (*we should recycle and...; "...and it can come back again*), como de resto em várias partes da interação nessa tarefa. Ao lado da maior marcação em tempo verbal, essa também é uma marca de complexidade discursiva.

Essa maior complexidade evidencia a maior exigência cognitiva imposta pela tarefa, que demandava que os aprendizes expusessem, como já disse, pensamentos complexos na língua. Os próprios aprendizes, em perguntas respondidas após a realização das tarefas, que versavam, como disse, sobre aquelas, se referiram à tarefa de troca de opinião como sendo a mais complexa, por terem que expressar pontos de vista, trocar opiniões e traduzir em palavras o que pensam sobre sua cidade e o que nela deve ser implantado.

A interação e os enunciados nela produzidos não levavam em conta somente aspectos informativos e referências a figuras, como ocorreu com a tarefa de troca de informação, mas a construção de uma argumentação necessária para que a troca de opinião fosse realizada de fato e, como consequência disso, ocorreu a produção forçada de língua nos moldes que, segundo Swain (1985), se fazem necessários à aquisição.

Ao enfatizar a importância da tarefa de troca de opinião, não pretendo dizer que ela seja de alguma forma superior a de troca de informação, uma vez que venho procurando defender a idéia de que a riqueza de possibilidades de interação oferecidas ao aprendiz são essenciais ao seu pleno desenvolvimento. Entretanto, se operamos dentro de um modelo aquisicionista, mesmo não sendo esse o caso de meu trabalho, é importante salientar a necessidade de utilização de tarefas desse último tipo, entre outras, uma vez que elas oferecem oportunidades de processamento lingüístico diferentes – e mais complexas – do que as suscitadas por tarefas de troca de informação, por exemplo, e, por isso, dentro daquela perspectiva, fundamentais à aquisição, não devendo ser descartadas do leque de opções pedagógicas e, mesmo, de pesquisa.

Ao versarem sobre tópicos reais, sobre os quais os aprendizes devem se posicionar, argumentando, concordando e discordando, focalizando nas opiniões de seus interlocutores, as tarefas, em que há troca de opinião, cumprem um importante papel na formação do indivíduo como falante de uma L2 em seu sentido mais amplo, fornecendo-lhes contextos ricos para a interação e possibilitando sua participação crescente nesses contextos.

O que quero dizer, portanto, é que se acreditamos que a aprendizagem de uma L2/LE não se restringe à decodificação do insumo, tornado compreensível através da interação e à capacidade de produzir instâncias de fala compreensíveis, mas que as falas dos indivíduos são, reiterando o que já citei,

“... essencialmente práticas sociais de assistência/apoio que dão forma, constroem, influenciam a aprendizagem em contextos interacionais e instrucionais.” (Donato, 2000, p. 46)

Então, passaremos a perceber que a interação social realmente oferece possibilidades de desenvolvimento ao indivíduo e que a participação mais ampla e crescente do mesmo em uma comunidade de fala, tornada possível devido às oportunidades de interagir em diferentes contextos, são ao mesmo tempo, evidência e oportunidade de aprendizagem que não devem ser descartadas do leque de opções pedagógicas a nosso dispor.

## CONCLUSÃO

A discussão apresentada até aqui sugere que possa haver benefícios pedagógicos e científicos em olhar a interação e os tipos de tarefa capazes de gerá-la de forma mais abrangente do que tem sido proposto pelos estudos em modificações interacionais (Long, 1981, 1983a, 1983b, 1996; Varonis e Gass, 1985; Gass e Varonis, 1991; Pica et al, 1989).

Primeiramente, e retomando a pergunta inicial deste trabalho, qual seja, *a unidade para analisar o processo de aquisição de linguagem pode ser restrita a instâncias de negociação de significado, resultante de quebras ou problemas na comunicação, tal qual sugerem os analistas das modificações interacionais?*, procurei evidenciar que a negociação de significado parece ser um conceito bastante restrito para suportar o peso de uma teoria de aquisição de língua, porque, entre outras razões não levantadas, pelo menos no que diz respeito à aprendizagem de uma LE, muitas vezes, negociar significado na LE não é o recurso utilizado pelos aprendizes para resolver problemas de compreensão, uma vez que eles, conforme demonstrei, mesmo em nível intermediário, por vezes, lançam mão da L1.

Também, lançam mão de transferências da L1 para L2/LE, que, ainda que não resultem em palavras desta última, são plenamente entendidas pelos interlocutores que, em

nosso contexto, compartilham a mesma L1. Some-se a isso, conforme sugeri, o fato de que estruturas gramaticais problemáticas podem ser compreendidas, ou porque resultam mais uma vez, de uma transferência da L1, ou porque, por estarem se apoiando em elementos da tarefa, como figuras, por exemplo, têm reduzida a necessidade de negociar significado.

Além do mais, freqüentemente, quando se trata de uma tarefa em que há figuras, como foi o caso do estudo que realizei, não se pode descartar a hipótese de que os aprendizes usem gestos para expressá-las, ou, mesmo, que mostrem as figuras uns aos outros. Como já disse, embora esse não seja um comportamento esperado em um contexto de pesquisa, pois o objetivo é que os alunos, nesses contextos, produzam a LE/L2 e somente ela para se comunicar, não se pode esperar que o mesmo ocorra em contextos menos controlados, como a sala de aula, conversas entre amigos, etc. De acordo com Van Lier (2000), o fato de forçarmos um formato predicativo, em vez de indicativo, em tarefas em que os aprendizes têm que descrever figuras uns para os outros (sem poderem apontar para o que se referem) pode ser considerado vantajoso, uma vez que os aprendizes “*Têm que usar a gramática*” (op. cit, p. 256, o grifo é do autor), mas pode ser, ao mesmo tempo, bastante “*difícil e torturante*” (op. cit., p.256), uma vez que o natural é que se apontem para os objetos antes que se possa usar a língua para descrevê-los e descrever o mundo. É, sim, possível levar os aprendizes a ter comportamentos diferentes do que naturalmente o teriam, pois, do contrário, talvez, sua aprendizagem fosse mais lenta, mas é importante compreender que o comportamento descrito acima é parte do processo interativo e, não necessariamente, indica desinteresse pela aprendizagem da LE ou pela tarefa em si. Entretanto, como apontei anteriormente, pode reduzir a necessidade de negociação de significado.

Se considerarmos, entretanto, que a maioria das ocorrências acima se deu na tarefa que, segundo a taxonomia de Pica et al (1993), por ensejar a troca obrigatória de informação entre os aprendizes, levaria a mais negociação de significado, concluímos que, desde já, temos motivo para reflexão.

Por último, é importante destacar que instâncias que, em uma classificação feita baseada em categorias da perspectiva aquisicionista, se caracterizam como de negociação de significado, conforme demonstrei, podem não ter os efeitos de fornecer insumo compreensível ou evidência negativa, por exemplo, que são a razão da análise das modificações interacionais.

Outro aspecto importante a considerar é a natureza pouco transparente, para fins de identificação e classificação em pesquisa, por exemplo, do trabalho de negociar significado e reparar ou solicitar reparo da fala do interlocutor. Muitas vezes, a repetição, verificação de compreensão e a confirmação da própria compreensão ocorrem porque um dos interlocutores quer verificar se o outro está acompanhando sua colocação e não necessariamente porque crê que houve uma má-compreensão ou compreensão incompleta.

Somado a isso, também é importante mencionar que, mesmo sem realizar trabalho corretivo da fala do interlocutor, os aprendizes parecem realizar um importante trabalho interativo quando solicitam informações extras sobre o contexto ou o conteúdo da tarefa que desenvolvem, ou seja, quando “negociam conteúdo” (Rulon e McCreary, 1986). Quando, igualmente, negociam o significado mais globalmente, procurando entender ou esclarecer um turno inteiro ou procurando compreender o ponto de vista do interlocutor, estão realizando um trabalho de negociação que não se restringe ao reparo de uma má-compreensão local. Sendo

assim, sugiro, corroborando o ponto de vista de Wagner (1996), que os aprendizes negociam o tempo todo, produzindo a língua e interpretando-a constantemente. Reduzir a aquisição da língua via interação a momentos de reparo de más-compreensões seria, portanto, privar-nos de possibilidades intercomplementares de compreensão do processo interativo e de como, por sua via, a aquisição pode-se dar.

Além disso, observando a interação, especialmente a ocorrida na tarefa de troca de opinião, podemos perceber que os aprendizes apóiam-se mutuamente tanto na construção do sentido de seus enunciados, quanto no fornecimento de termos em substituição a termos da L1 que um dos membros da interação desconhece ou esqueceu, na co-construção de termos desconhecidos para eles individualmente, na busca da melhor estrutura a ser utilizada em dado contexto, só para citar os casos surgidos em meus dados.

Se assim o é, a noção de que a aquisição ocorre quando os aprendizes tentam solucionar problemas de má-compreensão, através de ajustes interacionais que geram insumo compreensível e reparo, e forçam sua produção, parece não dar conta de toda a questão. Não obstante, grande parte do trabalho de pesquisa interacionista em ASL se dá no sentido de que esses momentos sejam promovidos.

Van Lier (2000) alerta para esse fato, afirmando que, como essa é a noção predominante, isso leva “à *seleção e desenho de contextos interacionais que favoreçam a ocorrência dos fenômenos que são teoricamente tomados como válidos*” (p. 248), ou seja, o fato de se proporem tarefas em que os aprendizes sejam mais e mais levados a negociar significado é uma consequência da crença de que a negociação de significado e os construtos que a acompanham levam à aquisição. Tal seria plenamente aceitável, não fosse o fato de que

promover a interação em contextos restritos pode suprimir a possibilidade de ocorrência de outros tipos de colaboração e outras possíveis formas de aquisição da língua, talvez mais naturais e eficazes. E não fosse o fato, também, de que não há evidências seguras de que é a negociação de significado o principal processo a responder pela aquisição. De acordo com Donato (1994):

“... ao se definirem externamente os objetivos da tarefa experimental como troca de informação pictórica ou verbal, os indivíduos são coagidos a se engajar em condutos comunicativos sem contar com a rica rede de apoio social típica das interações de aprendizagem do mundo real.” (p. 36)

Corroborando a posição de Donato (idem *ibid*), sugiro que, ainda que de forma restrita, os dados e exemplos originários da tarefa de troca de opinião proposta neste estudo evidenciam que esse tipo de tarefa, realizadas em um contexto em que os aprendizes se conhecem, refletindo uma atuação mais próxima a que o falante assume no mundo real, pode, sim, oferecer oportunidades de aprendizagem que não se constituem simplesmente em negociar significado. Os aprendizes, ao exporem seus pontos de vista, tiveram oportunidades de produzir língua em enunciados sintaticamente complexos, forçando sua produção da forma como Swain (1985) sugere que seja necessária para que eles avancem em sua interlíngua e, eu diria, em sua capacidade de se expressar e co-construir sentidos na LE. Como se vê, também a “produção forçada”, que tem, em última instância, o objetivo de levar os aprendizes a processar sintaticamente a língua, dada a necessidade de produzi-la, em vez de permanecer somente em um processamento semântico da mesma, suficiente para a compreensão, não ocorre exclusiva e necessariamente em decorrência da negociação de significado.

Também o apoio na construção de enunciados (*scaffolding*), mencionado acima, se deu, quase que exclusivamente, na tarefa de troca de opinião. Ainda que esse apoio não se



tenha dado com relação a aspectos formais da língua, como ocorreu com os aprendizes do estudo de Donato (1994), sugiro que ele pode ser entendido como auxiliar no processo de aquisição, pelo menos no sentido que o propõem Nobuyoshi e Ellis (1993), como meio de consolidar conhecimento pré-existente.

A partir daí, é possível crer mesmo que a interação não funciona somente como facilitadora da aquisição, por alimentar processos cognitivos, ao servir como um meio para que a informação, contida na língua (metáfora do conduto, sob forma de insumo compreensível, seja transferida de um cérebro a outro e seja lá, intramentalmente processada. No meu entender, a interação é aprendizagem, porque o aprendiz, ao interagir com seus pares, se desenvolve (Firth e Wagner, 1997; Van Lier, 2000) e se torna capaz de participar de uma comunidade de fala.

Sob esse prisma, faz-se relevante recordar a discussão sobre as metáforas, mencionada por Donato (2000)<sup>14</sup>, que envolve as diferentes abordagens de pesquisa e aprendizagem. A metáfora aquisicionista, por um lado, percebe a aprendizagem via interação como um processo individual de apropriação do conhecimento e, ainda que não exclua a dimensão social do processo, mede os resultados do mesmo sob a forma de pós-testes, aplicados ao indivíduo que supostamente adquiriu o aspecto lingüístico em foco. Já a metáfora da participação, na qual se inscreve este trabalho, toma o desenvolvimento do indivíduo como resultado de sua ação social e mede esse desenvolvimento através da possibilidade de participação crescente no meio social, conforme já evidenciei anteriormente. A questão de adotar uma metáfora de participação para a compreensão desse processo, diz Donato, não

---

<sup>14</sup> Ver também Swain (2000) e Van Lier (2000)

trata simplesmente de adotar uma nova terminologia, mas sim de acrescentar uma dimensão totalmente diferente para compreendê-lo, uma dimensão que

“... traz fatores sociais para o primeiro plano e, portanto, lida com uma gama incomparavelmente mais ampla de aspectos possivelmente relevantes.” (Sfard, 1998, apud Donato, 2000, p. 41)

Uma das decorrências, portanto, de adotar essa outra metáfora para dar conta do processo implica ter que observá-lo sob uma perspectiva diferente, qual seja, primeiramente como um todo e sob um ponto de vista êmico com relação aos dados de interação e não a partir de juízos *a priori* que tomam os dados sem levar em conta os falantes envolvidos e suas identidades. Além disto, aceitar que o falante, ao participar, adquiriu ou está em processo de adquirir a língua faz com que o percebamos como capaz e bem-sucedido, e não como deficiente e constantemente sujeito a falhas.

Também, a aceitação de uma nova metáfora implica entender que os termos utilizados para fazer referência ao processo atualmente podem não ser os mais adequados, uma vez que guardam em si as implicações metafóricas a eles atribuídas há longo tempo. Swain (2000) já menciona a possibilidade de adoção de um termo novo para referir-se à “produção” do aprendiz, uma vez que o termo, marcado metaforicamente, não dá conta da nova dimensão que a pesquisadora pretende imprimir àquele fenômeno. Ela, então, adota a expressão “diálogo colaborativo” para nomeá-lo, admitindo que esse pode ainda não ser o termo ideal. Van Lier (2000) intitula seu artigo “Do Insumo à possibilidade de ação” (*From input to affordance*)<sup>15</sup>, fazendo, através disso, referência às possibilidades que o contexto traz aos diferentes indivíduos e, por outro lado, aos diferentes usos que os indivíduos podem fazer de

---

<sup>15</sup> Van Lier (2000) explica que o termo “affordance” foi cunhado pelo psicólogo James Gibson (1979).

um mesmo contexto (ou meio). Esse termo, portanto, leva em consideração a relação recíproca existente entre o falante e o meio e é, portanto, mais abrangente do que o termo “insumo”, e não é marcado pela alusão à metáfora aquisicionista. Com isso, não estou querendo advogar que esses exatamente sejam os termos a adotar, mas, sim, que uma nova terminologia poderia levar-nos mais facilmente a uma associação com a metáfora a que me refiro e no âmbito da qual inscrevo esse trabalho .

A adoção de uma nova perspectiva para entender a aquisição que seja centralizada na participação traz implicações, também, para o aspecto pedagógico, entre outras, a do papel do professor não mais como o responsável por simplesmente garantir que a língua seja usada corretamente, procedendo à correção e servindo de modelo a ser seguido, mas principalmente como promotor de condições para que a língua seja mesmo **usada**, em diferentes contextos e com objetivos variados, de modo a trazer para o plano pedagógico o que em pesquisa se defende como válido.

A forma de perceber o aluno, como já disse, também muda. Ele, longe de ser percebido como deficiente, deve ser encorajado a perceber suas habilidades, e a ele devem ser oferecidas oportunidades para pô-las em prática.

Nesse contexto, é importante que a pesquisa se aproxime dos contextos de interação real que são, nesse caso, a sala de aula de LE. Isso significa dizer que os aprendizes devem ser tomados em seus papéis de aprendizes mesmo, e não em situações em que possam vir a se comportar de forma não-natural, ou, pelo menos, não correspondente à forma como atuam no contexto de aprendizagem. Sendo assim, as características derivadas desse tipo de interação e generalizadas para a interação em L2/LE podem, de fato, não refletir a realidade. Em que pese

o argumento contrário, de que é impossível generalizar os dados, uma vez que o controle das variáveis do processo se torna mais difícil nessa situação, ofereço, como ponto para reflexão, a seguinte questão: quão generalizáveis para a sala de aula são os resultados colhidos em situações que, tornadas “antissépticas”, que nem de longe refletem a riqueza de detalhes que se encontra no ambiente pedagógico?

Outra implicação consiste em que se deve oferecer aos aprendizes, mesmo em situações de pesquisa, possibilidades interacionais ricas, em que um amplo espectro de habilidades e estratégias de interação e, conseqüentemente, aprendizagem, seja utilizado, pois isso poderá proporcionar mais informações sobre os processos do que a redução dessas possibilidades, conforme sugere Pica (1994), a contextos e tarefas em que a negociação de significado seja forçada. Isso deve ocorrer porque, em meu entender, o desenvolvimento de um falante não se dá única e exclusivamente através do desenvolvimento de seu conhecimento/domínio sobre a estrutura da língua, mas, também, através do desenvolvimento de seu domínio sobre a capacidade de expressar seus pensamentos, sobre a capacidade de construir pontos de vista a partir de pontos de vista de seu interlocutor, sobre a capacidade de negociar os múltiplos sentidos presentes na interação, sobre a capacidade de perceber se é ou não compreendido e trazer a compreensão a bom termo, de perceber as sutilezas dos contextos sociopragmáticos que são necessárias a qualquer falante. E eles desenvolvem estas capacidades à medida que são confrontados com possibilidades interacionais que as favoreçam, mas provavelmente não em contextos interacionais restritos, que os transformem em processadores de informação a ser “passada adiante”.

Essa é, ao mesmo tempo, uma implicação pedagógica do estudo: o fato de que os aprendizes em sala de aula não deverão ter suas possibilidades de uso da língua restringidas.

Contrariamente, se acreditamos que os falantes são um produto das possibilidades de interação a que são expostos (Hall, 1997), então, quanto mais ricos forem os tipos de tarefas e contextos a criar essas possibilidades, tanto mais hábeis tenderão a ser os aprendizes/falantes advindos desses ambientes ricos em possibilidades.

Outra implicação pedagógica importante diz respeito às tarefas de troca de informação. Os dados sugerem que esse tipo de tarefa, descontextualizada, especialmente quando baseado na troca de informação sobre figuras, seja utilizado com cautela por professores, uma vez que a interação parece girar exclusivamente em torno da “passagem de informação” para a resolução da tarefa, geralmente não havendo um envolvimento pessoal dos aprendizes na construção de um sentido comunicativo para resolver a tarefa, posto que a informação, da forma como é trocada não ocorreria em uma situação de interação real. Nesse sentido, parece que seu uso, quando ocorrer, deva se restringir a situações de prática controlada de estruturas gramaticais específicas, sendo que aqui não pretendo discutir a validade pedagógica desse tipo de prática, mas, sim, apontar para o caráter restrito em termos interativos daquele tipo de tarefa. Além disso, quando utilizadas, será sempre interessante buscar uma relação com o mundo real, para que o aprendiz possa perceber a utilidade prática envolvendo o que está realizando.

É importante salientar, ainda, que os aprendizes dos dois diferentes pares não se comportaram de forma igual na tarefa de troca de opinião. Os exemplos, discutidos no capítulo 6 foram produzidos em sua grande maioria pelo Par 2, ao passo que o par 1 não realizou um trabalho tão rico em momentos perceptíveis de co-construção de conhecimento e realizou a tarefa em bem menos tempo. Esse fato, entretanto, não é motivo para que se adote um tipo de tarefa em detrimento de outra. E digo isso, porque me parece que uma das

preocupações dos defensores de tarefas em que haja somente um resultado possível e em que a troca de informação seja obrigatória é garantir que os aprendizes interajam até que a tarefa esteja concluída, dificultando, com isso, que eles tomem decisões sobre o quanto deverão ou não interagir para resolvê-la. O que aconteceu em meu estudo é, simplesmente, um indicativo de que os aprendizes são agentes de seu próprio aprendizado e, sobre isso, afirma Donato (2000):

“Onde as teorias mentalistas supõem que a aprendizagem de língua pode ser compreendida sem que se leve em conta o agente ativo, a teoria sociocultural mantém que nenhum grau de manipulação experimental e instrucional (por exemplo, insumo estruturado (...), tarefas em que a troca de informação é exigida, etc.) pode desviar a capacidade dominadora e transformadora corporificada no aprendiz.” (Donato, 2000, p. 46)

Ou seja, pedagogicamente falando, não se pode forçar um aprendiz a nada que ele não perceba como um objetivo seu. Por isso, propor uma tarefa não garante que ela será realizada da forma que foi idealizada, mas isso, de forma alguma, invalida sua realização. Na medida que, como professores, possamos criar as melhores oportunidades possíveis para que os aprendizes participem ativamente do desenvolvimento da tarefa, será essa participação ativa, mais do que os resultados mensuráveis obtidos ao final de uma tarefa, que provavelmente responderá pela aprendizagem.

Somado a isso, se aderimos à noção de que a interação é um meio através do qual os aprendizes, ao atuarem com outros pares no processo, desenvolvem suas habilidades lingüísticas gradualmente, não podemos esperar que necessariamente a participação em uma instância interativa permitirá resultados de aprendizagem imediatos e ainda verificáveis depois de algum tempo. Parece-me que, na maioria dos casos, é necessário que a experiência se repita. A meu ver, entender que a aquisição seja possível através da interação significa

entender que ela seja um processo de participação reiterada e re-construída a cada momento interativo, e não um produto que se obtém mediante uma intervenção momentânea. Esse raciocínio tem, por isso, importantes implicações tanto para o ensino quanto para a pesquisa.

A partir dessas conclusões e implicações, outras perspectivas de estudo se abrem em nosso contexto. Seria extremamente importante que estudos em interação acompanhassem os aprendizes em sala de aula, que mapeassem os tipos de instâncias interativas que lá se encontram e as relacionassem com o repertório de habilidades dos falantes a fim de confirmar a proposição de Hall (1997) que as oportunidades de interação determinam os tipos de comunidades de falantes.

Outro aspecto interessante a pesquisar seria observar os padrões interativos de aprendizes iniciantes na aprendizagem da língua. Grande parte dos estudos na área de interação, pelo menos em LE, toma como sujeitos aprendizes em nível intermediário. Como serão os primeiros passos no sentido da interação em LE dados por aprendizes iniciantes? Como se caracteriza o processo? Até que ponto podem os aprendizes apoiar sua co-construção do conhecimento nesses contextos e até que ponto o professor assume esse papel, ainda que os aprendizes tenham tarefas a realizar? Qual a função da língua materna nesse contexto?

Também seria interessante conduzir um estudo longitudinal com determinado grupo de alunos, ao longo de um ou mais anos, tentando verificar como a interação em pares ou pequenos grupos traz resultados à produção do aprendiz ao longo do tempo.

Ligado a esse está um ponto extremamente curioso para a pesquisa, qual seja, o da relação entre instrução formal e interação. Considerando que, na realidade do ensino de LE em cursos livres no Brasil, os cursos se estruturam em torno de um programa a ser cumprido,

e que é bastante difícil conceber uma situação em que a instrução formal não ocorresse, qual seria a composição ideal entre a instrução formal e a interação? E nesse sentido, que tarefas propor? Embora bastante complexa, esta seria uma pesquisa de extrema validade, considerando a realidade desses aprendizes de LE.

Independentemente da opção sobre qual aspecto deva ser pesquisado, é importante que se tenha em mente que os resultados da pesquisa possam iluminar os processos pedagógicos e vice-versa. Acima de tudo, porém, é importante lembrar que o objetivo da aprendizagem de uma língua é, em última análise, a comunicação eficaz entre os seres humanos e geradora de possibilidades de participação em comunidades de fala. Portanto, o que queremos de nossos aprendizes é que eles sejam hábeis negociadores, no sentido mais amplo que o termo possa assumir, negociadores que saibam onde querem chegar e como agir para chegar ao sucesso. Somente uma aprendizagem rica em oportunidades para que isso ocorra e uma pesquisa que possa, cada vez mais, nos levar a essa aprendizagem poderão garantir a existência desse tipo de falantes.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKINSON, J.; HERITAGE, J. *Structures of Social Action: Studies in conversation analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- BROOKS, F. B.; DONATO, R. ; McGLONE, J.V. “When are they going to say “it” right? Understanding learner talk during pair-work activity.” In *Foreign Language Annals*, v. 30, n. 4, 1997, pp. 524-541.
- CLARK, H. H. *O Uso da Linguagem*. Tradução de: Using Language. Porto Alegre: Cadernos de Tradução (1996/2000) n.9, 2000, pp. 49-69.
- COUGHLAND, P.; DUFF, P.A. “Same task, different activities: Analysis of an SLA task from an activity theory perspective.” In LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (orgs.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N.J.: Ablex, 1994, pp. 173-194.
- DONATO, R. “Collective scaffolding in second language learning.” In LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (orgs.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994, pp. 33-56.
- \_\_\_\_\_. “Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom.” In LANTOLF, J.P. (org). *Sociocultural Theory and Second language Learning*. Oxford, Oxford University Press, 2000, pp. 27-50.
- DOUGHTY, C.; PICA, T. “Information Gap tasks: do they facilitate second language acquisition?” In *Tesol Quarterly*, v. 20, n. 2, 1986, pp. 305-325.
- DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- ELLIS, R. “Theoretical perspectives on interaction and language learning.” In *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1999.

- ELLIS, R. *Instructed second language acquisition*. Oxford, Blackwell, 1990.
- ELLIS, R.; TANAKA, Y.; YAMAZAKI, A.. "Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings." In *Language Learning*, v. 44, n. 3, 1994, pp. 449-491.
- ELLIS, R.; HE, X. "The Roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings." In *Studies in Second Language Acquisition*, v. 21, 1999, pp. 285-301.
- FIRTH, A.; WAGNER, J. "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research." In *Journal of Pragmatics*, v. 81, n. 3, 1997, pp. 285-300.
- \_\_\_\_\_. "SLA property: No trespassing!" In *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 1, 1998, pp. 91-94.
- FOSTER, P. "A classroom perspective on the negotiation of meaning." In *Applied Linguistics*, v. 19, n. 1, 1998, pp. 1-23.
- GASS, S. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997.
- \_\_\_\_\_. "Apples and oranges: or, why apples are not oranges and don't need to be: a response to Firth & Wagner." In *Modern Language Journal*, v. 82, 1998, pp. 83-90.
- GASS, S.; VARONIS, E. M. "Miscommunication in nonnative discourse." In COUPLAND, N.; GILES, H.; WIEMAN, H.J.M. (eds.). *Miscommunication in Problematic Talk*. Newbury Park, N.J.: Sage, 1991, pp.121-145.
- \_\_\_\_\_. "Input, Interaction, and Second Language Production." In *Studies in second Language Acquisition*, v. 16, 1994, pp. 283-302.
- HALL, J. K. "A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner." In *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, 1997, pp. 301-306.
- HATCH, E. "Discourse analysis and second language acquisition". In *Second Language Acquisition: a book of readings*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1978. pp. 401-435.
- KASPER, G. "'A' stands for acquisition: a response to Firth and Wagner." In *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, 1997, pp. 307-311.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- \_\_\_\_\_. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. "Theoretical Framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research." In *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994, pp.1-32.
- LIDDICOAT, A. "Interaction, social structure, and second language use: response to Firth and Wagner." In *The Modern Language Journal*, v. 81, n.3, 1997, pp. 313-317.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. "Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning." In *Studies in Second Language Acquisition*, v. 12, 1990, pp. 429-448.
- LONG, M. H. Input, interaction, and second-language acquisition. In WINITZ, H (ed.). *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York: The New York Academy of Sciences, 1981, pp. 259-278.
- \_\_\_\_\_. "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers." In *Studies in Second Language Acquisition*, v. 5, n. 2, 1983a , pp. 177-193.
- \_\_\_\_\_. "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input." In *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, 1983b, pp. 126-141.
- \_\_\_\_\_. "The role of the linguistic environment in second language acquisition." In RITCHIE, W.; BHATIA, T. (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, Academic Press, 1996. pp. 413-468.
- LONG, M. H.; PORTER, P. "A. Group Work, interlanguage talk, and second language acquisition." In *Tesol Quarterly*, v. 19, n. 2, 1985.
- LOSCHKY, L. "Comprehensible input and second language acquisition." In *Studies in Second Language Acquisition*, v. 16, 1994, pp. 303-323.
- LYSTER, R.; RANTA, L. "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms." In *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, 1997, pp. 37-66.
- NAKAHAMA, Y.; TYLER, A.; VAN LIER, L. "Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: a comparative discourse analysis." In *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 3, 2001, pp. 377-405.
- NATION, I. S. P. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- NOBUYOSHI, J.; ELLIS, R. "Focussed Communicative tasks." In *Language Teaching Journal*, v. 47, 1993, pp. 203-210.

- NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- 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.(org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, 2000, pp. 51-78.
- PICA, T. "Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction." In *Language Learning*, v. 38, n. 1, 1987, pp. 45-73.
- \_\_\_\_\_. "Classroom interaction, participation and comprehension: redefining relationships." In *System*. V. 19, 1991, pp. 437-452.
- \_\_\_\_\_. "Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? Review article." In *Language Learning*, v. 44, n. 3, 1994, pp. 493-527.
- PICA, T.; DOUGHTY, C. "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities." In GASS, S.; MADDEN, C. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. "Choosing and using communication tasks for second language instruction and research." In GASS, S.; CROOKES, G. (eds.) *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon, Multilingual Matters, 1993, pp. 9-34.
- PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. "The impact of interaction on comprehension." In *Tesol Quarterly*, v. 21, n. 4, 1987.
- PICA, T.; HOLIDAY, L.; LEWIS, N.; MORGENTHALER, L. "Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner." In *Studies in Second language Acquisition*, v. 11, 1989, pp. 63-90.
- PICA, T; LINCOLN-PORTER, F.; PANINOS, D.; LINNEL, J. "Language Learners' Interaction: How does it address the input, output and feedback needs of L2 learners?" In *Tesol Quarterly*, v. 30, n. 1, 1996, pp. 59-84.
- PORTER, P. A. "How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions." In DAY, R. (ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, 1986. pp. 200-221.
- PRAHBU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford, Oxford University Press, 1987.

- REDDY, M. J. *A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem*. Tradução de: *The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language*. Porto Alegre: Cadernos de Tradução. [1993/2000], v. 9, pp. 5-47.
- RULON, K. A.; McCREARY, J. "Negotiation of content: Teacher-fronted and small-group interaction." In DAY, R. (ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, 1986. pp. 182-199.
- SCHMIDT, R. "The role of consciousness in second language learning." In *Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, 1990, pp. 129-158.
- SÖKMEN, A. "Current trends in teaching second language vocabulary." In SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (eds). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- SWAIN, M. C. "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, pp. 235-256.
- SWAIN, M. C. "The output hypothesis and beyond." In LANTOLF, J.P.(org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, 2000, pp. 97-114.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. "Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together." In *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, 1998, pp. 320-337.
- TARONE, E.; LIU, G. "Situational context, variation and Second Language Acquisition theory." In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (eds). *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford, Oxford University Press, 1995. p. 107-124.
- TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London, Penguin English, 1995.
- VAN DEN BRANDEN, K. "Effects of negotiation on language learners' output." In *Language Learning*, v. 47, n. 4, 1997, pp. 589-636.
- VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J.P.(org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, 2000, pp. 245-259.
- VARONIS, E. M.; GASS, S. "Non-native/non-native conversation: a model for negotiation of meaning." In *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, 1985, pp. 71-90.

WAGNER, J. "Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments." In *Journal of Pragmatics*, n. 26, 1996, pp. 215-235.

WAGNER, J. "On doing being a guinea pig – A response to Seedhouse". In *Journal of Pragmatics*, v. 30, 1998, pp. 103-113.

WHITE, L. "Against comprehensible input: the Input Hypothesis and the development of second language competence." In *Applied Linguistics*, v. 8, 1987, pp. 95-110.

YULE, G. *Pragmatics*. Oxford, Oxford University Press, 1996.

ZILLES, M. *O ensino e aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira*. Dissertação e Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2001.

## **ANEXOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Instituto de Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras  
Aquisição de Segunda Língua  
Disciplina Ensino e Aprendizagem  
Projeto  
Piloto- 1998/2

**Task A**

You have a park scene on the picture, but it is not complete. Exchange information with your classmate so as to complete the scene.

**Do not use Portuguese, please.**

**Task B**

Discuss:

- 1) Do you like living in a big city? Why? What are the advantages and disadvantages of it?
- 2) If you were a councillor responsible for suggestions of facilities to be implanted in Porto Alegre, which ones would you suggest? Make a list of 3 items and explain to your classmate why they are important in your point of view.
- 3) How important are parks/squares in a big city? Do they have any influence in people's lifestyles? Explain.
- 4) If you could suggest one thing to be implanted next month in POA, what would you suggest? Justify.

**After you have finished the tasks, please, comment on how you felt doing each of them. You may consider the following items:**

- \*Level of complexity
- \*Demands on your oral production
- \*Preferred one (why)
- \*Amount of learning (explain)

---

---

---

---

---





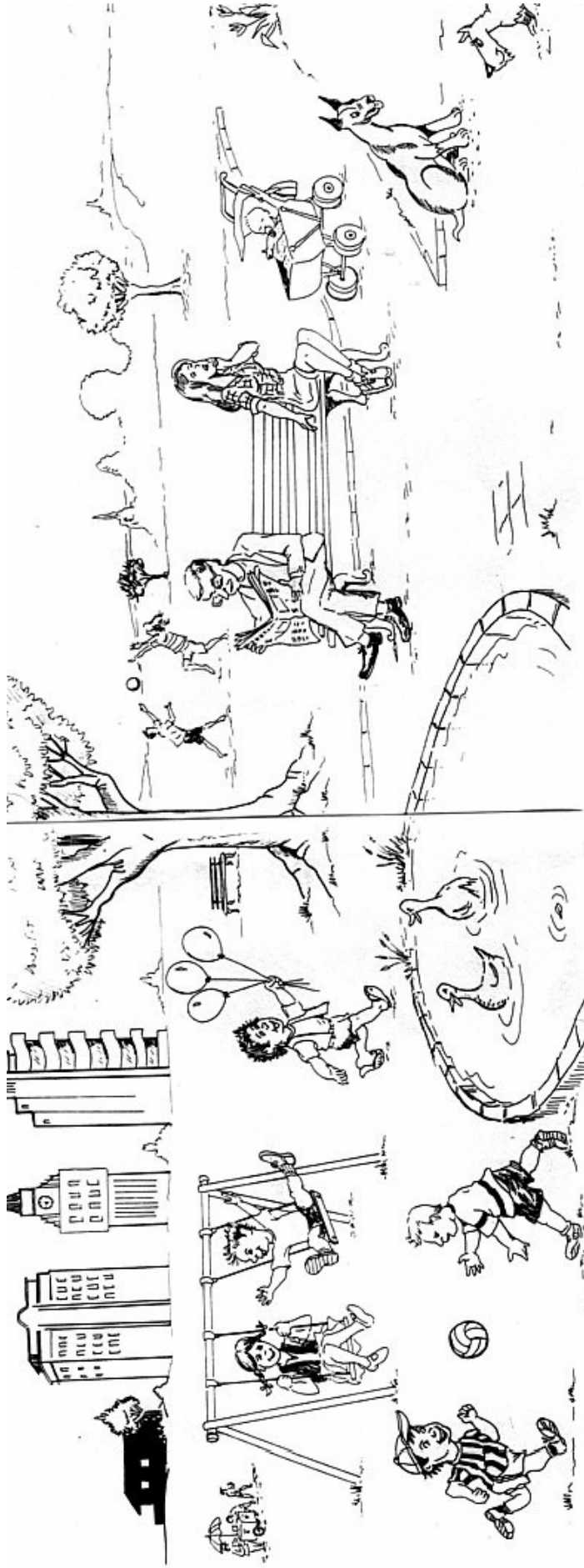
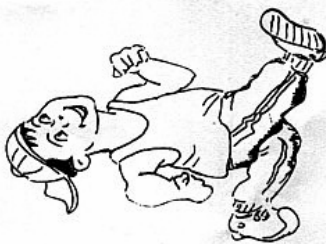
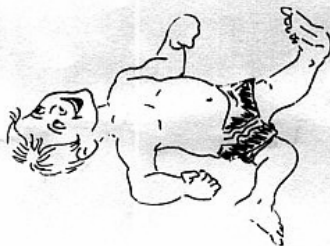
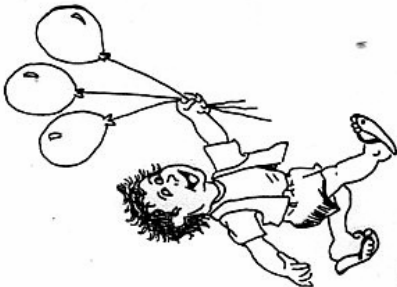
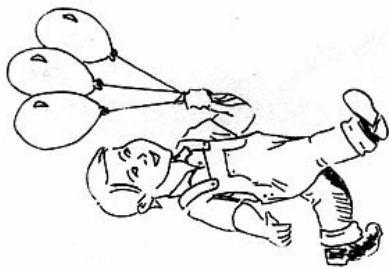
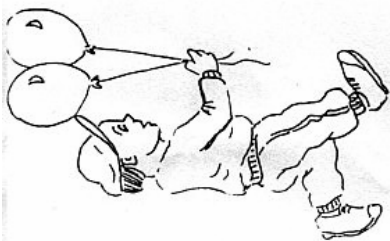
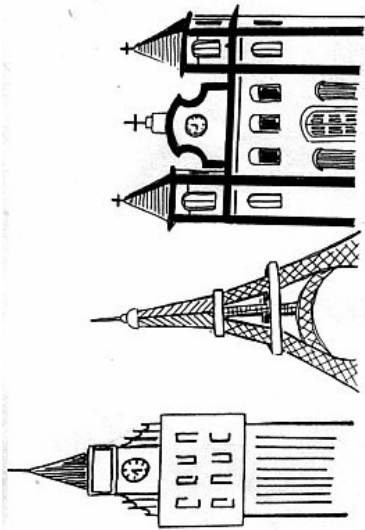


Figura B



Distratores A



## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>Nunca</u>	(sublinhado)	sílabas ou palavras enfatizadas
<b>PALAVRA</b>	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala em voz acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
<b>Hh</b>	(série de h's)	aspiração ou riso
<b>.hh</b>	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[ ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
==	(sinais de igual)	elocuições contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pode ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	dúvida do transcritor
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal