

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 DE LINGUAGEM

A COLABORAÇÃO EM DÍADES
COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do

GRAU DE MESTRE EM LETRAS

Vera Lúcia Cirne Lima Rahde

Profa. Dra. Marília dos Santos Lima
Orientadora

Porto Alegre, fevereiro de 2005.

Hombridade, solicitude e força fazem de meu pai o homem que ele é.

Obrigado pelo exemplo.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos, Arthur e Martin, que são minha fonte de inspiração, e representam a vontade de aprender e saber sempre mais.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Marília dos Santos Lima (UFRGS), minha orientadora, pelo apoio dado no âmbito acadêmico, que verdadeiramente descortinaram visualidades sobre as pesquisas em aprendizagem, bem como pelo apoio humano, que soube tão generosamente oferecer;

À UFRGS, representada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, pela oportunidade;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras pelo empenho dos professores em tornar seus alunos pesquisadores responsáveis e autônomos;

Ao Dr. Roberto Simões (PUCRS), por ter inflamado o desejo de aprimoramento e saber, com palavras de confiança em meu potencial intelectual, bem como pelo apoio logístico oferecido;

À Dra. Maria Beatriz F. Rahde (PUCRS), pela presteza e carinho oferecidos tão virtuosamente;

À Me. Magali Menti pela colaboração na análise de dados desta pesquisa;

Aos meus amigos Russel, Sherri e Susan pela disposição em colaborar neste trabalho;

Àqueles que de perto e de longe souberam mostrar carinho e incentivo,

o meu sincero agradecimento.

ABREVIACOES UTILIZADAS NESTE TRABALHO

ASL – Aquisição de Segunda Língua

IL – Interlíngua

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LRE – Language Related Episodes (Episódios Relacionados com Língua)

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco investigar o processo de aprendizagem de inglês como LE em díades. A investigação deste trabalho concentrou-se primordialmente na colaboração veiculada durante as negociações realizadas durante a execução de uma tarefa (*dictogloss*) pedagógica proativamente preparada pela professora/pesquisadora. O foco lingüístico instigador do trabalho foi o uso do *Present Perfect* e *Simple Past* por aprendizes de inglês como LE, tendo como participantes quatro díades. A partir das gravações da fala dos participantes, ao confeccionarem um texto escrito após o insumo auditivo, e da classificação dos padrões de interação gerados com uma interface nos protocolos de fala, uma discussão sobre a função facilitadora que esses diálogos colaborativos podem exercer sobre a aprendizagem foi entabulada tendo como base pesquisas e estudos realizados por Swain (1985, 1995, 2000) e Swain e Lapkin (1995, 1998, 2001), além de estar alicerçada em conceitos vygotskyanos socioculturais. O ponto de vista dos aprendizes foi conhecido através de entrevistas que puderam corroborar a classificação dos padrões de interação. Os resultados sugerem que os aprendizes optam por não utilizar o *Present Perfect*, fazendo uso de outros recursos para expressar o sentido desejado. Os dados também mostram sinais de inadequação de uso dentro do processo de aprendizagem. Além disso, a análise dos dados propõe que os diálogos colaborativos são irrigados por forças convergentes e divergentes, gerando padrões de interação que apontam para a colaboração bem como padrões que evitam a colaboração, e que as diferenças individuais são fatores determinantes para evidenciar qual padrão de interação pode ser considerado mais facilitador da aprendizagem.

ABSTRACT

This research focuses on investigation of the process of learning English as a Second Language. The inquiry concentrated originally on the collaboration that occurred during negotiations that took place during the execution of a pedagogical task (dictogloss) proactively prepared by the teacher/researcher. The initial linguistic focus was the use of the Present Perfect and Simple Past by four pairs of learners of ESL. From recordings of speech by the participants, preparation of a written text after the auditory input, and classification of interaction standards generated with an interface in speech protocols, a discussion was opened about the facilitative function that these collaborative dialogues can exercise over learning using Swain (1985, 1995, 2000) and Swain and Lapkin's (1995, 1998, 2001) research and studies as fundamental basis for analysis of such data as well as Vygotsky's sociocultural views. The results suggest that learners opt not to use the Present Perfect, making use of other resources to express desired meaning. The data also show signs of usage inadequacy within the process of learning. Aside from this, analysis of the data proposes that collaborative dialogues are influenced by converging and diverging forces, generating interaction standards that point to collaboration, as well as standards that avoid collaboration, and that individual differences are the determining factors that make evident which standard of interaction can be considered to most facilitate learning.

SUMÁRIO

<u>ABREVIÇÕES UTILIZADAS NESTE TRABALHO</u>	5
<u>RESUMO</u>	6
<u>ABSTRACT</u>	7
<u>INTRODUÇÃO</u>	9
<u>1 O INSUMO, O OUTPUT E A COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LE</u>	13
<u>1.1 O PAPEL DO INSUMO E DO OUTPUT</u>	14
<u>1.2 O OUTPUT E O DIÁLOGO COLABORATIVO</u>	29
<u>1.3 A INSTRUÇÃO COM BASE EM TAREFAS</u>	44
<u>2 O ESTUDO</u>	54
<u>2.1 OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES METODOLÓGICAS</u>	55
<u>2.2 OS PARTICIPANTES</u>	64
<u>2.3 A GERAÇÃO DE DADOS</u>	67
<u>2.4 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS</u>	75
<u>2.4.1 Os Protocolos de Fala e os Padrões de Interação</u>	78
<u>2.4.2 O Ponto de Vista dos Participantes</u>	110
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	119
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	128
<u>TABELAS</u>	135
<u>ANEXOS</u>	138

INTRODUÇÃO

Os diferentes meios de aprendizagem envolvem contextos sociais, culturais e políticos do aprendiz e do professor, ambos agentes do processo no ato de ensinar e de aprender. Sabe-se que o ensino por si não pressupõe aprendizagem imediata. Há que existir métodos facilitadores para a aquisição, aplicação, análise e processamento do conhecimento para que o sujeito e sua aprendizagem se tornem autônomos e seguros.

O ensino da língua estrangeira requer uma metodologia específica, que se adapte às características individuais, para proporcionar ao aluno uma aprendizagem autônoma, significativa e agradável. Para tanto, há que ser considerada uma formação constante do professor, no sentido de ele poder proporcionar ao seu aluno essa denominada aprendizagem significativa e agradável.

Observando com atenção as dificuldades encontradas por falantes de português do Brasil como aprendizes de inglês como língua estrangeira (LE), oriundas de observações do uso do tempo perfeito (*Present Perfect*) ao longo de anos de experiência como professora de inglês, procurei estudar essa questão,

como motivação para operacionalizar o trabalho do professor, buscando tentativas de facilitar e otimizar o processo que envolve educador e aprendiz em situação de sala de aula.

Díades de aprendizes se vêem envolvidas interacionalmente por rituais sociais e culturais em diálogos colaborativos ao executarem uma tarefa pedagógica. Minha investigação foi direcionada a depositar um olhar escrutinador e interpretativo sobre os reais movimentos levados a efeito pelos participantes comprometidos com a realização de uma tarefa instrucional.

O estudo focalizou as dificuldades lingüísticas bastante recorrentes entre aprendizes de inglês como LE, procurando olhar se a interação em que as díades de aprendizes se vêem envolvidas enquanto executam uma tarefa pedagógica pode ser facilitadora de aprendizagem, buscando também dar voz aos aprendizes acerca de sua interpretação sobre o trabalho colaborativo.

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar se há uma função facilitadora entre a colaboração/conflito que emerge entre díades e a aprendizagem que da negociação entabulada pelo diálogo colaborativo pode advir, e como podem ser caracterizados tais diálogos colaborativos. Foi parte deste projeto, portanto, averiguar e descrever como os participantes agem e reagem aos conflitos gerados durante a negociação para a compleição de uma tarefa, tratando de alargar seu conhecimento sobre a LE, desencadeando processos mentais que ficam oportunizados através de uma tarefa colaborativa, e que poderiam favorecer a aprendizagem da língua.

O objetivo de descrever um enfoque de pesquisa sobre uma tarefa colaborativa utilizada como instrumento pedagógico e metodológico em sala de aula deste trabalho apóia-se em um estudo interpretativo com base em Frederick Erickson (1990, p.79), no qual ele justifica que se a pesquisa interpretativa sobre ensino em sala de aula tiver um papel significativo na pesquisa educacional, será porque centralmente diz respeito à natureza de salas de aula como ambientes organizados social e culturalmente para a aprendizagem, à natureza do ensino como um, mas somente um aspecto do ambiente de aprendizagem reflexivo, e à natureza das perspectivas de significado do professor e do aprendiz como intrínsecas ao processo educacional.

Este estudo utiliza uma tarefa metodológica que envolve o uso comunicativo da linguagem, no qual a atenção do usuário está mais concentrada no sentido do que na estrutura lingüística, priorizando a interação entre díades, com o propósito de contribuir para uma otimização da aprendizagem.

A escolha da tarefa a ser trabalhada e observada no presente estudo foi feita a partir de estudos de M. Swain (1985, 1993, 1995, 1998, 2000, 2001) e Swain e Lapkin (1995, 1998, 2001) que apontam como imprescindível a colaboração através da negociação com o outro para a realização de uma tarefa. A tarefa aqui utilizada apresenta um insumo auditivo, em que o processamento primeiro desta informação é feito pelos participantes ao serem expostos oralmente à mesma, e outro posterior, ao reconstruírem a informação recebida em conjunto, em forma de texto escrito denominada *dictogloss*.

As questões de pesquisa que norteiam esta investigação são:

- 1) Os diálogos colaborativos verificados a partir da observação da fala gerada durante a interação entre díades ao realizarem uma tarefa pedagógica (*dictogloss*) podem ter função facilitadora na aprendizagem em LE?
- 2) Como se caracterizam os diálogos interacionais entre as díades?
- 3) Como os aprendizes vêem sua participação nos diálogos interacionais e a relação desses com a aprendizagem?

Para responder essas questões foi preciso identificar e analisar os tipos de interação; explicar processos colaborativos entre díades; verificar padrões interacionais que aparecem como facilitadores da aprendizagem de LE, propondo uma tarefa metodológica referendada pela literatura em LE e L2 como recurso facilitador da aprendizagem em díades.

O estudo foi organizado e dividido em três capítulos, além da Introdução. O capítulo 1 figura o referencial teórico utilizado para alicerçar e fundamentar a proposição de metodologia implantada na pesquisa. O capítulo 2 apresenta a metodologia utilizada, descrevendo os instrumentos e a dinâmica entabulada. A análise e a discussão de dados são tratadas ao final desse capítulo, apresentando uma visão mais interpretativa e focal dos dados bem como a emergência de elementos suscetíveis de discussão e análise. E, finalmente, no capítulo 3, algumas considerações finais são apresentadas pela autora, as limitações do trabalho são apontadas, assim como fatos que podem ser considerados como bem sucedidos, além de recomendações para estudos futuros.

1 O INSUMO, O *OUTPUT* E A COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LE

Neste capítulo focalizarei o referencial teórico proposto pela literatura sobre ASL contemplando os constructos fundamentais que alicerçam as asseverações, conclusões e também sugestões ao longo deste trabalho. Primeiramente darei atenção ao papel do insumo dentro da aprendizagem de L2 e LE e suas implicações, bem como o alicerce teórico de que é oriundo. Em aditamento a esse conceito, apresentarei a visão ontogênica de Vygotsky em uma tentativa de explicar o desenvolvimento da mente humana a partir da interação entre aprendizes, e movimentos interpsicológicos daí gerados que passam dessa esfera para uma esfera intrapsicológica, bem como suas conseqüentes implicações na aprendizagem e construção de conhecimento conjunto. Após essas considerações, elencarei definições e conceitos pertinentes e intrínsecos ao papel do *output* a partir do constructo de Swain, que são primordiais ao trabalho aqui proposto, apresentando conceitualizações e propriedades acerca da metodologia com base em tarefas utilizada em sala de aula, para relacionar esses conceitos ao analisar e interpretar os diálogos colaborativos que têm lugar durante as interações entre as díades de aprendizes.

1.1 O PAPEL DO INSUMO E DO *OUTPUT*

Conforme Swain e Lapkin (1998), a linguagem é simultaneamente uma ferramenta usada para a comunicação, bem como para a ação entre interlocutores, sendo uma ferramenta psicológica mediando o agente e a compleição de uma tarefa.

A idéia de que os símbolos lingüísticos podem ser considerados e usados como uma ferramenta cultural na mediação entre os falantes de uma comunidade nos é trazida por L. Vygotsky (1978, p.54) e citado em Duranti (1999): “Tanto as estruturas materiais como as ideacionais são instrumentos através dos quais os humanos mediam sua relação com o mundo”. A leitura que Duranti propõe sobre as relações que Vygotsky sugere existir entre o homem e o meio, as quais podem ser personificadas por um garfo intermediando o homem e sua comida, um guarda-chuva entre o homem e a chuva, gestos ou enunciados entre homens entre si, pela fala privada, ou representações mentais entre o homem e seus pensamentos, pode ser ilustrada pela figura triangular abaixo. Duranti (1999, p.41) exemplifica ainda as conversas, declarações de amizade e amor, cartas a editores, telefonemas a nossos pais, bem como peças de teatro, anúncios em rádios, filmes e vídeos como produções culturais.

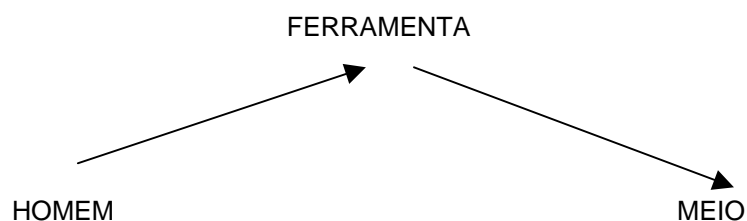


Figura 1

Lantolf e Appel (1994, p.17) consideram difícil conceber qualquer forma de atividade humana, seja ela prática ou simbólica, como livre de uma influência sociocultural. Isto significa dizer que estamos imbuídos de significação apreendida socialmente. Lantolf e Appel, citando Schrage (1986), sugerem que as ações humanas contam a história das práticas sociais de que fazem parte organicamente, e que as ações humanas são como fibras embutidas na textura das práticas sociais e assim manifestam um sentido contextualizado.¹

Esta é uma visão para olhar a linguagem considerando a cultura como determinante das práticas sociais em uma comunidade, embora creio que sirva também ao intuito de posicionar o olhar crítico de uma visão de linguagem considerando, entre outras coisas, que, para aprender a língua dessa comunidade precisamos entender o uso das expressões nessa língua nos contextos de fala, além de aprendermos também suas regras gramaticais.

Considero importante elencar esses conceitos que situam o estudo dentro de uma visão sociocultural, estabelecendo assim o pano de fundo para a análise e entendimento do referencial teórico a seguir priorizado.

Duranti (1999), ao discorrer sobre conceitos acerca do discurso humano, identifica vários aspectos da linguagem e relaciona-os a dimensões da experiência humana, a saber, o papel dos corpos dos falantes, os recursos materiais utilizados pelos falantes e as instituições sociais constituídas pelas práticas lingüísticas. O autor assevera que pensar sobre falantes de uma língua como participantes de uma

¹ As traduções utilizadas neste trabalho são de única e exclusiva responsabilidade desta pesquisadora.

interação significa ir além do discurso, e até mesmo além do discurso como ação, para incluir a experiência mais completa daquilo que significa ser um membro de uma comunidade de fala (ibidem, p.281). A visão antropológica desse autor corresponde congruentemente com a visão vygotskyana sobre o desenvolvimento humano, em que os indivíduos envolvidos em produzir uma atividade conjunta acionam movimentos intrapsicológicos a partir da interação com o outro.

As primeiras considerações a serem feitas a partir de trabalhos sobre a aquisição de uma segunda língua (ASL) certamente não podem deixar de mencionar o conceito de insumo compreensível. A abundância de insumo compreensível tem um papel tão importante nos estudos e pesquisa de LE e L2 que, mesmo aqueles pesquisadores que não o defendem como único viés explicativo para a aquisição de língua, apontam sua existência como imprescindível ao processo de aprendizagem.

Swain (1996, p.534) argumenta que a freqüência de uso de itens lingüísticos pode ser proativamente planejada por professores se o ambiente naturalístico em que eles ocorram não proporcione insumo suficiente, gerando, por isso, insuficiência de dados necessários aos alunos para aprender a forma e a função de certos tempos verbais, que no estudo referido é foco de investigação entre aprendizes de francês como L2.

Entenda-se proativo aqui e, neste estudo, como aqueles procedimentos que são planejados previamente pelo professor e/ou pesquisador e implantados com o propósito de atender a focos especificamente considerados como alvo de atenção pelo professor/pesquisador.

Consideraremos aqui o conceito de insumo (*input*) dado por Krashen (1985) como parte da Hipótese de Ordem Natural. Seu questionamento é sobre a seqüência que ocorre ao considerarmos uma ordem de aquisição, ou seja, como os aprendizes passam de um ponto a outro? Krashen responde, sugerindo que uma segunda língua será adquirida entendendo mensagens, ou recebendo insumo compreensível, o que ele ilustra ser aquela porção de língua lida ou ouvida que está um pouco mais adiantada, se comparada com o estado de conhecimento gramatical do aprendiz. Krashen representa o conhecimento do aprendiz como i , e o próximo estágio como $i + 1$. Ele equaciona o processo de aquisição da língua pelo aprendiz explicando o movimento de forma linear e matematicamente: “Passamos de i , nosso nível atual para $i + 1$, o próximo nível na ordem natural, por entender o *input* que contém $i + 1$ ” (Krashen, 1985, p.2). Além disso, Krashen considera que a fala modificada e simplificada do falante nativo, ou do professor, ao se dirigir a um falante não-nativo, ou a um aprendiz dessa língua, são instâncias para tornar o insumo mais acessível à compreensão e, assim, assegurar o desenvolvimento da interação.

Long (1996), ao expor fundamentos sobre a pesquisa em ASL, aprecia considerações sobre o insumo lingüístico a que aprendizes estão expostos, advindas de reflexões ecoadas nos anos de 1970, quando estudos sobre a aquisição de língua materna enfocaram a linguagem utilizada pelas mães com seus bebês (*motherese*), e o foco de atenção foi maior do que somente o estudo sobre L1. A noção de linguagem modificada ou simplificada pôde, então, servir também a estudos sobre a aquisição de L2. Ademais, o aprendiz utilizaria o insumo provido durante uma conversa para suprir uma possível falha ou insuficiência percebida em sua Interlíngua (IL). Esse expediente utilizado pelos aprendizes não-nativos e

interlocutores nativos da língua alvo foi foco de estudo de um grande corpo de trabalhos (Pica, 1988 entre outros), que verificaram os movimentos realizados por esses aprendizes e seus interlocutores ao realizarem tarefas em sala de aula buscando uma negociação de significado para as formas da língua utilizada na interação.

O constructo acerca do insumo compreensível não considera importante para a aquisição de uma língua as intervenções diretas ou indiretas fornecidas ao aprendiz ou ao falante não-nativo durante uma interação, e que são consideradas fonte de evidência negativa sobre o funcionamento das regras da língua, o que alguns autores elegem como de grande importância. Long (1996), Swain (2000b), Lyster e Ranta (1997) apontam evidências positivas e negativas que são fornecidas ao aprendiz durante o processo de aquisição dessa língua como ambiente lingüístico fundamental. Além disso, Long acrescenta que os parceiros conversacionais podem ser importantes facilitadores, e podem dar forma à produção do aprendiz, sendo participantes de um processo através do qual os aprendizes aprendem pelo menos parte de uma nova gramática ao conversarem (Long, 1996, p.413). O estudo ontogênico realizado por Vygotsky defende a imparidade do meio social como sendo primordial e determinante no desenvolvimento de formas mais altas da atividade mental humana (Lantolf e Appel, 1994, p.6). Seu trabalho é aplicável a todo tipo de aprendizagem, seja com crianças ou adultos, em ambientes formais ou informais, ou grupamentos simétricos ou assimétricos (participantes mais competentes e menos competentes).

Acompanhando essa visão vygotskiana, acredito não ser possível tentar explicar a aquisição de uma LE somente pelo constructo proposto por Krashen, tão pouco como coloca ainda Long (1996), pela visão inatista ou do ambiente lingüístico tão somente. Sabe-se que um insumo lingüístico somente não é suficiente, assim como também um insumo compreensível não o é para que a aquisição da língua em estudo tenha continuidade.

Uma visão sobre a interação entre os participantes envolvidos durante uma negociação de significado pode apresentar mais indícios que nos levem a sugerir uma aquisição de LE. Os ajustes interacionais podem afetar o insumo de várias maneiras (Long 1996, p.419), ou seja, o modo como a escolha das formas orienta o rumo das negociações depende da interação existente, refletindo-se na extensão do enunciado, na proporção de elementos verbais marcados temporalmente, nas mudanças lexicais geradas por paráfrases pelo falante mais competente. Além disso, Long (1996) também aponta que outras modificações interacionais também ocorrem, como os tópicos conversacionais tenderem a ser tratados simples e brevemente pela linguagem modificada, como na fala com estrangeiros (*foreigner talk*). Uma ressalva feita pelo autor (*ibidem*, p.425) é de que:

paradoxalmente, o insumo compreensível pode, na verdade, inibir o aprendizado em certas situações, pois é freqüentemente possível compreender uma mensagem sem compreender todas as estruturas e itens lexicais...

da língua utilizada, inclusive sem a consciência de não entendê-los todos. O autor complementa a assertiva dizendo que os aprendizes podem não notar novas formas, exatamente porque, no geral, uma mensagem é compreensível, resultando que seu foco de atenção seja direcionado para outro lugar.

Varonis e Gass (1985) entre outros, sugeriram que não é o insumo *per se* importante para a aquisição de linguagem, mas o insumo que ocorre durante a interação em que o sentido está sendo negociado (apud Swain, 1985, p.246). Dessa forma, passamos a entreter uma outra visão para explicar os processos que estão envolvidos durante a aprendizagem de uma língua. Van Lier (2000, p.246) defende uma visão ecológica de aprendizagem, em que ele assevera que “a atividade perceptual e social do aprendiz, e particularmente a interação verbal e não-verbal em que o aprendiz se envolve, são centrais para um entendimento da aprendizagem”, ou seja, “elas não só facilitam a aprendizagem, elas são a aprendizagem de uma maneira fundamental” (itálico no original). Para testar um conhecimento ou habilidade precisamos de uma oportunidade para pôr em prática esse conhecimento ou desempenhar essa habilidade. Se esse conhecimento ou habilidade for relacionado a uma língua, necessitamos produzir essa língua, seja pela forma escrita ou falada.

Conforme Wells (2001), uma das características do enunciado, seja falado ou escrito, é que ele pode ser olhado simultaneamente como processo e produto: como “dizer” e como “o que é dito”. Ao dizer, o falante está cognitivamente envolvido em fazer sentido, e o dizer produz uma alternativa de resposta a esse enunciado, seja por um ouvinte ou pelo próprio falante. Segundo Wells ainda, é pelo esforço de dizer que o falante tem a sensação de alcançar uma maior compreensão de si mesmo. Além disso, o que foi dito fica sendo um produto objetivo, apto a ser explorado pelo falante e outros participantes. O enunciado, portanto, tem uma interface com a

atividade cognitiva e com o seu produto, revelados pelo *output*² (produção oral ou escrita) e pelo diálogo colaborativo (Swain 1985, 1995, Swain e Lapkin, 2001).

Em sala de aula, os alunos conjuntamente envolvidos em decifrar o sentido de uma tarefa, terão a oportunidade de falar sobre ela e produzir uma compreensão negociada através de sua L2 ou LE, de maneira apropriada e coerente, em um diálogo de construção de conhecimento.

Além disso, ao analisar a fala dos participantes interativamente (Kramsch, 2000), ou seja, ao perceber que os aprendizes são capazes de construir um universo semiótico que conjuga signos lingüísticos não somente aos seus referentes dicionarizados, mas também ao seu próprio conhecimento de mundo como a outros signos lingüísticos, os relatos individuais sobre a aprendizagem são tão legítimos e reveladores quanto aqueles feitos por terceiros. A relação dicotômica entre a metáfora de aquisição, na qual a mente do aprendiz é associada a um depósito de conhecimento e, mais recentemente entre a da metáfora participação (Sfard, 1998 apud Pavlenko, Lantolf, 2000), que é uma complementação a ela, e que amplia o foco de investigação de aprendizagem, para a visão de um processo que vincula o uso de linguagem dentro de um contexto, e a questões de filiação e pertencimento dos participantes a uma comunidade, fica proposta intrinsecamente dentro do processo de aprendizagem. Portanto, o insumo, a produção escrita ou falada e a interação são fatores muito importantes para o desenvolvimento de linguagem através do tempo (Brooks, Donato, McGlone, 1997), e não devem ser tratados de maneira excludente.

² Neste estudo o termo em inglês *output* será mantido para evitar possíveis ambigüidades que o termo “produção” pode acarretar.

O *output* tem embutido, como um de seus propósitos, um componente de causa facilitadora na aprendizagem de uma LE ou L2. Um grande corpo de estudos dedicou-se a pesquisar e encontrar indícios empíricos que possam sugerir a relação entre a aprendizagem e o *output*, constructo trazido por Swain (1985) e asseverado por partidários dessa proposição. Swain e Lapkin (1995) pesquisaram alunos na 6ª série freqüentando um curso de imersão de francês no Canadá, expostos a uma grande fonte de insumo compreensível em L2. O regime de imersão referencia as atividades escolares no Canadá, no qual esses alunos receberam instrução em francês em todas as matérias escolares desde seu primeiro ano na escola. Esse contexto de imersão pressupõe o ponto de vista teórico e pragmático de que o aprendizado de uma L2 terá maior sucesso quando tiver lugar em contextos significativos, longe de instruções sobre a gramática de uma língua. Nesses grupos de imersão, que começam no jardim de infância, os resultados de testagem para o nível de proficiência na segunda língua atingem os mesmos níveis de falantes nativos de francês, tanto na compreensão oral como na leitura. Entretanto, ao falar e escrever, esses aprendizes podem ser claramente identificados como não-nativos.

Os dados provenientes dessas averiguações parecem fornecer fortes dúvidas quanto a apontar o insumo como única fonte de aquisição de uma L2, em concordância com Long (1996) que considera que o sucesso ou o fracasso em aprender podem raramente ser atribuídos ao ambiente lingüístico unicamente. É preciso lembrar ainda que as respostas às perguntas inerentes à aquisição estão depositadas também, segundo o autor, no aprendiz, nas áreas da atenção, consciência e processamento cognitivo (ibidem, p.425).

Swain (1985, 1995, 2000), Swain e Lapkin (1995), contudo, não minimizam a importância e o papel do insumo ou da compreensão dentro da teoria de ASL. Não obstante, consideram que, em certas circunstâncias, o *output* facilita o aprendizado de uma maneira diferente do insumo. Portanto, fazem uso do *output* produzido pelos aprendizes como fonte de pesquisa.

Swain (1985) ressalta também que pôde ser detectada uma falta de oportunidades para que esses aprendizes utilizassem a linguagem em sala de aula e que uma falta de produção foi também notada especificamente dentro de atividades comunicativas, ou seja, aquelas que os aprendizes têm a oportunidade de esclarecer suas mensagens. Swain (1995, p.125-126) chama a atenção para o fato da produção vocal ou subvocal do aprendiz na L2 ter um fator desencadeante da percepção de um hiato entre o que deseja dizer e o que ele/ela pode dizer. Um estudo realizado por Laufer (1998) citado em M. J. de la Fuente (2002, p.85) atribui um estágio-platô na IL de aprendizes à falta de exercícios e tarefas que eliciem o vocabulário novo ensinado, ou seja, uma falta de oportunidades para utilização de itens lingüísticos específicos, nas quais os aprendizes são privados de incorporar este vocabulário em produção livre.

As (inter)ações envolvendo os interlocutores se traduzem pelas mensagens por eles trocadas. A forma da linguagem selecionada e utilizada pelos participantes como resposta ou reação às tarefas colaborativas são neste estudo consideradas como mediadoras, ou seja, em uma transposição à Figura 1, como a ferramenta utilizada conforme o modelo desenhado por Vygotsky entre o homem e o meio.

A partir de uma visão sociocultural unindo a teoria sobre uma perspectiva da mente com a aprendizagem, o *output* deve ser entendido não somente como uma atividade comunicativa, mas principalmente como uma atividade cognitiva, uma vez que a atividade mental humana tem origem em uma dialógica externa ao indivíduo, e por assim ser, responsável pela internalização de processos estratégicos bem como pelo conhecimento lingüístico (Swain, 1995, 2000, Swain e Lapkin 1995, 1998).

A origem de estudos sobre o *output* deriva em grande parte de estudos com aprendizagem de francês em regime de imersão no Canadá, onde Swain (1985) sugeriu que a inadequação apresentada pelos alunos poderia ser devida à pouca oportunidade de realmente utilizarem a L2. O escopo desses estudos sobre ASL abrange também estudos sobre *feedback* negativo, sugerido como facilitador durante as tentativas de comunicação entre os participantes de uma interação (Lyster e Ranta, 1997; Lightbown, 1998; Lapkin e Swain, 1996), ao atentar para um foco na forma lingüística da L2.

O papel desempenhado pela L1 em situações de sala de aula de L2 também é foco de estudo de Swain (1999, apud Swain 2000), uma vez que a autora analisa as situações de uso da L1 durante a realização de uma tarefa colaborativa de reconstrução de uma estória, em situações que revelam um uso mediador da L1 para alcançar os objetivos de compleição da tarefa proposta.

A testagem de conhecimentos realizada pelos professores é mais uma área na qual a pesquisa sobre ASL debruça seu olhar, sugerindo uma verificação de conhecimentos pertinente e adaptada a cada grupo, utilizando também o diálogo dos

participantes, ou seja, o *output* produzido durante a realização de uma tarefa em sala de aula como fonte de informação sobre o que os alunos sabem ou não, e o processo aí envolvido. Em outras palavras, o verdadeiro propósito da pesquisa em ASL.

Como já foi dito, os interlocutores envolvidos em fazerem sentido ao usarem a palavra/linguagem (L2), modificarão e ajustarão a forma de seus enunciados quando isto se fizer necessário, até que o sucesso da interação entre eles seja alcançado. É através desse diálogo colaborativo que os problemas lingüísticos gerados em um contínuo tornam-se um espelho dos movimentos mentais em que se envolvem as partes. Não podemos deixar de ter em mente, entretanto, que essas são especulações sobre o que acontece interna e individualmente com os aprendizes. A solução de Vygotsky para explicar as atividades mediadas entre um noviço (criança) e um *expert* (adulto), neste trabalho denominados mais competente e menos competente, é que os processos intrapsicológicos sejam provenientes de processos interpsicológicos, ou seja, interacionais. Os movimentos mentais realizados pelo indivíduo ganham vida a partir dos processos oriundos da interação com seu interlocutor (Vygotsky, 1978, p.57).

Um constructo vygotskyano incorporado pedagogicamente a pesquisas em ASL é o conceito definido por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (1978, p.86) conceitua a ZDP ontogenicamente como:

... a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela solução de um problema independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela solução de um problema sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com parceiros mais competentes.

O participante mais competente, através da interação, possibilita condições para que o menos competente possa participar ativamente e co-construir conhecimento. Donato (1994) denomina esse mecanismo discursivo de andamento.

O conceito de andamento (*scaffolding*) aqui mencionado é um dos pilares usados na teoria de ASL sócio-cultural. Esse conceito daria conta de explicar como aprendizes e falantes mais competentes, envolvidos em um esforço de se comunicarem, produzem e interpretam seus próprios sinais assim como a compreensão percebida de seus interlocutores, desse modo provocando ajustes à forma da língua, à estrutura conversacional, ao próprio conteúdo da mensagem, ou a todos os três, alcançando um nível aceitável de entendimento (Long, 1996, p.418).

Resgatando as interpretações acolhidas pela pedagogia em ensino de L2, C. Kinginger (2002) aponta a interpretação mais recente de Swain (1995, 2000) como a mais frutífera, no sentido de que a autora recupera a unidade que faltava na definição do constructo de Vygostky, dentro de uma síntese dialética expressa através do reconhecimento da noção de que a língua em uso constitui um objeto de reflexão, trazendo a atenção dos aprendizes para um nível metalingüístico. (ibidem, p.257). De fato, Swain (1995, 2000) propõe que o *output* tenha uma função metalingüística, na qual a linguagem utilizada para refletir conscientemente sobre a linguagem em uso possa fazer parte do processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Storch (2002, p.121) ressalta um trabalho de Donato (1988) em que ele analisa grupos diferentes de alunos com relação às tarefas executadas e o nível de

interação entre eles. Os resultados da pesquisa mostram que os alunos juntaram seus conhecimentos com relação à L2 e co-construíram soluções coletivamente. Essa soma de recursos, chamada de “*scaffolding* coletivo” apareceu na produção final escrita dos alunos individualmente, em 75% das situações ocorridas. O que Donato (1994) ressalta como importante no estudo do desenvolvimento da aprendizagem é a observação da construção do co-conhecimento e de que maneira esse processo resulta em alargamento do conhecimento cognitivo dos aprendizes durante uma atividade conjunta.

À guisa de ilustração e corroboração da abordagem que proponho realizar através deste projeto, trago como ilustração um estudo realizado em uma outra área de conhecimento, a matemática, tratando de uma pesquisa (Schwarz, Neuman, Biezuner, 2000) implementada com estudantes israelenses diagnosticados como de baixo rendimento no seu desempenho escolar, especificamente ao utilizarem regras para comparação de frações decimais incorretamente. Os pesquisadores agruparam esses alunos para realizarem tarefas que individualmente mostravam insucesso. Uma parte do trabalho foi identificar a consistência no uso incorreto de regras (*conceptual bugs*) para, então, implementarem um estudo em que o fenômeno “dois errados fazem um certo” pudesse emergir. Os resultados do trabalho revelaram que a interação entre os pares motivou pelo menos um dos participantes a modificar seu uso de regras de “errado” para “certo”, apontando como benéfico para o desenvolvimento cognitivo de pares em interação a instância de estarem em desacordo, de serem estratégicos, e de testarem hipóteses.

Embora o escopo do artigo mencionado acima tangencie o deste projeto, por tratarem de áreas cognitivas diferentes, os dois ecoam uma perspectiva sócio-cultural

em aprendizagem, na qual a interação entre pares promove um raciocínio argumentativo, e a qualidade dessa argumentação aumenta à medida que a interação aumenta.

Além disso, aponto uma mesma preocupação de investigação a cerca de um aspecto cognitivo com uma abordagem pró-ativa, em que uma metodologia foi previamente planejada e selecionada pelo professor para focar uma produção inadequada do aprendiz, ou seja, analisar o uso que o aluno faz da forma da língua através de seu *output*.

R. Ellis (2000) atenta que, dentro de uma teoria sócio-cultural, o aprendizado não surge através da interação, mas durante a interação. A assistência de uma outra pessoa durante a execução de uma tarefa proporciona uma autonomia futura para esse aprendiz, que internaliza uma nova função. O ajuste das partes dentro do evento de fala é terreno fértil para a interação negociada gerada pelo insumo compreensível. Percebe-se também em estudos de interações com aprendizes que a negociação não é fator *sine qua non*. Estudos mostram que os aprendizes apresentam soluções não negociadas, quando não focalizam o problema detectado, ou mesmo abandonam a responsabilidade de corrigi-lo, ou ainda fornecem uma solução arbitrária, sem reconhecimento da contribuição do outro; ou simplesmente não percebem a quebra de comunicação que geraria um ajuste na forma (Yule e Powers, 1994 apud Ellis, 2000).

1.2 O *OUTPUT* E O DIÁLOGO COLABORATIVO

Ao propor a Hipótese do *Output* Compreensível, Merrill Swain (1985) acredita oferecer uma visão mais complementadora para o processo de aquisição de uma segunda língua. O aprendiz, envolvido em uma interação com outro interlocutor, procurará ajustar sua IL aos estímulos externos recebidos, sejam estes positivos ou negativos, principalmente quando houver uma quebra na comunicação, o que oportunizará a percepção da necessidade de um esforço para a elaboração de uma comunicação mais eficiente. Como vimos, os estudos realizados com estudantes no Canadá sobre a aquisição de falantes de inglês como aprendizes de francês revelaram aos olhos de Swain que somente o insumo compreensível não é suficiente para garantir a aquisição de uma língua, já que os participantes em questão tinham uma condição de imersão na língua alvo supostamente ideal. Esses aprendizes apresentavam lapsos na língua falada e escrita, ou seja, em sua produção de itens lingüísticos, sugerindo que o código não havia sido completamente adquirido. Esses movimentos envolvem a percepção de uma falha no seu sistema interno sobre as regras da L2.

Swain (1985, p.249) acredita que o *output* compreensível refere-se à necessidade do aprendiz de ser “forçado a enunciar uma mensagem, a qual não é somente transmitida, mas que é transmitida com precisão, com coerência, e com propriedade”, como uma necessidade para se fazer entender. Essa produção é usada como fonte de pesquisa que evoca uma tentativa de se chegar aos processos mentais que podem refletir as mudanças que os aprendizes operam em seu *syllabus*

interno (IL) ao reformular e testar novas hipóteses sobre a língua. Swain e Lapkin (2001, p.3) reiteram a reformulação deste constructo ao complementá-lo com uma perspectiva sócio cultural de aprendizagem, em que *output* não é somente uma mensagem a ser transmitida, mas uma ferramenta na atividade cognitiva.

A Hipótese do *Output* sugere que as atividades colaborativas sejam especialmente favoráveis para a aprendizagem de segunda língua (Swain, 1993, p.162). Essas atividades seriam aquelas nas quais os aprendizes se vêem envolvidos em discutir problemas ou conflitos relacionados com a produção da língua alvo, negociando, reprocessando e modificando essa produção à medida que os recursos disponíveis lhes ofereçam insumo satisfatório.

A definição de diálogo colaborativo sugerida por Swain (2000, p.102) propõe que esse é um diálogo no qual os falantes estão envolvidos na solução de problemas e construção de conhecimento, servindo-se de linguagem em uso para aprendizagem de língua. Entendendo a linguagem como uma ferramenta semiótica das mais importantes, e tendo em mente que ao utilizar essa ferramenta para discutir e negociar com seu parceiro soluções lingüísticas para problemas encontrados pelas discrepâncias entre os conhecimentos envolvidos, os aprendizes passarão essas participações conjuntas para um processo de internalização.

São três as funções alocadas ao *output* por Swain, e por isso, importantes dentro do processo de desenvolvimento da IL. A primeira função é o *noticing*, ou a percepção de que há uma diferença entre a língua alvo e sua IL; o que por sua vez originaria uma segunda função, qual seja, a da formulação de hipóteses sobre o

funcionamento da língua, e conseqüente testagem pelo uso dessas hipóteses; e, finalmente, uma função metalingüística, que por tratar a língua como um instrumento semiótico como alvo de observação e discussão, poderia dar lugar à hipótese de que o *output* força os aprendizes a processar a linguagem em um nível mais profundo do que o insumo. Esses conceitos serão especificados a seguir.

Swain (1985, 1995, 1998, 2000) bem como Swain e Lapkin (1995) atribuem, dentro do aprendizado de uma língua estrangeira, um papel ao *output*, o de que ele promova “*noticing*”, ou seja, a consciência de que a IL do aprendiz apresenta uma forma diferente da língua alvo, ou que o aprendiz não consiga expressar precisamente um significado desejado no momento em que tenta produzi-lo. Em outras palavras, o *output* propicia a consciência de uma lacuna em sua IL.

Quando a necessidade determina, o falante usará de verificações de compreensão e pedidos de clarificações para certificar-se de uma inteligibilidade mútua durante a conversa, e talvez expandir as possibilidades do falante ao expressar sentido. A negociação dessa maneira, conforme Crookes e Gass (1993), propicia ao aprendiz a oportunidade de ouvir linguagem que pode ser útil para uma integração dentro de seu sistema de aprendiz mais adiante, e também a possibilidade de expressar conceitos que estão além de sua capacidade lingüística.

Uma visão bastante relevante a essa faceta do estudo aqui exposta à apreciação, discute dados coletados por Williams (1999, p.612-613), pesquisadora que apresenta uma visão assaz reveladora do que ela propõe ser uma metáfora utilizada para caracterizar os processos cognitivos envolvidos na ASL. A concepção

de que o aprendiz, ao perceber uma lacuna entre a L2 e sua IL, traz em si a idéia de que a diferença percebida pelos aprendizes entre os códigos lingüísticos em questão é de uma proximidade mensurável em termos de um pequeno espaço, em outras palavras, uma diferença pequena. Contudo, para aprendizes iniciantes, a diferença que eles provavelmente perceberão é a de um abismo, para utilizarmos outra metáfora de mensuração. Conseqüentemente, Williams assevera que, para um aprendiz poder perceber a lacuna, ou o espaço faltante entre sua IL e a língua alvo, sua IL necessariamente deverá estar mais aproximada da L2 para que esses vazios sejam percebidos.

O estudo realizado por Izumi e Bigelow (2000, p.271) conclui que a análise dos dados da entrevista e dos dados de produção da pesquisa efetuada analisando duas tarefas (confecção de uma composição e a reconstrução de um texto) sugere que os participantes não necessariamente encontraram em sua IL algum problema gramatical durante a produção das tarefas, o que afetou sua atenção para a forma gramatical quando expostos ao insumo. Esse mesmo estudo sugere que um tipo de tarefa analisado (produção de composições) parece ser mais suscetível a variações individuais, o que demandaria uma melhor e mais aprofundada investigação sobre diferentes tipos de tarefas e seus potenciais de aprendizagem.

Quanto à testagem de hipóteses, estudos sobre aquisição de uma L2 consideram que os erros cometidos por aprendizes sejam hipóteses formuladas acerca do funcionamento da L2. Para testar uma hipótese sobre a língua, o aprendiz precisa necessariamente fazer alguma coisa, seja por escrito, ou pela fala. As alternativas de solução de um problema trazido pela lacuna percebida em sua IL são

resolvidas pelo confronto negociado pela interação com seu colega, ou pela verificação junto a recursos acessíveis, sejam esses, o professor ou o dicionário, entre outros. A interação com o colega traz a oportunidade de utilizar a LE que é tratada como instrumento para uso e como depósito de atenção, trocando contribuições que incluem *feedback*, solicitações de esclarecimento, ou confirmações sobre o produto em questão (a LE). A oportunidade de utilizar criativamente sua IL em situações significativas de interação dá espaço e ocasião para a experimentação de estruturas e formas novas na LE, podendo expandir seus recursos internos.

No que se refere à metafala, M. Swain (1995, 2000) aponta que uma metafala ativada pelo *output* propiciaria aos aprendizes um maior controle sobre a internalização de seu conhecimento lingüístico, oportunizando uma reflexão sobre a língua alvo utilizada por outros ou por si próprios. Essa metafala aparece naturalmente quando os aprendizes colaboram dialogando durante a produção de tarefas e, desta forma, representa a linguagem utilizada para os propósitos cognitivos da aprendizagem de LE. É a linguagem utilizada para reflexão sobre o *output* produzido, através da qual o aprendiz percebe esse produto como passível de exame para verificação de sua propriedade, correção ou adequação.

Os “sintomas metalingüísticos” utilizados pela autora são denominados “episódios relacionados à língua” (*Language Related Episodes* - LRE) através dos quais os aprendizes explicitamente e momentaneamente discutem a forma lingüística a ser usada. Ou seja, configura-se um LRE quando os aprendizes, em

conjunto, direcionam sua atenção para a negociação da forma de um determinado item lingüístico com o objetivo final de fazer sentido sobre uma comunicação.

Entendendo que a Hipótese do *Output* Compreensível pressuponha uma visão sociocultural sobre a ASL, em que uma das asserções é de que os “participantes sempre co-constroem a atividade da qual se ocupam, de acordo com sua própria história social e objetivos locais” (Ellis, 2000, p.208), tem-se que os aprendizes fazem sentido das tarefas a serem realizadas de maneira única e individual, e não sempre respondem de acordo com objetivos pré-fixados pelo professor.

O presente estudo concentra atenção sobre a colaboração entre díades de aprendizes de inglês como LE, durante a qual sua atuação mais colaborativa, e aqui considerada positiva, pode afetar de maneira construtiva as próprias relações entre as díades e facilitar o engajamento entre as trocas interacionais fomentando o alargamento do conhecimento.

O conceito de colaboração na presente discussão tem suporte na definição retirada de Swain (2000) e citada anteriormente. Imbuída na definição proposta por essa pesquisadora parece estar uma volição e disposição dos participantes ao colaborar com seu parceiro de maneira positiva seguindo motivações intrínsecas e/ou extrínsecas, já que o objetivo final é o de encontrar soluções para problemas propostos e surgidos na fala.

Uma das características observadas em aprendizagem realizada em grupos é que essa dinâmica faz surgir uma maior atenção geral, bem como uma indução à ativação de processos não-automáticos pertinentes às tarefas, quais sejam, mais elaboração, mais ensaio, maior planejamento, internalização de metacognição a partir da interação com o colega e maior capacidade de síntese, entre outros (Salomon e Globerson, 1989, p.90).

Uma outra consideração importante ao analisar-se interações em díades é levantada por um estudo de Nelson e Murphy em 1993 (apud Storch, 2002, p.120) apresentando dados que comprovam que aprendizes que interagiram de uma maneira cooperativa apresentaram maior tendência de usar as sugestões de seus colegas na reconstrução de seus textos do que aqueles que interagiram de maneira não-colaborativa.

A interação social como componente central de aprendizagem individual é foco de estudo também de Schoenfeld (1989) ao examinar a evolução cognitiva de alunos de matemática na Universidade de Berkeley, Califórnia. O pesquisador sugere um mecanismo casual que subjaz a sinergia resultante no produto final do estudo, além de apontar que o trabalho como um todo, ficou significativamente maior do que a soma das contribuições individuais. O estudo envolveu um professor, seu assistente e alunos, indicando que a produção colaborativa dos que realizaram esse trabalho foi muito maior do que a que poderiam ter realizado sozinhos.

Entretanto, considero pertinente trazer à luz de observação dados encontrados a partir da análise de grupos de alunos da sétima série de uma escola

americana que não apresentaram um resultado considerado colaborativo, ou seja, positivo, ao realizarem tarefas utilizando o computador como ferramenta para o desenvolvimento da escrita. Salomon e Globerson (1989) apontam efeitos sócio-psicológicos que podem debilitar o desempenho de um grupo e gerar efeitos negativos ao processo. Para entender porque a aprendizagem em grupo cooperativa pode ter resultados benéficos ou não é necessário averiguar de perto o que acontece no sistema social que emerge quando um grupo é constituído. Os grupos não são simplesmente indivíduos trabalhando lado a lado, mas novos sistemas operando de forma conjunta. Os autores apontam duas grandes características relativas ao comportamento e à cognição no grupo, uma é que os participantes tornam-se interdependentes, e essa interdependência desenvolve-se através do tempo de uma maneira recíproca (ibidem, p.93). Essa afirmação leva-nos a entender como o diálogo entre os membros do grupo serve de meio para que se desenvolva uma crescente interdependência de cognições e comportamentos de maneira tal que os esforços (ou a evitação de esforços) tornem-se coordenados e partilhados.

Damon e Phelps (1989) argumentam que a comunicação mais rica pode ocorrer em contextos colaborativos de aprendizagem, nos quais os alunos trabalham conjuntamente sobre o mesmo problema sempre, em vez de trabalhar individualmente em partes do problema dividindo o trabalho, ou, então, assumindo papéis específicos de “tutor e aluno” que, na taxonomia desta pesquisa corresponde ao padrão de interação mais competente / menos competente abordado a seguir.

Os autores apontam que as diferenças entre os participantes no que se refere à habilidade, à popularidade, à dominância, etc., são “fatores que no mundo real de

interações sociais... podem determinar quem controla a troca instrucional” (ibidem, p.2) Instrumentos para observar quais variáveis são determinantes e responsáveis por fazer surgir o papel do tutor, ou no caso desta pesquisa, o/a mais competente, podem ser alvo de estudo e pesquisa e escopo de investigações futuras.

Quando os esforços são convergentes, o processo colaborativo flui de maneira crescente e coordenada. Quando, entretanto, os movimentos realizados pelos participantes são divergentes, o processo desencadeado pende para uma maior assimetria, podendo gerar uma debilitação ao processo.

Nesse mesmo estudo, por exemplo, os autores descrevem quatro efeitos originados da evitação de colaboração em grupos. Num deles, por esta pesquisadora chamado de “efeito carona”, figura o participante mais competente e mais diligente despendendo maior esforço mental, fazendo o ‘carona’ acomodar-se com um papel mais observador do que efetivamente participante. Um outro efeito, por esta pesquisadora aqui chamado de “efeito do bobo”, figura o participante mais competente e mais diligente do grupo que, ao despende maior esforço mental para realizar a tarefa, dá-se conta da pouca contribuição de seus companheiros, e passa a esforçar-se e a participar gradativamente menos, apresentando um menor engajamento e motivação na tarefa. O terceiro efeito, que chamo de “diferencial de *status*” pode emergir a partir da interdependência estabelecida dentro do grupo, na qual aqueles participantes que apresentarem maior competência e habilidade na solução das questões propostas estão corroborando um *status quo* adquirido através da própria interação, tornando-os centros de informação e passando a fomentar uma relação do tipo “o rico fica mais rico, e o pobre fica mais pobre”. O

quarto e último efeito, que aqui denomino “efeito junte-se ao grupo”, retrata relações entre o grupo em que a minoria deve seguir a motivação da maioria, ou seja, se o desejo do grupo é evitar o gasto de grandes esforços ao realizar a tarefa, aquele que não está completamente de acordo com essa atitude pode bem tomar para si a incumbência de realizá-la sozinho, ou então seguir os movimentos do grupo. Outros efeitos relacionados com a dominância do gênero masculino sobre o feminino podem também ser apontados como causadores de efeitos não-colaborativos de uma interação.

Salomon e Globerson (1989) apontam, contudo, que há casos em que os indivíduos em particular, trabalhando sozinhos, melhor produzirão resultados do que quando parte integrante de um grupo, já que a entidade grupal é *sui generis* e pode sofrer processos que afetem negativamente a interação.

A interação desenvolvida entre díades estudadas nesta pesquisa descreve os movimentos que foram ao encontro da colaboração entre os pares, bem como aqueles que evitaram os esforços para esse processo colaborativo. Um breve exame das premissas levantadas por esses pesquisadores no estudo descrito acima justificará a escolha não somente da colaboração entre a díade, como também a do engajamento dos mesmos na tarefa, utilizando esses dois índices como determinantes para uma melhor análise dos eventos coletados em dados na pesquisa.

A análise que esses pesquisadores fazem acerca de ensino e aprendizagem através de pares como uma alternativa utilizada sinergeticamente ao padrão

professor/aluno, ou adulto/criança, descortina algumas distinções encontradas nas interações entre os pares em meio a negociações realizadas durante atividades que envolviam a resolução de problemas de matemática. Resumo aqui aquilo que os autores identificam como três grandes acessos inerentes à instrução entre pares, fazendo menção à ressalva feita quanto às lacunas nebulosas que limitam esses padrões. Em outras palavras, os próprios autores consideram bastante difícil delimitar, sem margem de erro, o quanto as distinções entre um e outro padrão podem ser excludentes e características de um único padrão.

Crucial e inerente à diferenciação entre esses padrões é a qualidade do engajamento que eles propiciam, e que é conferido pelos participantes. Esse engajamento é traduzido sob a forma de dois índices, nos quais a igualdade representa um indicador no qual ambas as partes engajadas vão uma ao encontro da outra parte, ao invés de uma das partes submeter-se a um fluxo unilateral de direção oposta à da outra; e a mutualidade significando que o discurso dentro do engajamento é extensivo, íntimo e “conectado”, segundo definição citada de Berndt, 1987 (apud Damon e Phelps, 1989).

Em outras palavras, a igualdade é caracterizada como um contínuo que se refere ao grau de controle ou autoridade sobre a tarefa exercida na interação, e a mutualidade é caracterizada, também por um contínuo, que se refere ao nível de engajamento com a contribuição oferecida por cada um dos participantes durante a realização de uma tarefa.

As nuances dos padrões de interação apresentados por Damon e Phelps (1989) transitam por maior ou menor competência entre os participantes, mostrando sinais de assimetria tanto quanto à autoridade como ao conhecimento; contemplando a divisão do trabalho e suas idiossincrasias, tal como uma estrutura motivacional proposta por uma recompensa, e por último um padrão baseado na colaboração com alta igualdade e mutualidade, propiciando uma atmosfera de descoberta e apoio social.

Damon e Phelps (1989) ressaltam, entretanto, que o entrosamento entre os pares pode sofrer fatores sócio-psicológicos tais como dominância, inveja, preconceito, posicionamento defensivo e dinâmicas interpessoais que afetam ora um, ora outro índice, ou seja, ora a igualdade, ora a mutualidade, desequilibrando a classificação dos padrões proposta por eles, cujas características foram brevemente mencionadas acima.

Na medida em que essas outras variáveis podem perpassar os padrões gerando papéis como o dominador ou o tutor, e, esses mesmos papéis podem pertencer e caracterizar diferentes padrões segundo a classificação de Damon e Phelps (1989), considero a categorização proposta por Storch (2002) mais didática e, por conseguinte, mais clara de ser aplicada, pois se pode ter uma visão espacial dos movimentos interacionais, além de permitir um cruzamento dos índices propostos, a igualdade e a mutualidade, perpassando por todos os padrões emergidos. Os acessos aos padrões sugeridos por Damon e Phelps não parecem dar conta de categorizar, de maneira uniforme, os padrões e papéis manifestados pelas interações, já que parecem relevar características muito particulares e

inerentes a fracionamentos de interações muito particulares, como a subdivisão de tarefas, ou a existência ou não de estímulo interno ou externo, enquanto que a taxonomia utilizada por Storch (2002), dá conta dos papéis integrantes de cada um dos padrões de interação de maneira uniforme para todos.

A classificação que Storch (2002) utiliza para definir os padrões de interação encontrados a partir de dados coletados em seu estudo em uma universidade australiana observando díades freqüentando um curso de inglês como língua estrangeira, indica quatro quadrantes resultantes do cruzamento dos índices eleitos para observação – a igualdade e a mutualidade. Os quatro modelos de interação oriundos e, nesta pesquisa também adotados, são um **colaborativo**, um **dominante / dominante**, um **dominante / passivo** e um **mais competente / menos competente**. A opção por utilizar a nomenclatura de mais ou menos competente (no original: *expert-novice*) procura dar conta de influências relacionadas à detenção de conhecimento, bem como influências relacionadas a autoridade e controle da tarefa, já que são variáveis distintivas ao eixo igualdade.

Storch (2002, p.125) avaliou três diferentes tarefas gramaticais, a saber, a) uma composição baseada em um diagrama mostrando as diferenças entre a fluência de dois grupos de imigrantes antes e depois de chegarem a Austrália; b) uma tarefa de editoração, em que os alunos corrigiram um texto de 160 palavras contendo erros acerca de tempos verbais, artigos e forma de palavras; e c) uma tarefa de reconstrução de texto, em que deveriam inserir palavras de função baseadas em de palavras de conteúdo (*content words*), e modificar a forma das palavras de modo a produzir um texto com sentido, além de estar gramaticalmente correto.

Storch (2002) ao cruzar estes mesmos dois eixos (Anexo I), a igualdade e a mutualidade, oriundos do constructo proposto por Damon e Phelps (1989) dá um tratamento mais compartimentalizado e principalmente uniforme às diferenças e variáveis apontadas naqueles modelos, segmentando dentro dos respectivos padrões algumas características básicas e inerentes a cada um deles, de maneira a melhor visualizar o movimento proposto por cada um dos eixos ao passarem pela graduação crescente ou decrescente de cada um dos contínuos. Os entrosamentos verificados nas categorias elencadas por Damon e Phelps (1989) podem ser sobrepostos sobre o modelo de interações sugerido por Storch (2002) de maneira que os diferentes fatores internos e externos podem afetar idiossincraticamente o sistema dos contínuos em interação e ainda assim darem conta da taxonomia proposta.

O padrão denominado de **mais competente / menos competente** caracteriza-se pelo mais competente exercer uma certa autoridade sobre o menos competente, mas ao mesmo tempo encorajar ativamente a participação do outro na tarefa. As sugestões propostas pelo participante, que, momentaneamente assume o papel de mais competente na solução de um conflito específico, são aceitas como legítimas e, se as proposições são alvo de discórdia, um resultado conjunto é facilmente alcançado. Aqui se percebe um comportamento descrito na literatura como o de andaimento, com um dos participantes oferecendo condições e suporte para a expansão a níveis melhores de conhecimento e desempenho na LE, em um esforço conjunto.

O quadrante chamado de **colaborativo** apresenta negociações entre os membros da díade caracterizadas por resoluções conjuntas e aceitáveis aos dois

integrantes, apresentando um comportamento também descrito como de andamento. Os participantes trabalham conjuntamente, partilhando e trocando idéias e *feedback*, notadamente fazendo descobertas conjuntas. Os participantes reexaminam criticamente as hipóteses do/a parceiro/a, e riscos são tomados criativamente. Os erros, assim, tornam-se divertidos em vez de intimidadores e o papel do parceiro explorador substitui o do incompetente isolado (Damon e Phelps 1989, p.13). Há um diálogo de apoio e ajuda ao outro participante.

O discurso marcado pelo terceiro quadrante, ***dominante / dominante***, mostra um alto grau de desentendimentos e uma inabilidade para atingir um consenso. Caracteriza-se por gerar situações nas quais haverá contribuição de ambos os participantes, mas com pouco engajamento mútuo na realização da tarefa. Os participantes às vezes retiram-se da arena colaborativa para preferir um trabalho independente em que assumem espontaneamente um papel de liderança em solucionar um problema.

O quarto padrão, ***dominante / passivo***, representa o participante dominante atuando autoritariamente sobre o outro, o qual assume passivamente este papel sem apresentar contribuições para a tarefa. Como este não foi um padrão de interação encontrado nos dados desta pesquisa, não elaborarei extensivamente considerações sobre esse padrão.

1.3 A INSTRUÇÃO COM BASE EM TAREFAS

Conforme Bygate (1998, p.33) os aprendizes aprendem a língua trabalhando com ela em tarefas, e os professores aprendem sobre as tarefas trabalhando com elas em sala de aula, e variando-as para ver o que acontece.

Um grande interesse com relação a tarefas tem motivado inúmeros trabalhos a investigar características intrínsecas aos diferentes tipos de tarefas que oportunizem a aquisição de linguagem. Uma metodologia baseada em tarefas fundamenta-se essencialmente na oportunidade de interação negociada, que é dada aos participantes ao conceberem seus próprios caminhos e mapas cognitivos, usando suas estratégias e estilos de aprendizagem característicos. É responsabilidade do professor promover e oportunizar situações adequadas e apropriadas em sala de aula para o desenvolvimento da aprendizagem, utilizando procedimentos metodológicos que dêem lugar e espaço para o processo de aprender. A tarefa age como um catalisador de aprendizagem ao envolver os alunos a serem ao mesmo tempo usuários e aprendizes da LE.

Torna-se importante, então, definir o termo dentro de uma abordagem comunicativa. Há várias definições para tarefas, onde cada autor prioriza uma ênfase distinta, como por exemplo, a relação de mundo, ou a ênfase colocada no significado e não na língua, como atividades em sala de aula, etc. A definição do termo 'tarefa' utilizada neste estudo é aquela do modelo de Peter Skehan (1998) e

utilizada como abordagem para o ensino de língua, diferente de uma atividade mecânica utilizada como instrumento de prática da língua em sala de aula.

Skehan (1998) define tarefa como uma atividade na qual há preocupação com o sentido do que é produzido; os aprendizes não são limitados a reproduzir idéias e opiniões de terceiros; existe algum tipo de relação com as atividades que ocorrem no mundo real; existe uma certa prioridade em completar a tarefa; e a avaliação da tarefa faz-se em termos do resultado da sua realização.

As tarefas passaram a ser a unidade pedagógica de pesquisa em abordagens comunicativas, nas quais a interação entre os participantes provoca negociação de sentido, e, por conseguinte, as características das tarefas podem ser associadas com diferentes desempenhos e resultados (Nunan, 1989). Tarefas podem ser exercícios breves e simples, assim como atividades complexas e mais extensas. Dentro de uma abordagem comunicativa, as tarefas devem prover insumo compreensível, além de procedimentos para utilizar esse insumo; promover atenção ao sentido e a dados significativos; devem ser desafiadoras, mas não ameaçadoras; devem envolver o uso de língua para solucionar a tarefa, e também envolver fatores afetivos, comunicativos e sociais. As características de tarefas como o tipo e a familiaridade com a informação, a estrutura da tarefa e a natureza do resultado final influenciam o desempenho em diferentes aspectos da língua (Nunan, 1989).

Um estudo realizado por Doughty e Pica (1986) demonstrou que aquelas tarefas realizadas entre pequenos grupos, e, ademais aquelas em que parte da informação para a realização da tarefa está distribuída entre os dois participantes

(*two-way information gap*) são especialmente favorecedoras do uso interativo da língua. Esse tipo de tarefa prescinde da troca de informação para seu sucesso. O padrão de participação em sala de aula utilizado para a realização deste tipo de tarefa deve ser um trabalho de grupo (ou díades) de maneira colaborativa, diferente daquele em que o professor é o controlador da atividade (*teacher-fronted*) e a tarefa é realizada individualmente pelos alunos (Coelho, 1997, p.15).

Como Shehadeh (2002) afirma, é sabido que as tarefas que têm por objetivo a produção do aprendiz, e não a compreensão, são difíceis de construir, e ele cita Loschky e Bley-Vroman (1993), Nobuyoshi e Ellis (1993), bem como Swain e Lapkin (1998), que corroboram e fundamentam essa afirmação. O autor explica a afirmação dizendo que o motivo dessa dificuldade é ser o próprio aprendiz, e não o pesquisador ou professor, o detentor do controle sobre o conteúdo lingüístico, tornando-se desta maneira difícil controlar o *output* do aprendiz (ibidem, p.614).

Entretanto, como Nobuyoshi e Ellis (1993) sugerem, apesar das tarefas estarem formuladas com base na utilidade ou naturalidade de um determinado item lingüístico ser necessário para a realização da mesma, e, por isso mesmo, não ter a garantia de seu uso durante o experimento, sua essencialidade, é possível, dizem os autores, se concentrarmos o foco de atenção através de procedimentos metodológicos. O professor pode conduzir o aprendiz a concentrar sua atenção num determinado foco na forma, utilizando solicitações de esclarecimentos de um enunciado produzido, no qual não necessariamente tenha havido um erro (p.205). Sob o ponto de vista do professor, uma tarefa na qual o professor deliberadamente utiliza solicitações de esclarecimento para o aprendiz, de maneira a melhorar a

produção do código lingüístico e, assim, tornando o aspecto gramatical essencial à compleição da tarefa pode perder seu cunho comunicativo, passando a ressaltar o código e não a mensagem. Entretanto, do ponto de vista do aprendiz, a tarefa prossegue como comunicativa, pois esse entende a intervenção do professor como uma exigência para melhorar a qualidade da mensagem, e não apenas como para fazer uso correto de um item gramatical na língua alvo.

Também Loschky e Bley-Vroman (1993) defendem uma linha metodológica na qual a instrução com base em tarefas pode ter um foco gramatical atentando para a conscientização sobre formas estruturais sem, no entanto, comprometer ou excluir um foco comunicativo. Essa flexibilidade pode ser possível conforme o desenho da tarefa, pois diferentes características inerentes a tipos das tarefas (fechadas ou abertas), nas quais, por exemplo, uma estrutura gramatical pode ser considerada natural, útil, ou essencial, pode promover uma negociação de sentido entre os participantes dependendo da metodologia empregada pelo professor ao implementá-la.

Doughty e Williams (1998b) ressaltam que o desenho da tarefa é de grande importância dentro de um foco na forma proativo, no qual o alvo da instrução é predeterminado, como freqüentemente acontece em sala de aula, de maneira que os aprendizes realmente notem a forma a ser estudada através de atividades predominantemente baseadas na busca de sentido.

O ambiente em sala de aula deve ser rico em insumo, sendo caracterizado por oportunidades em que as tarefas sejam análogas ou similares, facilitando suas

realizações. A esse respeito, algumas considerações são levantadas na leitura do trabalho de F. Brooks et al. (1997) sobre tarefas em sala de aula. Os participantes envolvidos em um contínuo de cinco tarefas passam a falar menos sobre o procedimento da tarefa em si a partir da terceira, apresentando um menor uso da língua materna, e indicando que a tarefa passa a ser mais colaborativa quando os participantes estão mais familiarizados com a rotina e protocolo mecânico exigidos na sua execução.

Nuthall (1999) aponta também perspectivas vygotskianas para a internalização que ocorre em sala de aula, sendo estas responsáveis pelos processos sociais e culturais presentes na sala de aula. “A internalização está contida no processo de aquisição de conhecimento” sugere Nuthall (1999, p.179), que é, por sua vez, adquirido pela participação em atividades sociais e culturais.

Segundo Ellis (2000), se por um lado a abordagem psicolinguística enfatiza o papel das propriedades inerentes sobre desempenho e aquisição, por outro lado, a pesquisa sócio-cultural tem olhado a maneira como as tarefas são desempenhadas pelos aprendizes e professores, e como o processo de execução dessas tarefas pode contribuir para a aquisição de linguagem (ibidem, p.210). Considero oportuna e esclarecedora a visão do autor em não limitar as pesquisas dentro dessas duas linhas de ação, já que podem ser sinérgicas, e, por conseguinte, complementares.

Conforme assevera Shehadeh (2002), a hipótese de Swain sobre a produção compreensível (*comprehensible output*) não somente serve a princípios teóricos como também a questões pedagógicas. A pesquisa em aquisição de L2 e LE tem

interesse em verificar a relação que o *output* de um aprendiz exerce sobre a modificação de sua IL. Uma das implicações em estabelecer diretrizes dentro de um escopo pedagógico relaciona-se à metodologia a ser utilizada pelo professor em sala de aula, onde o foco é a eficiência na comunicação ou aquisição de uma L2 ou LE, de modo a facilitar aos educadores e, conseqüentemente, aos aprendizes, uma maior eficiência na aprendizagem. Estudos longitudinais detalhados certamente ofereceriam dados para que isso pudesse ser comprovado.

No entanto, conforme elencado por Ellis (2000, p.212) os propósitos pedagógicos da instrução com base em tarefas preocupam-se com a eficiência comunicativa ou, então, com a aquisição de L2. Especial atenção é dada aos propósitos identificados a partir de Willis (1996, p.35-36), quais sejam, (1) o de dar confiança aos aprendizes na tentativa de uso de qualquer linguagem que conheçam; (2) o de dar aos aprendizes experiência de interação espontânea; (3) o de dar aos aprendizes a chance de beneficiarem-se da percepção de como os outros expressam significados similares; (4) o de dar aos aprendizes a chance de negociar os turnos de fala; (5) o de envolver os aprendizes no uso de linguagem com um propósito e de maneira cooperativa; (6) o de fazer os aprendizes participar de uma interação completa, e não somente frases isoladas; (7) o de dar aos aprendizes a chance de experimentar estratégias de comunicação; e (8) desenvolver a confiança nos aprendizes de que podem alcançar objetivos comunicativos.

Ellis (2000) aponta somente o objetivo (3) como sendo identificado com a aquisição. Os outros se relacionam com a eficiência em comunicação, com a habilidade de usar a língua alvo, e não com a aquisição de novas habilidades

lingüísticas. Habilidades comunicativas e interacionais, entretanto, são partes imprescindíveis do acervo de um falante competente da língua alvo.

Há que se ressaltar, portanto, que, se os aprendizes realizam uma tarefa com sucesso sem a necessidade de se aterem à negociação de sentido ou forma, não significa dizer que os mesmos tenham feito algum movimento para aumentar seu *syllabus* interno – ou seja, embora tendo sido comunicativamente eficientes, pode não ter havido qualquer promoção de acurácia ou complexidade lingüística que pudesse desencadear uma aquisição de linguagem. A pesquisa realizada por Swain (1985, 1995, 1998), entretanto, tem como orientação a contribuição das tarefas para a aquisição de uma L2, além de contribuir teoricamente para esse constructo.

Swain alicerça seu conceito sobre tarefas colaborativas na teoria de interação dialógica de Vygotsky (1978), através do qual os processos cognitivos surgem da interação que ocorre entre indivíduos (Swain, 1995, p.135). A partir desses conceitos, tem-se que o processo interpsicológico apropriado pelos integrantes da interação passa a um plano intrapsicológico, ou seja, passa a representar o processo que dá origem ao desenvolvimento cognitivo individual e, nesse contexto específico, transferido para o desenvolvimento da linguagem.

Considerando essa asserção como verdadeira, há que se verificar em que medida o processo de co-construção de conhecimento resulta em mudança de conhecimentos dos participantes durante uma atividade conjunta. Além disso, os alunos conjuntamente envolvidos em decifrar o sentido de uma tarefa, terão a oportunidade de falar sobre ela e produzir uma compreensão negociada com, e/ou

através de sua LE, de maneira apropriada e coerente em um diálogo de construção de conhecimento.

A interação modificada refere-se à modificação e reestruturação de formas conversacionais pelos participantes utilizando verificadores de compreensão e solicitações de esclarecimentos (Crookes e Gass, 1993), que promovem possibilidades de tornar a comunicação inteligível e carregada de sentido.

Em consonância com a visão de Swain, um estudo realizado por Gass e Varonis (1994) sobre os efeitos da modificação do insumo e oportunidades para negociar o significado (tanto quanto à compreensibilidade como quanto à mudança ou alargamento da IL) mostrou que as tarefas realizadas pelas díades de falantes nativos e não-nativos em que lhes foi permitido interagir e negociar com seus interlocutores durante a primeira tarefa apresentaram um resultado com mais acurácia na realização da segunda tarefa. Um resultado diferente foi encontrado nos dados gerados pelas díades que não realizaram um trabalho de negociação. Esse resultado fornece fundamentação para Gass e Varonis sugerirem que a vantagem da negociação é que ela foca a atenção dos aprendizes na forma lingüística, que no caso do estudo em questão era o de descrever objetos.

O comprometimento com a realização da tarefa pode variar também através das díades (Platt e Brooks, 2002), e mesmo casos em que há bastante engajamento dos participantes não podem ser necessariamente apontados como determinantes para o desenvolvimento do sistema lingüístico. O estudo realizado por esses autores, entretanto, revela que através de uma tarefa (*jigsaw*) a díade construiu

estratégias comunicativas necessárias para solucionar o problema proposto, utilizando gestos, a L1 e outras línguas conhecidas dos participantes, bem como a L2 em questão, suaíli, e que essas estratégias contribuem para criar condições de aprendizagem futura. O argumento dos pesquisadores baseia-se no fato desses aprendizes terem ativado processos mentais mais altos, especialmente a volição e a atenção seletiva (ibidem, p.385).

Como é colocado textualmente por Swain (1995 p.136), “através de um exame do que os aprendizes fazem ou dizem à medida que refletem sobre a linguagem em sua tentativa de produzi-la, nos é dado acesso a processos de aprendizagem em ação”.

As tarefas pedagógicas servem como estímulo para diálogos colaborativos, durante os quais os alunos envolvem-se na solução de problemas lingüísticos durante a produção oral e/ou escrita. As tarefas são testadas desde sua capacidade de envolver os alunos ativamente e confrontá-los com suas forças e fraquezas, dando lugar a uma conscientização do que devem fazer.

Swain (1993, p.162) também ressalta que o trabalho em grupo, que é considerado uma aprendizagem colaborativa, dá lugar à interdependência positiva entre os membros do grupo quando da realização de uma tarefa. Ou seja, que o sucesso no resultado da tarefa depende intrinsecamente da colaboração do outro para a aprendizagem, assim como para dar conta de sua realização.

Loschky e Bley-Vroman (1993, p.125) citam o argumento de Schmidt (1993. no prelo) de que as tarefas que apresentam um foco específico são exatamente aquelas que se fazem necessárias para promover a aquisição de linguagem em sala de aula e, que a atenção ao insumo é uma condição necessária para qualquer tipo de aprendizagem. Além disso, uma ressalva importante a fazer é que uma atenção especial deve ser dirigida para aqueles itens do insumo que têm o foco na aprendizagem e que oferecem uma ligação necessária entre a comunicação e a gramática.

Portanto, no presente estudo, a colaboração, emergida através do diálogo durante a realização de uma tarefa pedagógica, fundamenta os conceitos metodológicos implantados na realização desta pesquisa, asseverando os conceitos teóricos até aqui descritos.

2 O ESTUDO

Tendo delimitado no capítulo anterior o escopo referencial que é utilizado como alicerce para a investigação deste trabalho, apresento neste capítulo os objetivos do presente projeto, procurando focar as questões metodológicas que nortearam a pesquisa realizada. Começo por justificar a escolha da tarefa utilizada para a pesquisa seguindo trabalhos realizados por Swain e Lapkin (1995, 2001) para observar e interpretar os dados gerados pelas díades ao realizarem a tarefa pedagógica selecionada (*dictogloss*), interpretando os protocolos de fala a partir do conflito/colaboração veiculado pela negociação entabulada durante a realização dessa tarefa, e relacionando-os aos padrões de interação classificados a partir da taxonomia proposta por Storch (2000) já referida. Em seguimento, apresento a descrição dos participantes deste projeto, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados durante a geração dos dados e a posterior análise, discussão e a interpretação dos mesmos, contemplando as questões de pesquisa que orientaram o trabalho.

2.1 OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES METODOLÓGICAS

Com o objetivo de investigar a colaboração como um fator desencadeante ou facilitador de alargamento de conhecimento entre díades ao realizarem uma tarefa pedagógica, esta pesquisa buscou caracterizar a interface dos protocolos de fala com os padrões de interação veiculados durante a fala dos participantes, pareando essa classificação com a visão dos próprios aprendizes.

A escolha da tarefa do presente estudo, *dictogloss*, é fundamentada em razões que aponto a seguir. Primeiramente, ao ter como base um trabalho realizado por Kowal & Swain (1997), que escolheram a tarefa *dictogloss*, entre uma das tarefas pesquisadas, utilizo como orientação os princípios que a literatura especializada sugere que, mesmo em tarefas cujo foco é explicitamente na forma lingüística, essas tarefas podem ser consideradas comunicativas, pois sua compleição requer uma tentativa dos aprendizes de expressar um sentido definido e intencional, correta e coerentemente, utilizando o universo disponível de formas da sua IL. Ao completarem a tarefa colaborativamente, em pares, o foco é também naturalmente depositado na forma da língua alvo de modo a alcançarem um resultado considerado pelos participantes satisfatório. Sendo a tarefa *dictogloss* reconhecidamente facilitadora de negociação de significado, como pesquisas na área já comprovaram (por exemplo, Wajnryb 1990 citada em Swain 1995), sendo capaz de trazer a atenção consciente dos aprendizes para itens lingüísticos pré-selecionados, essa foi a unidade metodológica selecionada para propiciar a utilização da LE de forma comunicativa e significativa, identificando a interação

ocorrida através da colaboração e/ou conflito entre as díades na solução de problemas ocasionados pela inadequação de sua interlíngua ao produzir um texto escrito em duplas a partir de insumo provido *a priori*.

A tarefa *dictogloss* referida por Swain & Lapkin (2001, p.100) pode proporcionar mais oportunidades para o aprendizado de língua com base em pesquisa anterior, uma vez que, pelo modelo fornecido aos aprendizes, o *output* seria mais acurado, já que o insumo oferecido é gramaticalmente correto. De fato, as pesquisadoras evidenciaram nesse estudo uma maior precisão nas narrativas escritas pelos aprendizes, uma estrutura descritiva do texto com seqüência lógica e temporal, e uma tentativa dos aprendizes de utilizar e produzir estruturas lingüísticas e vocabulário mais complexos.

Segundo Benson (2001, p.142) o principal objetivo de todas as abordagens sobre o desenvolvimento dos aprendizes é ajudá-los a se tornarem melhores aprendizes de língua. Tendo essa visão norteadora, esta pesquisa tem como propósito identificar o processo de alargamento da interlíngua de díades de aprendizes de LE enquanto realizam uma tarefa pedagógica, analisando os protocolos de fala categorizados conforme taxonomia utilizada por Swain (1995) e verificando sua interface com as definições de padrões de interação propostas por Storch (2002).

A negociação entabulada pelos participantes ao modificarem sua fala na forma lingüística ou conversacional, de modo a facilitar a compreensão do sentido

das mensagens de interesse da díade, pode maximizar a função do *output* de trazer a atenção para aspectos que os aprendizes consideram relevantes na língua alvo.

Este estudo, portanto, observa os protocolos de fala gerados a partir de conflito/colaboração acerca da produção de língua pelas díades a partir da tarefa proposta (*dictogloss*) e investiga a possibilidade de identificar esses protocolos de fala como instâncias representativas de modelos de interação emergidos durante o diálogo, e estuda a possibilidade dessas negociações serem facilitadoras da aprendizagem de LE. Este trabalho procura averiguar a percepção que os participantes têm sobre a realização da tarefa em duplas, investigando a possibilidade de estabelecer uma correlação entre a produção modificada dos aprendizes em LE e o conflito/colaboração dialogados interacionalmente durante a realização da tarefa.

A colaboração evidenciada através do trabalho em pares é observada neste trabalho através da fala dos participantes sobre itens lingüísticos suscitados durante a execução da tarefa proposta, e classificada conforme Storch (2002).

As díades de alunos foram observadas ao realizarem tarefas colaborativas dentro de uma abordagem comunicativa. Visando uma mínima interferência sobre a naturalidade dos alunos ao produzirem na LE, foram utilizados instrumentos tais como a tarefa colaborativa proposta aos pares e a gravação em áudio da atividade de confecção do texto subsequente, de modo que proporcionassem subsídios para a análise dos dados coletados. Não houve interferência da pesquisadora junto às

díades, a não ser o monitoramento da aparelhagem e o acompanhamento da atividade.

Uma vez que o foco do estudo tenta eliciar as instâncias de colaboração entre as díades, é necessário fazer uso de uma certa intervenção e controle de variáveis, a saber, a tarefa e a participação dos aprendizes durante sua execução, sem que isso atente à naturalidade pertinente às negociações entre as díades. Os aprendizes recebem um insumo oral que deve ser reproduzido posteriormente. Entretanto, enquanto estão envolvidos com a produção do texto, os participantes têm controle total sobre o processo de criação e decisão e, por consequência, do tipo de participação imposta pela tarefa, necessitando travar trocas interpessoais que envolvem não somente decisões e dúvidas sobre a LE, como também sobre a própria relação entre a díade.

O alicerce referencial que Vygotsky descortina sobre sua teoria a respeito do desenvolvimento cognitivo humano é primordial e essencial para este estudo, na medida em que seu entendimento sobre o desenvolvimento da mente humana mostra a consciência como mais do que estar ciente sobre as habilidades cognitivas de cada um, ou seja, Vygotsky concebia a consciência como uma parte dos mecanismos auto-regulatórios que os homens empregam ao solucionar seus problemas (Lantolf e Appel, 1994).

Retomo, neste momento, para facilitar a leitura do trabalho, as seguintes questões de pesquisa deste estudo:

- 1) Os diálogos colaborativos verificados a partir da observação da fala gerada durante a interação entre díades ao realizarem uma tarefa pedagógica (*dictogloss*) podem ter função facilitadora na aprendizagem em LE?
- 2) Como se caracterizam os diálogos interacionais entre as díades?
- 3) Como os aprendizes vêem sua participação nos diálogos interacionais e a relação desses com a aprendizagem?

Em uma tentativa de interligar os protocolos de fala transcritos durante a realização da tarefa colaborativa na produção escrita dos participantes, bem como a percepção que os próprios agentes do processo têm ao falar sobre ele, utilizei três instrumentos para desenvolver o estudo: um trabalho escrito confeccionado por pares; a gravação e análise de protocolos verbais gerados durante a realização deste trabalho escrito, sendo registrados quando realizados pelas díades; e um questionário-entrevista realizado posteriormente às tarefas.

O trabalho escrito colaborativamente pelas díades serve como registro final da negociação pela qual os aprendizes fizeram suas escolhas e tomaram decisões sobre a forma da LE para melhor garantir um resultado satisfatório na confecção da tarefa ao reestruturar e reconstruir o texto proposto pela tarefa.

A metafala utilizada pelos aprendizes ao lidarem com o instrumento proposto e ao negociarem a realização da tarefa é o recurso utilizado para eliciar o raciocínio argumentativo envolvido nas interações entre os aprendizes. O registro de cada instância negociada – da metafala utilizada durante a reconstrução do texto – em

que houve conflito quanto a um item lingüístico, proporciona um possível elo com o processo mental integrante dos movimentos em que os aprendizes estão envolvidos ao alargarem seu conhecimento cognitivo sobre a língua estrangeira em estudo, ou seja, sua IL representada pelo *output*.

O objetivo de uma tarefa como o *dictogloss*, é o de “concentrar as capacidades de processamento do aprendiz sobre a função significativa de uma estrutura em particular” (Loschky e Bley-Vroman, 1993). Os autores ressaltam, entretanto, que não há qualquer garantia de que uma estrutura em uma tarefa que ocorra naturalmente irá, por si só, desencadear a aquisição inicial daquela estrutura, mesmo que a estrutura seja copiada, provida ou ensinada pela tarefa (p.136). A escolha da tarefa *dictogloss* para realização deste estudo conta com um certo controle que esta tarefa detém em fornecer o conteúdo lingüístico a ser investigado e, assim, trazer a atenção dos aprendizes para a utilização em ocasiões obrigatórias deste item (Nobuyoshi e Ellis, 1993). A tarefa faz emergir naturalmente uma estrutura lingüística selecionada pelo professor/investigador, conforme a manipulação exercida sobre a tarefa, ao trazer a sugestão que o insumo auditivo procura selecionar e mostrar com freqüência manipulada, de modo a tornar-se perceptível aos participantes. Essa atividade, pelo fato de aproximar forma e significado pode melhor conduzir à testagem de hipóteses a respeito da IL de aprendizes (ibidem, p.142).

Durante conversa interacional entre as díades, os participantes estão envolvidos em escrever o relato a partir do insumo oral. Nessa etapa do trabalho, os textos escritos pelos alunos podem ser considerados como o *produto*, pois é através

deles que pude averiguar as incidências, adequadas ou não, dos itens lingüísticos emergidos e observados neste estudo. Acima de tudo, o texto confeccionado revela o resultado que cada díade contemplou como o melhor a ser adotado ao tratar dos conflitos que cada uma delas elegeu como digno de menção. Os textos escritos produzidos pelos pares foram analisados e comparados com as metafalas associadas aos itens lingüísticos de que foram oriundas. O produto final realizado pelas díades serviu como forma comprobatória dos movimentos interacionais, mencionados no capítulo anterior.

Como já foi dito, o foco lingüístico selecionado para observação deste estudo, o uso do presente perfeito (*Present Perfect Tense*) e do passado simples (*Simple Past*) em inglês por aprendizes de inglês como LE, deve-se ao fato de ser uma área considerada problemática entre os alunos de LE, já que a preferência pelo uso do *Simple Past* é mais saliente, mesmo em situações que tornam a obrigatoriedade do *Present Perfect* patente.

Fortes (2002) analisa a aquisição do *Present Perfect* e de *Present Perfect Progressive* por aprendizes brasileiros de inglês como LE. Seu estudo mostra, baseado em literatura sobre a aquisição de L1 e L2, que o uso do perfeito na língua inglesa é fonte de grande dificuldade tanto para falantes nativos quanto para aprendizes de L2 ou LE (p.12). Além disso, Fortes ressalta, a partir dos resultados obtidos pelo seu estudo:

... ser essencial conscientizar o aprendiz sobre o fato de que o perfeito expressa duas noções aspectuais, anterioridade e relevância no presente, simultaneamente, ao passo que o *Simple Past*, assim como o Pretérito Perfeito, dá conta da noção de anterioridade, e o

Simple Present, assim como o Presente do Indicativo, responde pela marcação da noção de relevância no presente (p.103).

A autora pondera ainda que a língua portuguesa também marca essas diferenças de aspecto através da utilização de advérbios. No estudo presente, limito minha atenção ao uso do *Present Perfect* recortando a atenção sobre a utilização e preferência de uso do *Simple Past*.

Utilizei como modelo para identificação e análise dos protocolos verbais os LREs (*Language Related Episodes*) como definido por Swain e Lapkin (1995), ou seja, como os episódios identificados nos protocolos de pensamento em voz alta realizados pelos alunos daquele estudo. As autoras definiram um episódio relacionado com língua como:

qualquer segmento do protocolo no qual um aprendiz falou sobre um problema de língua que ele encontrou enquanto escrevia e solucionou-o correta ou incorretamente, ou simplesmente solucionou-o sem o ter explicitamente identificado como um problema (ibidem, p.378).

A possibilidade de Swain e Lapkin (1995) terem delineado uma relação entre os processos mentais envolvidos no processo pelo qual os LREs são eliciados sugere que .as maneiras pelas quais os alunos solucionaram problemas à medida que os identificaram enquanto produziam a língua alvo podem ter um potencial sobre o aprendizado da linguagem.

Os protocolos verbais foram analisados quanto ao seu aspecto que reverencia a interação com o outro, enquanto conversam sobre a língua que estão produzindo. Essas duas facetas dos LREs foram analisadas como um elo no

processo de aprendizagem, quando posteriormente comparadas com as respostas da entrevista dos participantes.

A verificação da propriedade do insumo provido pela tarefa *dictogloss* como instrumento a ser utilizado por alunos em nível intermediário foi necessária para uma maior segurança quando da aplicação do instrumento aqui desenvolvido.

Uma primeira versão do texto retirado de fonte autêntica, um artigo do jornal *The New York Times* (Krauss, 2003) e gravada em áudio por um falante nativo foi testada com um par de alunos, ambos jovens adultos, considerados como de nível intermediário em um curso livre de inglês. O pré-teste (ver seção 2.3) destes participantes mostrou um escore de 53% e 57% de acertos no teste de gramaticalidade e de 15% e 25% de acertos no teste de produção das formas verbais no *Present Perfect* respectivamente. Dois grandes problemas foram detectados na realização prática da tarefa: a) a dificuldade do vocabulário utilizado no texto original, e b) a grande extensão do texto gravado. Essas dificuldades desviaram e prejudicaram o foco de atenção dos participantes, resultando em muito pouco entendimento geral do texto e, por conseqüência, ocasionando insuficientes anotações individuais durante a audição, o que ademais resultou em uma produção final das duplas bastante deficitária, notadamente gerando insatisfação nos participantes. Esses dados não puderam ser considerados como integrantes desta pesquisa.

Essa experiência serviu como justificativa para a manipulação do texto original, de forma a torná-lo mais acessível e apropriado ao nível de conhecimento

lingüístico dos integrantes do estudo. Uma versão mais simplificada foi então confeccionada, limitando o tempo inicialmente consumido pela audição do texto, sendo que o novo desenho utilizou a leitura do texto pela própria pesquisadora, mantendo as instâncias em que o insumo com foco nos itens a serem estudados permanecessem, ou seja, o *Simple Past* e o *Present Perfect* em inglês. O número de instâncias em que o *Simple Past* foi utilizado somou dez vezes, enquanto que houve nove ocasiões para a utilização do *Present Perfect*.

Conforme estudos realizados por Pica (1988), Van den Branden (1997) e Shehadeh (1999a), citados em Shehadeh (2002), o nível de proficiência dos alunos parece interferir na ocorrência de *output* modificado dos aprendizes, de maneira que os aprendizes de nível intermediário produzem mais instâncias de *output* modificado do que os aprendizes com nível de proficiência mais baixo. Daí minha decisão de escolher díades que estivessem em um nível intermediário de proficiência na língua inglesa.

2.2 OS PARTICIPANTES

Os participantes do estudo foram oito (8) alunos de nível intermediário, freqüentando aulas regulares com a pesquisadora deste estudo, tendo recebido instrução de inglês como LE por 2 anos, com encontros semanais de 2 horas. As aulas têm modelo de participação incluindo exposição do professor, trabalhos individuais orais e escritos, em díades, e discussões abertas.

Os participantes foram convidados a participar da pesquisa e, voluntariamente, fizeram parte do projeto.

A dupla selecionada para ser a díade piloto tinha um maior conhecimento da LE, dado confirmado por seu desempenho no pré-teste, sendo 73% e 90% no teste de gramaticalidade e 20% e 75%, respectivamente, no teste de produção específica do *Present Perfect*. Daí a facilidade e rapidez com que elas realizaram a tarefa (Pica, 1988; Van den Branden, 1997 e Shehadeh, 1999). Considerando as diferenças de conhecimento lingüístico entre essa dupla e as demais, utilizei os dados gerados por essa díade, que aqui nomearei Díade A, como indicativos de que a tarefa seria factível para as demais duplas. Para efeito de análise sobre a colaboração ocorrida durante a realização da tarefa considere relevante comparar os dados gerados a partir da observação da negociação entre a Dupla Piloto já que declaradamente as participantes têm valores comuns considerados relevantes na categorização de colaboração (Damon e Phelps, 1989) e compará-los às outras díades, sem traçar, entretanto, qualquer relação entre as negociações e os movimentos de alargamento da IL destas participantes.

A Díade A era composta por duas adolescentes e amigas com 15 anos, Débora e Cristina (todos os nomes são fictícios), estudantes do ensino médio, aqui consideradas dupla piloto; a Díade 1 era composta por Vitor e Rita, ambos colegas de trabalho além de colegas no curso de inglês, com 26 e 22 anos respectivamente; a Díade 2 era composta por Mara e Carlos, sendo estes filha e pai, com 21 e 52 anos respectivamente (o pai médico, e a filha estudante de medicina); e a Díade 3 era composta por Sara e Clarice, duas irmãs com 26 e 30 anos respectivamente (Sara, empresária e Clarice estudante universitária).

O grupamento dos pares foi efetuado conforme a disposição já existente nas aulas regulares, conferindo o habitual conforto para os participantes, ou pelo menos a ausência de novidade quanto ao aspecto de grupamento. Brewer e Brown (1997) apontam a importância da estrutura das relações entre os membros de um grupo, ressaltando que a realidade psicológica de um grupo emerge a partir das percepções comuns que os indivíduos têm de si mesmos, como parte de uma mesma unidade social. Eleger o outro participante de seu grupo como sendo um mesmo membro de sua organização, seja por reconhecimento de diferenças, ou igualdades individuais, colocam em paridade as identidades pessoais e sociais envolvidas na interação entre os pares.

Além disso, a familiaridade entre os pares sendo falantes da mesma língua materna, e compartilhando com esta pesquisadora, históricos acadêmicos similares, têm um papel importante na facilitação da compreensão e revelam uma importância relativa como contribuição na ocorrência de características do discurso (Plough e Gass, 1993, p.38, citando Varonis e Gass, 1985).

Os falantes nativos americanos convidados a participar da pesquisa foram uma professora universitária de psicologia de 46 anos do estado do Arizona, uma representante comercial de 62 anos do estado de Nova Iorque, e um sociólogo de 49 anos do estado da Flórida. Esses falantes realizaram o teste de produção do *Present Perfect* e o enviaram por correio eletrônico.

2.3 A GERAÇÃO DE DADOS

Como este estudo focaliza a relação entre o diálogo colaborativo e a aprendizagem, um Pré-Teste foi realizado no início do experimento para verificar o desempenho dos alunos enfocando o uso de tempos verbais (*Present Perfect Tense* e *Simple Past Tense*). O teste foi elaborado com uma primeira parte contendo trinta questões de julgamento de gramaticalidade utilizando frases interrogativas, negativas e afirmativas. Nove instâncias com uso do *Present Perfect* foram utilizados, e dez instâncias do uso do *Simple Past* foram utilizados, sendo metade das sentenças corretas e outra metade apresentando uso inadequado desses tempos verbais. Além disso, distratores foram utilizados em trinta por cento das questões compostas por exemplos no presente simples e futuro. A segunda parte do teste com dez questões visando a produção do *Present Perfect* somente compunha o restante do teste (ver Anexo II).

A título de exercitar o uso do *Simple Past* e do *Present Perfect* em inglês, já que foram pontos gramaticais previamente estudados pelas díades, e funcionando como um ativador instrucional desses focos lingüísticos, criei um instrumento para apresentar uma noção espacial da utilização do conceito de tempo no uso desses dois tempos verbais. Essa atividade foi executada uma semana após a aplicação do Pré-Teste e utilizou cerca de 20 minutos do tempo de aula. Como essa atividade foi efetuada no encontro anterior à realização da tarefa *dictogloss*, isso representou, na prática, dois dias antes (os participantes tinham dois encontros semanais).

O Pós-Teste utilizou os mesmos exemplos do Pré-Teste apresentando uma ordem diferente das questões. Um intervalo de uma semana após a realização da tarefa foi respeitado para a aplicação do mesmo. Minha opção por utilizar as mesmas questões no Pós-Teste com ordem diversa deveu-se ao fato de tentar minimizar o fator memória que poderia ser ativado comparativamente ao Pré-Teste sem, no entanto, apresentar variáveis diferentes daquelas propostas pelo Pré-Teste, e que poderiam suscitar diferentes processos, e assim dificilmente comparáveis.

Para averiguar a apropriação e obrigatoriedade do uso do *Present Perfect* em inglês nas instâncias previstas pelo teste que focalizou a produção dessa forma verbal, considerei como parâmetro as respostas dadas pelos três falantes nativos de inglês norte-americano ao realizarem esse teste de produção. As respostas, consideradas corretas, refletiram as escolhas apresentadas como possíveis pelos falantes nativos, que notadamente não utilizaram o perfeito em todas as situações propostas pelo teste. Esse fato vai ao encontro das contribuições de Fortes (2002, p.25) em sua tese de mestrado, quando a autora ressalta que o inglês americano não apresenta a mesma obrigatoriedade de uso do perfeito que o inglês britânico ou escocês, e que o primeiro considera o uso do perfeito muito mais dependente da visão que o falante deseja imprimir ao seu enunciado.

As respostas dadas pelos participantes foram classificadas como A (adequadas), I (inadequadas), ou A (tempo verbal correto com alguma imprecisão de concordância ou grafia). O uso do tempo verbal é mais importante do ponto de vista da aprendizagem, já que indica um estágio de desenvolvimento ou de aquisição do referido tempo verbal.

A investigação enfoca, sobretudo, as situações em que há conflito para os aprendizes alcançarem um consenso que gere uma melhor compreensão do insumo oferecido pelo/a parceiro/a, ou situações em que uma negociação da forma escolhida durante a produção escrita seja merecedora da atenção dos aprendizes. Segundo Swain (1993, p.163) a expectativa é de que a aprendizagem seja intensificada através da negociação da forma lingüística realizada pelos alunos enquanto reconstruem o significado do texto. É central a essa idéia que o insumo oferecido deva ser percebido primeiramente, para então ser tratado como item de conflito, com subsequente negociação. A percepção de que há uma discrepância entre a obrigatoriedade ou essencialidade do uso de um item lingüístico e a forma alocada a partir da IL dos participantes dá lugar à oportunidade da fala sobre a LE, em uma iniciativa de fazer sentido através da forma apropriada da LE.

Swain e Lapkin (1995, 1998, 2001, 2002) utilizam um vídeo instrucional anterior à execução da tarefa *dictogloss*, mostrando como outros participantes efetuaram uma tarefa similar e um rápido foco instrucional sobre o item lingüístico a ser investigado de modo a propiciar uma familiaridade com a tarefa a ser executada e, também, trazer a atenção dos participantes para o item que será averiguado, um insumo compreensível ao nível de conhecimento da IL dos aprendizes. De modo similar, o exercício proposto no encontro anterior à execução da tarefa deste estudo tem como intuito trazer a atenção para o enfoque de uma forma da língua, sem que isso mascare o uso natural que possa emergir das interações entre os pares, e possa oportunizar a reflexão e a produção oral sobre a questão da utilização da noção de tempo (aspecto) quando da utilização dos tempos verbais em questão.

Na tarefa *dictogloss* propriamente dita, os alunos ouviram uma pequena narrativa lida pela pesquisadora, com duração de aproximadamente 5 minutos, e tomaram notas que julgaram importantes para a futura reprodução dessa mesma narrativa. À guisa de preparação para a audição, uma pequena explanação sobre o tema do texto a ser lido foi divulgada aos participantes (Ex: o texto a ser lido é sobre ursos no Canadá). Essa breve introdução sobre o tema teve o intuito de colocar os participantes em situação um pouco mais confortável ao adiantar o tópico a ser lido. Além disso, para tentar mitigar possíveis falhas na compreensão oral, os aprendizes foram expostos a duas audições da narrativa, seguindo padrão utilizado por Swain & Lapkin (1995) em seus experimentos, enquanto a díade teve oportunidade de fazer anotações relevantes sobre o conteúdo e/ou formas que julgaram necessários. Após a segunda audição, puderam verificar e complementar suas anotações, quando, então, se dedicaram à confecção da reconstrução do texto inicialmente ouvido.

Os alunos utilizaram trinta minutos, em média, além do tempo da audição do texto para elaborar seu texto escrito recontando a narrativa original (Anexo III). Os participantes não foram limitados a utilizar um determinado tempo para a realização da tarefa. Não foram utilizados dicionários ou consulta à pesquisadora. Tais determinações foram seguidas porque o intuito maior deste trabalho foi o de verificar as interações entre os pares em LE ou na própria língua materna, seu diálogo colaborativo, e os movimentos que os participantes realizam ao envolverem-se com um problema a ser resolvido, sem utilização de um *feedback* externo às suas próprias ILs.

Com o propósito de verificar a percepção dos participantes com respeito à realização do trabalho, foram realizadas entrevistas com as díades. O questionário semi-estruturado foi realizado após os aprendizes terem realizado a tarefa em pares (Anexo IV). Assim que a tarefa foi executada, os participantes responderam ao questionário adaptado a partir do modelo utilizado por Vidal (2003), em sua tese de doutorado. Ambos os participantes de cada uma das quatro díades mostraram-se solícitos em apresentar suas opiniões e contribuir com respostas para a entrevista.

As perguntas procuraram eliciar a opinião dos participantes sobre sua impressão com relação à tarefa, se a mesma teria gerado alguma restrição a este tipo de proposição de trabalho. Além disso, minha preocupação também foi a de investigar se a metáfora que as díades utilizaram teria lhes causado conforto ou desconforto enquanto realizaram a tarefa, já que isso poderia influenciar atitudes frente a/o parceiro/a. Também tentei verificar o posicionamento consciente dos aprendizes frente aos seus comportamentos sobre o processo de aprendizagem em que estão constantemente envolvidos.

Essa entrevista foi gravada com a pesquisadora com o intuito de descobrir quais aspectos da atividade os participantes acharam mais atraentes e mais conducentes ao seu aprendizado da LE, e eliciar padrões de interação entre as díades, já que estariam falando sobre a tarefa e sobre a atividade realizada em dupla.

Considero de grande importância ter como recurso analítico o insumo proveniente dos próprios participantes da pesquisa, de modo que os dados

encontrados através dos LREs sejam corroborados pela relação explicitamente fornecida pelos aprendizes acerca do processo de aprendizagem de cada um.

Essa entrevista com a pesquisadora foi também gravada e foi realizada em português, língua materna dos participantes. A escolha da utilização da língua materna deu-se à tentativa de erradicar qualquer impedimento de compreensão ou expressão de opinião por parte dos participantes, já que o desígnio do instrumento foi o de verificar tão somente as impressões dos participantes a respeito da tarefa realizada, bem como sobre as interações emergidas durante a negociação, e não o uso da LE.

A geração de dados originou três conjuntos de informações: as verbalizações transcritas enquanto os pares negociavam a reconstrução de um texto escrito pela díade, o referido texto escrito, e a entrevista realizada após a tarefa. Como já foi mencionado, as unidades de análise foram os episódios de fala, aos quais me refiro como LREs (do inglês *Language Related Episodes*, conforme Swain e Lapkin, 1995) focalizando em primeira instância o uso do *Present Perfect* ou *Simple Past*. Além disso, as ocorrências de LREs focalizando outros itens lingüísticos foram também considerados neste estudo como indicadores dos padrões interacionais de cada díade, classificados conforme Storch (2002). Os protocolos de fala (LREs) foram selecionados pela pesquisadora e verificados quanto à sua verossimilhança e propriedade por uma outra colaboradora e também professora de inglês.

Uma vez que os recursos utilizados como acesso aos processos mentais envolvidos durante a interação entre os participantes foram os LREs (episódios

relacionados com língua), uma classificação baseada no modelo utilizado por Swain e Lapkin (1995) foi apropriada à esta pesquisa. Com base nas classificações que as autoras utilizaram ao analisar os aspectos de linguagem focalizados nos LREs, classificações essas selecionadas de acordo com o foco da pesquisa em questão, e que as relacionaram a processos cognitivos desenvolvidos no processo, pode-se justificar a aplicação da taxonomia utilizada aqui acerca dos protocolos de fala. Similar às classificações por elas utilizadas foi eleita, para fins de análise desta pesquisa, a seleção de aspectos sintáticos, lexicais, fonológicos e aspectos relativos à grafia de palavras a partir dos dados coletados em uma tentativa de relacionar esses movimentos realizados pelos aprendizes com a geração de alternativas, o acesso a essas alternativas e a aplicação do conhecimento resultante do processo (ibidem, p.387). A classificação aqui realizada foi feita a partir da coleta de dados, de modo que os conflitos emergidos através da fala foram as variáveis determinantes que selecionaram os aspectos a serem analisados.

As instâncias verbalizadas pelos participantes e transcritas posteriormente foram, então, relacionadas: (a) a aspectos sintáticos, nos quais houve a identificação em especial em relação a itens gramaticais, de ordem sintática, como o uso de formas verbais apropriadas, preposições e conectores; (b) a aspectos de grafia, nos quais a escrita apropriada das palavras foi alvo de atenção para garantir a compreensão e alcance de sentido do texto, (c) a aspectos lexicais, nos quais os integrantes da díade envolveram-se em considerações sobre a melhor escolha do léxico a ser utilizado de modo a conferir coesão e verossimilhança ao texto por eles elaborado; e (d) a aspectos fonológicos, nos quais a propriedade de pronúncia específica e coerente ao contexto conferiu um problema tratado pelos participantes e assim emergido através da fala.

Os aspectos sintáticos, aspectos de grafia e aspectos lexicais foram todos passíveis de registro e localização no texto escrito. Os aspectos fonológicos, entretanto, somente puderam ser categorizados e registrados através dos protocolos de fala, pois não são pertinentes em se tratando da comprovação pelo texto escrito, embora possam traduzir padrões de interação ocorridos entre as díades. A identificação destes LREs foi fiel ao número total de conflitos observados.

Considerando que uma classificação das instâncias negociadas e das formas finais produzidas e registradas no texto escrito quanto à sua face lingüística são também elucidativos das interações entre os aprendizes, um cruzamento com as verbalizações (LREs) que originaram as escolhas registradas no texto escrito trouxe uma visão interpretativa mais completa aos dados coletados.

Dado o caráter elucidativo que o desenho desta pesquisa instituiu aos textos produzidos pelas díades, nenhum instrumento para avaliação desses textos quanto à correção e uso apropriado da LE foi utilizado. Os textos serviram como fonte para dirimir dúvidas quanto ao procedimento adotado quando da solução de um conflito sobre a produção em LE.

Finalmente, conforme já mencionado, os participantes das díades alocadas para este estudo relacionam-se entre si de maneiras distintas, a saber, pelas diferenças de gênero, idade e status acadêmico, itens apontados por N. Storch (2002, p.119) como responsáveis pela relação que se estabelece dentro do grupo. Citando Banbrook (1999); Clarke e Silberstein (1988), neste mesmo artigo, Storch ressalta que durante a negociação realizada face a face por díades de aprendizes,

os mesmos estão não somente envolvidos na negociação do tópico, mas também em seu relacionamento.

As diferenças pertinentes a cada integrante da díade e as relações que subjazem o comportamento entre os participantes fizeram-se emergir através das negociações elencadas pelos LREs e categorizadas conforme os padrões de interação. Um outro fator a ser considerado segundo William Saunders, (1989, p.111) é que a natureza da tarefa pode afetar a relação de papéis e responsabilidades desempenhados pelos membros do grupo, enquanto envolvidos com a construção de um texto escrito, atentando para a premissa de que algumas tarefas restringem a interação mais do que outras.

Storch (2002) apontou que as díades centro de seu estudo apresentavam uma manutenção do padrão de interação através do semestre letivo e das várias tarefas propostas pelo trabalho realizado. Ficou fora do intuito desta pesquisa, contudo, transpor uma generalização desses modelos de interação entre as díades para outras situações em sala de aula ou de laboratório.

2.4 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS

A coleta de dados gerou quatro transcrições de gravações em áudio e quatro textos escritos pelas duplas. As transcrições foram feitas e analisadas pela pesquisadora e corroboradas conforme sua verossimilhança e propriedade de

categorização de LREs por uma também professora de inglês que colaborou nesta tarefa, ouvindo as gravações e conferindo a classificação feita por esta pesquisadora. O depoimento dessa colaboradora mostrou não haver discrepância de opiniões quanto às transcrições das fitas de áudio ou quanto às classificações dos LREs identificados nas falas das díades.

Cada LRE foi comparado à produção textual final e verificado quanto ao resultado do conflito, ou seja, qual a decisão adotada, pois, por vezes, não pôde ser observada somente através dos protocolos de fala. A verificação quanto ao tipo de interação ocorrida também foi executada. A marcação do participante da díade que mais consistentemente mostrou controle sobre a tarefa, seja de modo colaborativo, seja de modo dominante, também foi observada, embora esses dados possam fazer parte de acervo para investigação futura, já que a presente pesquisa não se propõe a identificar e analisar tais dados em detalhe.

Conforme a Tabela 1 abaixo, pode-se ver o resumo da produção de 66 LREs gerados pelos participantes.

Tabela 1 – LREs produzidos pelas 4 Díades

	ASPECTOS SINTÁTICOS	ASPECTOS DE GRAFIA	ASPECTOS FONOLÓGICOS	ASPECTOS LEXICAIS	TOTAL
Díade 1 (27 LREs*)	7*	5*	4*	13	29*
Díade 2 (9LREs)	0	1	0	8	9
Díade 3 (20 LREs)	3	6	0	11	20
D.Piloto (10 LREs)	2	2	0	6	10

* A discrepância na contagem dos LREs para a Díade 1 dá-se ao fato de, em duas situações distintas, o mesmo LRE estar classificado concomitantemente como um Aspecto Sintático e um Aspecto de Grafia, o mesmo acontecendo para outra instância a respeito de um Aspecto de Grafia e de um Aspecto Fonológico.

A Díade A (piloto) gerou 96 turnos em sua fala, durante 9 minutos de conversa e a elaboração do texto escrito. Foram identificados 10 LREs, distribuídos conforme a Tabela 1, predominando o foco sobre o léxico.

A Díade 1 gerou 219 turnos em sua fala, durante 23 minutos de conversa e elaboração do texto escrito. Foram identificados 27 LREs, distribuídos conforme mostra a Tabela 1. Em duas instâncias o mesmo LRE contemplado por essa díade versou concomitantemente sobre dois aspectos diferentes, gerando assim, uma contagem maior dos aspectos lingüísticos analisados.

A Díade 2 gerou 139 turnos em sua fala, durante 13 minutos de conversa e elaboração do texto escrito. Foram identificados 9 LREs que priorizaram o aspecto lexical.

A Díade 3 gerou 178 turnos em sua fala, durante 20 minutos de conversa e elaboração do texto escrito. Foram identificados 20 LREs.

Os dados concernentes ao número de turnos por díade, o tempo utilizado na realização da tarefa, a quantificação dos protocolos de fala, bem como os resultados dos Pré-Testes e Pós-Testes podem ser confrontados através da Tabela 3.

2.4.1 Os Protocolos de Fala e os Padrões de Interação

Os protocolos de fala foram identificados segundo aspectos que tangeram o léxico, a sintaxe, a grafia e a fonologia da LE. O alvo de maior atenção durante as negociações de cada díade foi sobre o léxico, o que, no geral, representou 57,5% (38 LREs) do total de 66 protocolos analisados e produzidos pelas quatro díades. Williams (1999) aponta em seu estudo que os aprendizes significativamente escolhem concentrar sua atenção sobre o léxico do que sobre questões gramaticais, dado que é confirmado nesta pesquisa. O seguinte foco de maior atenção das díades foi sobre o aspecto de grafia, originando 14 LREs, ou seja, 21,2% das instâncias negociadas seguido pelo aspecto sintático que originou 12 LREs, ou 18,2% dos protocolos de fala. O aspecto fonológico foi observado em 4 instâncias, representando 6% do total de LREs.

Para responder à Questão 1 desta pesquisa, qual seja, a da possibilidade de traçar um paralelo entre a colaboração veiculada durante as negociações de sentido realizadas pelas díades e o alargamento de suas ILs, procuro discutir e analisar primeiramente as falas dos participantes que versaram sobre o escopo da investigação inicial desta pesquisa – o uso do *Present Perfect* e do *Simple Past* em inglês. Tratarei também de outros itens lingüísticos emergidos durante as interações, pois apresentam uma interface com os padrões interacionais, e, desta forma, contemplam a análise proposta pela Questão 2 deste trabalho que é a de caracterizar os diálogos interacionais entre as díades.

O desenho da tarefa pareceu favorecer o uso do *Present Perfect* em inglês pela Díade Piloto, já que quatro instâncias do *Present Perfect* foram utilizadas no texto escrito confeccionado pela díade. Considerando que o insumo proveu nove instâncias de uso do *Present Perfect*, pode-se considerar como alto o índice de uso do tempo verbal proposto. É relevante também observar que o nível de proficiência da Díade Piloto, superior aos níveis das Díades 1, 2 e 3, lhe confere um melhor controle sobre qual direcionamento eleger como primordial para discussão (lexical, gramatical, fonológico, grafia). Estudos em ASL comprovam que aprendizes mais proficientes conseguem atentar para aspectos gramaticais da LE, já que a diferença entre sua IL e a língua alvo já não é de ordem abismal (Williams, 1999).

Primeiramente incluo a seguir alguns exemplos da classificação dos padrões de interação referentes à Díade A (piloto). Essa díade apresentou alta mutualidade e engajamento na confecção da tarefa, trabalhando conjuntamente na solução dos conflitos emergidos nos LREs. Em 70% dos conflitos, ou seja, sete (7) instâncias dos dez (10) protocolos de fala (LREs), o padrão de interação que emergiu das negociações provou ser colaborativo, com equalização no controle da tarefa e com trocas de pontos de vista, acarretando soluções aceitáveis para ambas participantes. Os protocolos de fala, quanto aos seus aspectos lingüísticos, versaram sobre o léxico, a sintaxe, e a grafia (conforme a Tabela 1).

Vejamos o *Excerto 1* que ilustra o padrão reconhecido nesta pesquisa como colaborativo:

Excerto 1:

63. C – só que só que os... os guardas florestais botaram cerca elétrica x
 64. D – forest ... guards I think... (*risos*)
 65. C – vai ser assim
 66. D – put?
 67. C – have put ã, electrical service (*risos*)... é put
 68. D – puted
 69. C – não
 70. D – {put, put, put}
 71. C – {put, put, put}
 72. D - put
 73. C – é put /elé-/ boto? /elé-/
 74. D – electrical

O excerto que aqui classificou um LRE relativo a aspectos sintáticos, ilustra uma interação em que Débora (D) no turno 66 tem dúvida quanto ao uso do vocábulo a ser empregado, e mesmo quanto ao tempo verbal correto expresso no turno 68. Cristina (C) confirma a hipótese oferecida por Débora no turno 67, utilizando a palavra dentro do contexto adequado à seqüência que estavam desenvolvendo, e provê reparo explícito ao não aceitar a primeira alternativa do passado do verbo colocar (*put*) em inglês. Os turnos seguintes, turnos 70 e 71, mostram a díade concomitantemente enunciando as formas dos tempos (forma básica, passado simples, e particípio passado) do verbo em questão, juntando esforços e recuperando conhecimento prévio que ambas possuíam em sua IL. Débora incorpora a sugestão de Cristina, repetindo-a no turno seguinte (72). O *Present Perfect* é utilizado no turno 67 por Cristina, mas não é, entretanto, alvo de conflito ou negociação. O texto escrito pela díade corrobora o uso desse tempo verbal utilizado adequadamente. Ademais, a pertinência com relação à utilização dos dados da Díade Piloto são alocados aqui como forma de comprovação da classificação dos padrões de interação somente.

Nos outros 30% dos protocolos de fala relatados da Díade A, ou seja, três LREs, o padrão de interação emergido foi o de mais competente / menos competente, que identificaram conflitos sobre duas (2) instâncias a respeito do léxico, e uma (1) a respeito da grafia de um vocábulo. Nesses três (3) protocolos de fala a díade demonstrou também uma mútua disposição em participar da tarefa, deixando manifestar um entrosamento pertinente com a alta mutualidade entre as participantes, revelando um engajamento com as contribuições sugeridas por ambas, e indicando, em especial, o controle de uma das participantes (Débora) sobre a tarefa, desempenhando o papel da mais competente naqueles três momentos e, assim, caracterizando um padrão de interação do tipo mais competente / menos competente. A disparidade temporária com relação ao conhecimento da LE preponderando sobre uma das componentes da díade lhe confere o *status* de mais competente nesse padrão de interação. Esse papel de “tutor” lhe outorga a tarefa de corrigir, oferecer uma correção simples ou solicitar uma prática do item em questão. É importante salientar aqui os benefícios motivacionais que emergem para o/a participante menos competente bem como os benefícios de auto-estima gerados para o/a mais competente (Damon e Phelps 1989, p.14).

A entabulação deste padrão segue um modelo instrucional em que existe uma certa desigualdade, mas não tanto quanto a existente no discurso formal instrucional. Isto afeta o discurso do “tutor”, já que ele/ela não apresenta a mesma assimetria existente entre professor-aluno, propiciando uma aproximação positiva e fomentando a expressão de opiniões, perguntas e até o risco de especulações por parte do aqui chamado menos competente. A participação do/a mais competente nessas situações encoraja a participação do/a colega. Pode-se notar também, um

constante clima de descontração e a expressão de risos de ambas participantes, denotando uma atmosfera bastante confortável entre a díade. Abaixo é possível identificar o padrão referido, no qual o papel de “tutor” é desempenhado por Débora:

Excerto 2:

50. D – yeah... in collisions on the highway... in collisions... on the highway
 51. C – que é isso?
 52. D – nas colisões com veículo
 53. C – m! x fiz certo
 54. D - /zions/ /esi/ /i/ /o/ /eni/ /esi/
 55. C – m!
 56. D – on the highway.... Bears have been crushed by cars and trains... and I don't remember the rest of the...
 57. C – has been what?
 58. D – crush... by cars and trains... and I just put that
 59. C – I didn't put this xx
 60. D – yeah, but... didn't say that the... os guardas florestais botaram cerca elétrica no ... negócio do lago prá tentar evitar os ... ursos a passar, e daí as pessoas têm que...daí eu me lembro que tem um negócio que é caminhada... tem temporadas de...
 61. C – coloco?
 62. D – não, porque eu não me lembro do resto.

O trecho acima mostra duas situações de conflito, ou seja, um LRE tratando sobre o léxico (turno 51) e outro LRE tratando sobre a grafia do vocábulo na LE (turno 54). O episódio acima foi verificado quanto ao desfecho adotado pela díade na produção escrita, confirmando o controle da participante identificada como mais competente nesta interação sobre a que apresentava menor conhecimento, pois se verificou a contribuição feita por Débora retratada no texto escrito. Mesmo Débora exercendo claro controle sobre o desenvolvimento desse conflito recortado acima, Cristina não deixa de dar sua aquiescência e colaboração ao reconhecer a maior habilidade da colega naquele instante, dirigindo-lhe uma pergunta investigativa sobre a contribuição de Débora e, ao mesmo tempo, satisfazendo-se e reconhecendo como legítima a explicação dada sobre a grafia do léxico, dado que foi confirmado através da produção escrita. Cristina, caracterizada por menos

competente neste excerto, é participativa, e não desempenha um papel subserviente nessa interação, não gerando desta forma, um papel passivo e outro dominante. Em outras palavras, a baixa ou moderada igualdade entre as participantes ao lidarem com o conflito em questão não predispôs Cristina a representar um papel passivo junto a sua parceira. A ausência de autoritarismo por parte de sua colega a deixa em posição confortável o suficiente para perguntar sobre o léxico no turno 51, e mais adiante, no turno 53, ela parece motivada pelo fato de ter realizado corretamente a tarefa de reproduzir suas anotações para o texto.

A classificação desses padrões, colaborativo e menos competente / mais competente, assim como as características pertinentes a cada um deles, podem ser comparadas com as interações emergentes das outras díades, como a seguir podemos verificar.

Analisando a produção de 27 LREs da Díade 1, esses mesmos protocolos puderam ser confrontados no texto escrito como integrantes do padrão colaborativo e mais competente / menos competente. Os resultados percebidos a partir da contagem dos LREs foram corroborados pelo texto escrito.

Vejamos o excerto abaixo como exemplo de um padrão de interação classificado como mais competente / menos competente no qual os participantes da Díade 1 conversam sobre um aspecto lexical, o uso do verbo *crash* (bater, colidir):

Excerto 3:

171 – V – coloca... porque não coloca there are many cars or trains /'kreSed/ /'kreSed/ ...
 there are .. many cars and trains.../'kreSed/ , /kreS/... acho que é /kreSt/ porque
 aqui tá no pa, no presente, aqui xx...{/kreS/}
 172 – R –{/kreS/}

- 173 – V - the /bir/, the /bers/ xxx que batem nos ursos.. não lembra? que tu contou aqui Rita?
 174 – R – ah!
 175 – V – (risos)

O episódio descrito acima figura Vítor desempenhando o papel de mais competente e Rita o de menos competente. Ele faz valer de sua legitimidade do papel exercido para conferir um resultado verificado somente na escrita, e abandonado na fala, pois um consenso parece ter sido atingido.

Rita incorpora, no turno 172, a sugestão oferecida por Vítor, ao repetir a forma do verbo *crash* sugerido por Vítor. O turno seguinte é usado por Vítor para dar seqüência ao relato, indicando para esta pesquisadora um abandono da discussão. Entretanto, o texto escrito trouxe a elucidação e a verificação de que houve realmente o aceite por parte de Rita, e pôde ser constatada a utilização do verbo *crash* no presente, como havia sido sugerido por Vítor. O fato de Vítor ter assumido o papel de mais competente nessa interação não lhe garante fornecer insumo correto sobre a LE, e sim, fazer uso de recursos disponíveis, que lhe parecem estar de acordo com suas hipóteses acerca da LE.

Comparando o insumo auditivo fornecido pela pesquisadora com o fragmento do texto correspondente a esses LREs, abaixo reproduzidos, temos que ainda há uma inadequação no uso do tempo verbal foco de investigação desta pesquisa.

Excerto do texto lido pela pesquisadora:

“Because highway traffic has become busier, vehicles and trains have crushed bears along the highway. As much as increasing contact with humans has made bears more dangerous to people it has also put them in more danger. Since May 2001 three grizzly bears have been killed in collisions on the highway.”

Fragmento extraído do texto de Vitor e Rita:

“Since May 2001 three bears were killeds in highway. There are many cars and trains crash in the bears.”

As seqüências acima sublinhadas referendam um aspecto que a Díade 1 entendeu ser de grafia da expressão utilizada no texto, *were killeds* (foram mortos), pois seu foco de atenção concentrou-se no conflito sobre o uso de dois eles. O *Excerto 13*, abaixo, ilustra entre os turnos 161 e 165 a negociação.

Excerto 4:

147. V – quem sabe a gente põe xx aqui por enquanto. A gente põe essa parte deles xx três ursos foram mortos na auto-estrada because they tried across... eles tentam atravessar, né?
148. R – ãhã {xx}
149. V – {the street}, the highway
150. R – x...{x}
151. V – {não, não}May
152. R – May?
153. V – mai- é, maio... since maio x.. tree bears
154. R – assim é árvore
155. V – é... não, não assim é três, certo ã...
156. R – three bears
157. V – were /'kileds/... foram mortos ... in
158. R – three bears?
159. V – were /kileds/ foram mortos
160. R – é, com dois /'éles/
161. V – /'kileds/ xx.. in highway
162. R – mm xx
163. V – não sei se não é tudo junto
164. R – xx
165. V – não, onde tem um /agá/
166. R – então?
167. V – xx ... existem muitos ursos tentando atravessar a rua... xx atravessam a rua
168. R – (risos)
169. V – prá chegar do outro lado
170. R – ã! xxx vamos usar because de novo?
171. V – coloca... porque não coloca there are many cars or trains /'kreSed/ /'kreSed/ .. there are .. many cars and trains.../'kreSed/ , /kreS /... acho que é /kreSt/ porque aqui tá no pa-, no presente, aqui xx...{/kreS/}
172. R – {/kreS /}
173. V – the /bir/, the /bers/ xxx que batem nos ursos .. não lembra? que tu contou aqui Rita?
174. R – ah!

Contudo, como a transcrição dos LREs acima evidencia, a díade não percebeu aí uma discrepância entre o insumo oferecido, a LE, e suas ILs. Tão pouco houve conflito sobre o uso da terminação *-s* junto ao verbo utilizado. A transcrição visualizada acima a partir do turno 147 mostra as negociações entre os participantes numa tentativa de fazer sentido da reconstrução do texto, utilizando inclusive sua língua materna como recurso complementar.

Já uma atenção sobre um aspecto fonológico do numeral *three* (três) embutido na expressão tratada (turnos 153-156) contabiliza um tratamento metalingüístico sobre a pronúncia do vocábulo, e assim caracterizado como LRE.

O insumo proposto foi o *Present Perfect* em inglês como mostra a reprodução do texto lido pela pesquisadora, entretanto, a preferência da díade foi utilizar o *Simple Past* (na voz passiva). A sugestão da forma lingüística a ser utilizada através do insumo proposto pela tarefa não garante o uso dessa forma conforme já vimos no capítulo que trata sobre o referencial teórico (Capítulo 2). Ou seja, a atenção dos aprendizes não necessariamente estará atrelada à forma, e, ao que parece, ao compararmos os dois excertos, o do insumo lido e os LREs, os aprendizes estavam prioritariamente atentos ao sentido a ser veiculado, novamente referendando a literatura sobre ASL ao analisar processos interacionais durante a produção em LE.

Fortes (2002, p.102) conclui a partir da análise dos dados de seu experimento que falantes de português parecem tender a utilizar a língua materna como fonte complementar na escolha do uso do passado simples (*Simple Past*) ou do presente simples (*Present Simple*) em contextos de uso do perfeito (*Present Perfect*). A

preferência pelo *Simple Past* pelos participantes é mais saliente mesmo em situações obrigatórias de uso do *Present Perfect*, e que conforme o pré-teste realizado com os alunos participantes deste trabalho, mostrou haver inconsistência de uso (ver Tabela 2).

Uma vez que nenhuma instrução quanto à forma da língua a ser utilizada foi especificamente comunicada, a díade tinha controle e autonomia sobre como elaborar a sentença de modo a não utilizar o *Present Perfect*. Entretanto, ao fazerem uso da expressão *since May 2001* (desde maio de 2001) no turno 153, os participantes criaram um contexto em que a essencialidade do *Present Perfect* em inglês se fez presente, já que esse advérbio de tempo traz embutido semanticamente, quando utilizado desta forma, um sentido de passado e uma persistência no presente. Fortes (2002, p.69) argumenta a obrigatoriedade do uso do perfeito em inglês quando acompanhados dos advérbios “*since*” e “*for*” em situações cuja noção aspectual tem o ponto inicial no passado e que persiste até o presente, como é o caso da expressão *since May 2001* (desde maio de 2001). Rita e Vitor, entretanto, não parecem ter atentado para tal fato, indicando, talvez um não direcionamento de sua atenção para isso, por não o julgarem passível de atenção, ou por não perceberem uma discrepância entre sua IL e o padrão fornecido.

A Díade 1 utilizou em uma instância o *Present Perfect* em inglês, embora o tenha utilizado na voz passiva, e esta forma não tenha sido alvo de conflito, ou seja, os participantes não reconheceram no seu uso motivo que fosse passível de discussão.

Excerto 5:

214. R – tá, quando tiver que botar {xx}

215. V – {e agora põe aquela}... hikers

216. R – (*escrevendo*) have been a limited

217. V – tem um /ési/ aqui, né? tem um /ési/ ali?

218. R – hiker, hikers have been a limited x ... acho que é x ...

219. V – agora põe in some, era isso que tu ia botar, né? In some, em alguns meses, né?
(*troca de fita*)

O texto escrito pela díade reproduziu a negociação acima e pôde ser assim lido:

“The govern protect bears with equipaments around the mountain. However, hikers have been a limited visit in some months.”

O insumo oferecido pela tarefa *dictogloss* está reproduzido abaixo:

“Park officials have built an electrified fence around the campground outside Lake Louise. People who trek around the lake must now travel in groups of at least six or they face stiff fines. Also, hiking has been limited during summer months”.

O insumo provido pela tarefa foi reproduzido pela díade sem a geração de uma metafala entre os participantes sobre o item lingüístico, corroborando uma das características inerentes à tarefa *dictogloss*, ou seja, fornecer insumo compreensível, fornecendo exemplos do padrão da LE.

O traçado de equivalência entre os protocolos de fala e o texto escrito pelas díades não é linear, pois os participantes vêm-se envolvidos com vários interesses de ordem conversacional, lexical, sintática, fonológica, e de grafia, elegendo ora um ora outro como mais pertinente. O episódio correspondente ao uso do *Present Perfect* em inglês (*have crushed*) é ilustrado no Excerto 4 (acima) e iniciado pelo turno 171, no qual o protocolo de fala ilustra a negociação entre Vítor e Rita acerca

da escolha do vocábulo *crash*. A escolha por este vocábulo deve-se, talvez, a uma parecença com o insumo oferecido *crushed*. Não há obrigatoriedade intrínseca no uso do *Present Perfect* para esta frase, e a escolha da díade foi utilizar o tempo verbal no presente, lançando mão do entendimento que processaram acerca da informação recebida e buscando um outro verbo, haver (*there to be*), utilizando *crash* como substantivo (colisão). A julgar pela análise comparativa do protocolo de fala relativo a esta instância, pode-se conjecturar que, a partir da alternativa sugerida por Vítor a respeito da justificativa de usar a forma verbal no presente, talvez por comparar e fazer menção ao tempo verbal já escrito *there are* (“haver” ou “existir” no presente simples, plural) no turno 171, sua escolha tenha sido mesmo a de usar *crash* como verbo, embora ainda não tenham percebido a necessidade de atentar para a forma proposta pelo insumo, ou seja, o *Present Perfect* em inglês. Long (1996, p.425) observa que os aprendizes podem não notar novas formas veiculadas através de insumo compreensível, justamente porque uma mensagem pode ser compreendida de maneira geral, sem que sua atenção necessite ser direcionada para o item em foco.

Os resultados dos Pré e Pós-Testes relativos à Díade 1 (ver Tabela 2) não apresentam diferenças significativas para esse item em especial. Rita e Vítor apresentam ganhos pequenos comparados ao teste de gramaticalidade, e, em contrapartida, seus resultados quanto à produção específica do *Present Perfect* mostram uma reduzida diferença. O Pós-Teste, realizado com uma semana de intervalo, não pôde servir como instrumento comprobatório de aprendizagem, e talvez uma testagem longitudinal pudesse trazer resultados diferenciados e reveladores.

A Díade 2 e a Díade 3 não contemplaram em seu discurso qualquer menção específica quanto ao uso do *Present Perfect*. Entretanto, se verificarmos os resultados dos Pré e Pós-Testes, podemos perceber um pequeno ganho em um participante de cada díade, Carlos e Clarice respectivamente, nos testes de produção específica do tempo verbal foco de investigação. Não é possível, dessa forma, traçar qualquer paralelo entre o instrumento de pesquisa e o resultado emergido no Pós-Teste.

Tabela 2: Resultados de Pré-Testes e Pós-Testes

	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	Gramat.	Produção	Gramat.	Produção
<u>Díade A (piloto)</u>				
Débora	22/30 73,3%	2/10 20%	25/30 83,3%	3.5/10 35%
Cristina	27/30 90%	7.5/10 75%	27/30 90%	8.5/10 85%
<u>Díade 1</u>				
Rita	16/30 53,3%	3/10 30%	18/30 60%	2/10 20%
Vítor	20/30 66,7%	5/10 50%	24/30 80%	3/10 30%
<u>Díade 2</u>				
Mara	23/30 76,7%	6/10 60%	21/30 70%	7/10 70%
Carlos	18/30 60%	0/10 0	22/30 73,3%	2/10 20%
<u>Díade 3</u>				
Sara	23/30 76,7%	6/10 60%	26/30 66,7%	5/10 50%
Clarice	24/30 80%	5/10 50%	24/30 80%	8.5/10 85%

Uma vez que houve a emergência de outros focos lingüísticos pela seleção dos LREs das díades como já vimos acima, apresento a seguir a discussão pertinente relativa aos padrões de interação e produção escrita dos participantes.

Pôde ser constatado a partir da verificação dos dados analisados (ver a Tabela 3) que a Díade 1 e a Díade 2 apresentaram padrões de interação somente do tipo colaborativo e do tipo mais competente / menos competente, ressaltando-se que o padrão colaborativo foi adotado na maioria dos protocolos de fala. A Díade 1 apresentou 62,9%, ou seja, 17 LREs de um total de 27 interações classificadas dentro do padrão colaborativo, e a Díade 2 apresentou 77,7%, ou seja 7 LREs de um total de 9 interações dentro do padrão colaborativo.

O fragmento abaixo mostra um exemplo de interação colaborativa registrada pela Díade 1 exemplificando um LRE sobre o léxico. Rita e Vítor mostram um grande engajamento e interesse nas contribuições um do outro, nas quais a negociação proporcionou alternância de sugestões para solucionar questões surgidas durante o diálogo.

Excerto 6:

49. V – acho que não...and he ... fight

50. R – had a fight?

51. V – ã?

52. R – xx

53. V – and he... (*voz ao fundo*) /fait/, /faited/, /fot/... não me lembro como é que é... o passado de fight... he give a... soco

54. R – mmm

55. V – não pode ajudar? (*dirigindo-se à pesquisadora*)

56. T – no, it's better for you to do it on your own

57. R – a gente pode substituir fight por outra palavra

58. V – ã?

59. R – fight...

60. V – fight...qual o passado de fight? ... /fot/

61. R – (*risos*) {no, xx} huh?

62. V – {é?} pode ser...

63. R – and he /fot/

Rita busca resolver o conflito utilizando seus recursos (IL) próprios e engajando Vitor nessa proposição. O trecho escrito correspondente a esse LRE pode ser lido assim:

“A hiker come face to face with a bear in Canadian mountain, and he fought with it, and the hiker skipped”.

A escolha da díade foi optar pela escolha do léxico emergido na negociação, testando uma grafia ainda não completamente adequada.

Um outro exemplo de interação colaborativa pode ser percebido quando a Díade 2 tenta uma solução sobre o conetivo a ser usado para relatar a seqüência textual da última frase escrita na composição da díade. A dúvida sobre o significado lexical de *however* (entretanto), elucidada por Carlos no turno 112, faz Mara desprezar a escolha feita, optando por omitir o uso de um conetivo. O exemplo abaixo ilustra a negociação.

Excerto 7:

108. C – and the peoples only in groups ...
 109. M – enter? .. with .. of six people .. people ã .. and ã however however é .. however não
 110. C – however é..
 111. M – além disso, né?
 112. C – entretanto
 113. M – é?
 114. C – however
 115. M – x entretanto não dá..
 116. C – what do .. what do you ..
 117. M – eu quero dizer?
 118. C – é xx say
 119. M – ã tá /d –d –‘d / the peoples don’t enter in the summer
 120. C – ah, yes, in the summer it is not possible to ..
 121. M – and
 122. C – é, in the in the summer the ..
 123. M – and
 124. C – in the summer when the activity né in the summer the peoples don’t don’t go
 125. M – x
 126. C – enter in the park

Percebe-se um comprometimento e disposição de ambos participantes em alcançar conjuntamente um resultado aceitável aos dois. Mara incorpora a sugestão

de Carlos à produção final, aceitando sua contribuição corretiva ao léxico e produzindo o seguinte fragmento retirado do texto da Díade 2:

“And in the summer the peoples don’t enter in the park”.

O padrão mais competente / menos competente pode ser ilustrado com a manifestação de um dos participantes ao demonstrar maior conhecimento sobre o conteúdo lingüístico em questão, havendo daí uma saliência de controle sobre a tarefa. Seguem alguns exemplos da intervenção do/a participante mais competente ao prover correção lexical, fonológica, de grafia ou sintática. O papel do menos competente é manifestado pela repetição, aceitação e/ou confirmação do *feedback* provido.

O exemplo abaixo mostra uma interação desse mesmo padrão interacional apresentado pela Díade 1, na qual um aspecto fonológico foi tratado por Rita, oferecendo um reparo sob a forma de *recast* à pronúncia de Vítor.

Excerto 8:

105. R – mmmm?

106. V – não, sério, sério.. the last /'serious/ episode

107. R – /'sirious/

108. V – o último episódio sério... was in .. nineteen ninety-five ... quatro

O trecho seguinte recortado da interação entre Mara e Carlos, a Díade 2, ilustra uma provisão de informação quanto à grafia de *bears* oferecida por Carlos, comprovando um mais competente e outro menos competente momentaneamente:

Excerto 9:

28. M – problem ?
 29. C – x pro- blem pro- blem ... bears and x ... /birs/ and hikers /birs/ /ê/ /a/ /ê/ /a/ /ére/
 /ési/ hikers .. hikers
 30. M – and hikers .. tá

O episódio abaixo, selecionado a partir da transcrição dos LREs da Díade 2 acerca de um conflito sobre um aspecto lexical em que o padrão mais competente / menos competente é utilizado, evidencia um resultado atingido consensualmente pelo texto escrito e ‘abandonado’ durante a interação na fala:

Excerto 10:

30. M – and hikers .. tá
 31. C – I ...
 32. M – I start... **in?**
 33. C – hikers and /birs/
 34. M – mmm
 35. C - have to die
 36. M – no (*risos*) no
 37. C – last years
 38. M – have to die, não
 39. C – have..
 40. M – não.. ã... some.. hikers and bikers ã still together with the /birs/ and this is a problem because...
 41. C – is not the same
 42. M – mmm...
 41. C – is not the same
 42. M – mmm...
 43. M - (*para a pesquisadora*) but is not to .. to write the **same** composition it’s what you .. understand
 44. T – yeah, ãhã, yeah you ..tell what you underst- what you understood .. write what you understood
 45. M – some hikers and bikers ... ã how do you say ..
 46. C – x ?
 47. M – mm convi-con-conviver ... hikers and bikers still together? Não, como é?
 48. C – to travel the..
 49. M – não.. stay in the same place.. some hikers and bikers ã meet, não é meet .. live?
 50. C – go to...?
 51. M – x /birs/
 52. C – summer?
 53. M – hikers and bikers ... are in the same place with the /birs/ and this is a problem
 54. C – yes x
 55. M – are in the ...(escreve) problem

Mara indaga seu par Carlos sobre como começar o texto, já que ela havia finalizado a escrita do título no turno 30 com a palavra *hikers* (caminhantes) e ainda tinha dúvidas sobre que forma usar para iniciar o texto propriamente dito, como mostra o turno 32. Ela dá um tom mais enfático à preposição *in* (em) questionando Carlos sobre essa possibilidade, que parece não reconhecer a indagação de Mara, pois continua no turno 33 seguinte sua versão da seqüência de eventos a ser relatada, ao que Mara o corrige quanto à utilização lexical da escolha feita por ele (*have to die*, não) no turno 38. Ela retoma sua inquirição anterior de como proceder com o início do texto, explicando na LE o que precisa ser enunciado. Seu texto escrito sugere que ela optou pela versão do turno 40, retomada no turno 53 e que o texto elaborado por esta díade pode comprovar:

“Some hickers and bickers are in the someplace with the bears and this is a problem.” (Díade 2)

A transcrição da produção escrita da Díade 2 acima mostra o abandono na fala e na escrita da primeira alternativa proposta por Mara no turno 32, possivelmente ocasionada pelo desdobramento da negociação entabulada pelo par, pois uma opção que pareceu mais adequada à detentora do papel de mais competente, Mara neste caso, foi adotada. O papel de mais competente lhe garante momentaneamente um maior controle sobre a tarefa e Mara traz sua versão de entendimento do insumo oral para apreciação e aceite de Carlos, que não parece oferecer impedimento ou opinião contrária à que Mara oferece. Ele participa das trocas interacionais, tentando prover insumo que complete a idéia iniciada por sua parceira, mostrando-se engajado na resolução conjunta do conflito.

Percebe-se uma inadequação ainda quanto à grafia de dois vocábulos (*hikers* e *bikers*) em relação à forma padrão da língua inglesa, mas isso não parece ser alvo de conflito entre os aprendizes nesse momento, já que nenhum comentário foi levantado no enunciado a esse respeito. Pica (1988, p.517) argumenta que a negociação sobre uma forma lexical da língua será foco de atenção dos aprendizes na medida em que os esforços concorram para a compreensibilidade da mensagem em questão. Esse não parece ser um caso para conflito entre a díade, pois não houve interrupção no fluxo da conversação, e tão pouco na sua compreensibilidade.

Swain (1995, 1998, 2000) e Swain e Lapkin (1995) discutem uma das funções do *output* como sendo o papel da percepção da consciência sobre a linguagem (*noticing*). Ao produzir, os aprendizes podem encontrar um problema lingüístico que os leve a perceber uma lacuna em sua IL, e que sua atenção se volte para tal. O *output* pode levar à percepção de aprendizes que há algo que precisa ser aprendido, “possivelmente dirigindo sua atenção para insumo relevante” (Swain, 1998, p.67). O abismo já citado, a que Williams (1999) refere-se, ao tentar descrever o distanciamento encontrado por aprendizes de uma língua entre sua IL e a LE em foco, parece encontrar eco nas transcrições das conversas das díades observadas neste estudo, pois o número de diferentes dificuldades encontradas a cada passo negociado faz emergir um contínuo de hipóteses sobre o funcionamento da língua que estão tratando como produto e que estão utilizando em meio a um processo interativo, exigindo habilidades de orquestração de esferas cognitivas e sociais.

O *Excerto 11* a seguir ilustra uma premissa teórica observada por Swain e Lapkin (2002) em favor do *output* como instrumento facilitador da aprendizagem de

língua. As pesquisadoras apontam o *output* através da interação com outros ou consigo mesmo, como o veículo em que o aprendiz fala ou escreve mais do que aquilo que percebe que realmente está fazendo, e é através da compreensão daquilo que produziram que a aprendizagem de língua é promovida. O exemplo extraído das transcrições de conversa entre Mara e Carlos é bastante ilustrativo do processo descrito por aquelas pesquisadoras.

Excerto 11:

95. M – now hav- now the I don't, it's it's a park?
 96. C – {yes}
 97. M – {with a lake} now
 98. C – to {eletric/}
 99. M – {the park}
 100. C – the park
 101. M – have .../fen/ ? I don't know
 102. C – /electrical/ what?
 103. M – /fen/ /fen/ x
 104. C – x
 105. M – I don't know the name an electrical .. and to .. protect
 106. C – to protect the / birs/
 107. M – x the /birs/
 108. C. – and and
 109. M – and.. tá the /birs/ ã
 108. C – and the peoples only in groups ...

A negociação promovida pela demanda da tarefa, cujo foco as díades dirigiram primordialmente para os aspectos lexicais, requerendo a compreensão oral do insumo e a produção escrita, parece ter um papel importante e facilitador na internalização de vocabulário na LE como também sugere Fuente (2002) em pesquisa realizada para investigar a aquisição receptiva (compreensão) e produtiva (produção) de léxico em espanhol com falantes de inglês. O referido estudo aponta a produção oral realizada a partir da negociação sobre o insumo recebido como facilitador para a aquisição de léxico.

Mara procura entre os recursos que lhe estão disponíveis no momento da realização da tarefa, sua IL e a negociação com seu par, Carlos, um referente na LE que lhe foi perceptível pelo insumo oral da tarefa *dictogloss*. É aparente no desenrolar da fala entre Mara e Carlos que o léxico que ela procurava havia sido o bastante saliente através do insumo oral, a ponto de fazer parte de suas anotações, ou de ser suficientemente significativo a ponto de ela ter-se lembrado parcialmente do som e que quisesse incorporá-lo ao relato escrito. É também patente que ela não reconhece o vocábulo como pertencente à sua IL, mas mesmo assim, sente-se confiante o bastante para reproduzir o som /fen/ (relativo a *fence* em inglês, ou cerca, em português) no texto escrito por ela, colocando-o entre aspas.

“Now, the park have an eletric ‘fan’ to protect the bears.” (Díade 2)

Segue abaixo transcrito o insumo oferecido pela tarefa:

Park officials have built an electrified *fence* around the campground outside Lake Louise.

O exemplo, aqui recortado, é utilizado como provocador de um possível alargamento lexical da IL desses participantes, evidenciando o que Swain (2002) sugere ser uma das formas pelas quais a linguagem é aprendida pelo uso, “produzindo língua podemos descobrir o que significa e de que se consiste” (p.27), em outras palavras, que a produção pode anteceder a compreensão. Uma análise posterior, com uma testagem longitudinal e customizada especificamente para esses participantes poderia trazer comprovações empíricas desse indício.

O movimento interacional da díade parece servir como exemplo da importância do papel do *output* no processo de aprendizagem de língua, já que assim como na pesquisa realizada por Swain e Lapkin (2002), o processo iniciou com a produção de linguagem ainda não bem compreendida.

Da mesma forma, os diálogos colaborativos veiculados pela fala entre a Díade 1, podem sugerir que através da negociação a respeito de aspectos fonológicos suscitados pela tarefa *dictogloss*, esses movimentos possam fazer parte do processo de alargamento da IL dos aprendizes. A pronúncia da palavra *bear* (urso) em inglês mostrou inicialmente uma inconsistência de registro fonológico por ambos os participantes. No turno 36 da conversação, Vitor registra pela primeira vez a pronúncia similar ao do insumo recebido pela audição do texto, após quatro instâncias do uso do léxico em questão ter sido utilizado de forma inadequada na LE.

Excerto 12:

10. V – co-come face to face

11. R – a /bã:rs/

12. V – é.. with a /bir/ ou a /bã:rs/

13. R – mmm the /bã:r/ ata-

...

25. R – but I... don't know if... the... four campers if four... attacked .. four /bã:rd/ or... crashed
... in the highway

...

36. V – mm ? **começa** : a hiker come .. face to face with a /ber/

Em nenhuma das instâncias anteriores houve qualquer conflito entre os participantes, ou lhe foi dedicada atenção à pronúncia correta. No turno 42 (a sexta situação de uso), quando há a oportunidade de nova utilização da palavra *bear*, Vitor novamente utiliza a pronúncia padrão, seguido no próximo turno por Rita, também com a pronúncia adequada. A partir daí as outras instâncias são consistentes e

mantêm o padrão oferecido pelo insumo provido pela audição do texto, como o excerto abaixo pode confirmar.

Excerto 13:

- 36. V – mm ? **começa** : a hiker come .. face to face with a /ber/
- 37. R – mas não é melhor botar pelas datas?
- 38. V- mas ela não começou pelas datas .. foi assim que ela começou, lembra?
- 39. R – a hikers
- 40. V – a hiker
- 41. R – /ops/
- 42. V – acho que ela falou... come.. face to face.. with a bear... in mountain, in /ka'nadjian/
mountain
- 43. R – how do you spell /ber/?

Similarmente, o movimento interacional oportunizado pelos diálogos colaborativos sugere um possível alargamento lexical na interlíngua dos aprendizes quando Rita discorre sobre a seqüência de suas anotações e utiliza a expressão *four campers* (turno 23), ao que Vitor não oferece qualquer restrição. Mais duas vezes, nos turnos 29 (Rita) e 32 (Vitor), a expressão é utilizada nas falas da Díade 1 marcadas em negrito abaixo, em tentativas de estabelecer um consenso sobre a seqüência da reconstrução do texto que estão escrevendo.

Excerto 14:

- 23. R – four **campers** .. going to the hospital
- 24. V – é mas essa aqui é uma mais é mais no meio... no começo eu ia falar o do... cara aquele que x o urso
- 25. R – but I... don't know if .. the .. four **campers** if four .. attacked .. four /b ã:rd/ or .. crashed .. in the highway
- 26. V – x
- 27. R – do you know why
- 28. V – desde maio de dois mil e um, since May two thousand and one three /bers/ were /kiled/ in a highway
- 29. R – but is not the same story with the four **campers**?
- 30. V – no
- 31. R – is the other
- 32. V – yeah, four **camper** was in nineteen ninety-five

No turno 87 Rita apresenta novamente a expressão *four campers* salientando a propriedade de utilizá-la naquele momento. Vitor discorda da seqüência proposta, e, Rita envolve-se com as alternativas sugeridas por seu parceiro.

Excerto 15:

87. R – agora a gente fala xxxx the four campers

Novamente no turno 113 verificado no Excerto 16, ela oferece sua tradução para *campers*, complementando o enunciado anterior de Vitor, que diz “... porque quatro...” ao que ela conclui “... camponeses...”. Vitor repete a contribuição de Rita e continua a frase substituindo a expressão *four campers* por *quatro hikers* (turno 115). No turno 119 Vitor sugere novamente a expressão *four campers*, desta vez solicitando confirmação de Rita explicitamente: “tu falou? tu ouviu?”. Rita confirma, mas ele novamente solicita confirmação do uso da palavra sugerida: “tu ouviu falar *campers*?”. Rita reafirma sua opinião e no próximo turno (124) Vitor repete a palavra: *campers*, sugerindo, talvez, uma incorporação do vocábulo à sua IL e conseqüente internalização.

O desenvolvimento da cognição e do pensamento envolve a participação em formas de atividade sociais constituídas por sistemas de regras compartilhadas que devem ser percebidas e voluntariamente aceitas (Nicolopoulou, 1993, apud Nuthall, 1999, p.179). Essa parece ser uma visão de constructo semelhante ao que esta pesquisa utilizou para definir um padrão colaborativo de interação entre díades, em que o reconhecimento da contribuição do outro pela repetição é tido como uma conseqüência interacional e compreendido como amostragem do processo de internalização iniciado pelo desenvolvimento de rituais sociais e culturais externos.

O *Excerto* 16 abaixo ilustra parte do movimento aqui mencionado:

- 113.V – because! que tu acha? porque o último sério episódio foi em noventa e cinco, porque... quatro...
 114.R – camponeses... (*risos*)
 115.V – camponeses? (*risos*)
 116.V – quatro hikers went to the hospital...porque quatro...
 117.R – (*risos*) é...pode ser...
 118.V – é, põe assim
 119.R – x?
 120.V – four... campers. campers?... tu falou? tu ouviu?
 121.R – é
 122.V – tu ouviu falar campers?
 123.R – ãhã.
 124.V – campers
 125.R – (*risos*)... não existe isso
 126.V – campers... ã ..went to the hospital (*R escreve*) ...for a bear attack

Rita não parece estar completamente certa, pois responde com um comentário em que hesita sobre sua afirmação: “não existe isso”. Ela parece ainda estar experimentando o código lingüístico que está utilizando para se comunicar, procurando em sua IL ou nas contribuições do colega insumo para verificação de suas hipóteses. Vitor parece aceitar a contribuição de sua colega, pois novamente repete a palavra *campers* e direciona sua atenção para a próxima seqüência de fatos a serem relatados no texto (final do turno 126).

Conforme dito anteriormente, os padrões de interação do tipo colaborativo e mais competente / menos competente foram os mais emergentes nos diálogos colaborativos da Díade 1 e da Díade 2. Entretanto, a Díade 3 também apresentou o padrão de interação colaborativo em 20% das instâncias, ou seja, em 4 LREs dos 20 protocolos analisados, assim como o padrão mais competente / menos competente apareceu em 25% dos protocolos de fala, ou seja, em 5 LREs dos 20 protocolos analisados. O padrão dominante / dominante, entretanto, emergiu em 55% ou 11

LREs do total de 20 protocolos observados, o que foi o padrão adotado pela Díade 3 em maior abundância.

Diferentemente do que Storch (2002) encontrou em seu estudo longitudinal durante um semestre letivo investigado e através de três tarefas diferentes, ou seja, que os padrões de interação repetiam-se e corroboravam a manutenção de um padrão de interação particular a cada díade, os dados encontrados na pesquisa aqui relatada mostraram uma variação de padrões de interação entre a mesma díade, e, além disso, os resultados desta pesquisa são oriundos de uma única tarefa (*dictogloss*) como recurso metodológico gerador de dados.

A Díade 3, como pode ser conferido na Tabela 3, apesar de eleger o padrão dominante / dominante como maioria na solução dos conflitos propostos, também constrói conjunta e colaborativamente resultados para seus problemas lingüísticos e conversacionais. Exemplifico abaixo duas instâncias genuínas de padrões colaborativos nas interações da Díade 3, confirmando os resultados encontrados, nos quais a díade adotou o padrão de interação colaborativo em suas negociações.

Excerto 17:

93. C – last years .. in the last years

94. S – **on** the last few years or in?

95. C – on the last .. on the .. ah, não é melhor botar antes que o tráfego aumentou?

96. S – on the last few years x

...

130. C – ai, vou botar this meeting (*riso*) .. xx

131. S - ... não seria this ..

132. C – é

133. S – this situation is dangerous to the bears and the man ..isso?

134. C – ã, é ...

A questão levantada por Sara, por exemplo, iniciada no turno 93 e transcrita a seguir, sobre o uso da preposição a ser usada (*on* ou *in*) indicando um LRE sobre o aspecto lexical, recebe *feedback* de Clarice, que é incorporado e repetido por ela no turno 96. O exemplo seguinte, começando no turno 130, ilustra uma conversa sobre a escolha lexical a fazer. As participantes mostram mútua contribuição para a solução do conflito. Esses são exemplos de negociações colaborativas, se entendermos que há uma equalização no controle da tarefa, que a resolução foi tomada conjuntamente e aceita por ambas participantes, e as duas mostraram engajamento com as contribuições oferecidas, mesmo que não necessariamente de acordo com a forma padrão da LE.

Pôde-se perceber, entretanto, que a Díade 3 elegeu mais freqüentemente os movimentos interacionais ocorridos nas interações classificadas como dominante / dominante, que é caracterizado por uma incapacidade de engajamento em relação às contribuições do outro participante. Os participantes contribuem para a realização da tarefa, mas enfrentam um alto grau de desacordos, fazendo emergir mais claramente a movimentação interacional sobre uma base de controle ou autoridade individual sobre a tarefa, gerando, assim, dois papéis dominantes.

O fragmento a seguir, que representa um LRE relacionado com um aspecto lexical, se pode perceber que a Díade 3 começa a utilizar mais consistentemente a L1, denotando um menor engajamento com as idéias uma da outra, e demonstrando uma falta de habilidade para atingir um consenso, justificando, assim, o padrão aqui denominado dominante / dominante:

Excerto 18:

113. S – é com /a/ dangerous
 114. C – dangerous... x.. but... this... como é que é encontro?
 115. S – ã?
 116. C – como é que é... mas esse encontro?
 117. S – como assim mas esse encontro?
 118. C – ai, mas o encontro dos bears com o homens...
 119. S – por que? x não sei o que tu quer falar...
 120. C – ai, que os... os ursos podem ser perigosos são perigosos para o homem, mas esse encontro pode ser perigoso para ele também
 121. T – try to speak more English
 122. C – bears are dangerous to man but...
 123. S – this meeting?
 124. C – (*riso*) é pois é... mas fica tão...
 125. S – é que não tem eu acho isso em inglês
 126. C – bears are dangerous to man...
 127. S – bota assim ó... ã... since those facts happened ã... ã... é que eu não me lembro... o governo que tava preocupado... com isso?
 128. C – não... que que o governo faz daí tem... eu não sei o que eles x
 129. S – ah, since those facts happened people are asking what the government will do about it because ã... because the...
 130. C – ai, vou botar this meeting (*riso*) .. xx

As duas participantes mostram engajamento na compleição da tarefa, mas não mostram a mesma atitude com relação às contribuições da parceira, pois a fala de uma e outra não parece ser dirigida a complementar o enunciado da colega. Sugerem mais serem falas privadas, já que cada uma preocupa-se individualmente em solucionar a questão por si própria levantada.

Uma verificação mais atenta dos LREs nos quais os papéis interativos pendiam para dominante / dominante emergidas nas interações da Díade 3 (11 LREs) mostrou um desfecho em que as participantes tiveram bastante dificuldade em alcançar um consenso sobre o conflito (55% dos LREs categorizados como dominante / dominante para a Díade 3). Pôde-se perceber também uma inabilidade ou falta de vontade de engajamento com as contribuições da outra participante, resultando em completo abandono do problema em cinco (5) instâncias dos 11 protocolos de fala observados como dominante / dominante (36,3%). Considerei

abandono do problema quando nenhuma solução foi alcançada, a despeito de tentativas de uma ou outra parte, a dúvida apresentada por uma participante não foi reconhecida pela outra, não lhe conferindo resposta, ou em outras palavras, não reconhecendo o conflito válido para negociação. Esses movimentos parecem corroborar características individualistas desse padrão de interação com apropriação e domínio da tarefa ou a falta de complementações dos enunciados.

O *Excerto 19* abaixo elucida a categorização de LREs sobre aspectos lexicais dentro desse padrão de interação mostrando uma desistência na solução do conflito:

Excerto 19:

33. C – ferocity... ã, then the bear... ã he /'pãmped/ ã não /'pãntched/ the man /'pãntched/ the... /'pãntched/ the... the bear nose... nose... daí hikers
34. S – ã?
35. C – hikers and mountain bikes? mountain bike (*riso*)
36. S – quê?
37. C – como é que era o outro? tinha um hikers e o... mountain alguma coisa
38. S – mountain?
39. C – não tinha?
40. S – não
41. C – ou era in the mountain? ... nobody died
42. S. – has died não é? ... was killed ... (*apaga e corrige o que escreveu*)

A comprovação de que o conflito sobre o léxico foi realmente abandonado é evidenciada pelo texto escrito apresentado. Pode-se perceber que Clarice traz à pauta da discussão aspectos lexicais, os quais Sara não reconhece como integrantes do insumo ouvido na tarefa, e parte para o próximo item de negociação, já que ela estava escrevendo o relato. Clarice aceita a negação imposta por Sara (turno 40), não sem antes ainda tentar uma outra alternativa, “ou era *in the mountain?*”. Quando percebe o movimento de Sara escrevendo sobre a próxima seqüência de eventos, sem o reconhecimento do problema proposto por ela, Clarice engaja-se na solução do próximo problema com sua colega. Há uma clara assimetria

entre as participantes, já que Sara parece deter um controle autoritário sobre a interação e uma forte indicação de movimentos colaborativos divergentes.

Um outro exemplo desse procedimento adotado pôde ser verificado por um excerto do texto escrito, que serviu como instrumento comprobatório de uma interação em que os papéis dominante / dominante se manifestaram, e que o diálogo por si só não evidenciou, dada a natureza individualista, ou não-conjunta, com que o conflito foi tratado.

O *Excerto 20*, a seguir, ilustra uma negociação a respeito de um aspecto lexical a partir do turno 97:

Excerto 20:

96. S – on the last few years x

97. C – the traffic on the highways .. grew up x não sei como é crescer... ai tá, died because... não die in the /'hauwei/ /'haiwei/

98. S – ai, escreve tu Clarice, eu não sei mais nada

99. C – x /hai/, como é que se escreve /'haiwei/?

100. S – é que eu me irrita quando eu não escrevo certo, então eu não escrevo. Eu não gosto de fazer coisa errada, fico atacada .. e aí quando eu começo a pensar com muita pressa assim eu não consigo fazer as coisas direito, daí eu não faço

No texto escrito por elas pôde-se ler:

“On the last few years lots of bears died on the highway, because of the traffic”. (Díade 3)

A seqüência negociada logo no turno 98, entretanto, referencia um padrão do tipo dominante / dominante, pois visivelmente Sara desiste da função que lhe era cabida até o momento, mostrando uma falta de disposição para trocar idéias com sua parceira. Isto gera em Clarice uma apropriação da solução do conflito,

individualista, sem envolver Sara, deixando transparecer um desconforto pelo uso de interjeições (ai) repetidas vezes, fazendo Clarice a responsável pelo resultado final proposto. Clarice indaga sobre o léxico correspondente a “crescer” na LE, e sem esperar a participação de Sara, ela mesma provê a solução, utilizando recursos internos e deixando transparecer uma certa indisposição. Clarice utiliza perguntas autodirecionadas, que à primeira vista podem ser consideradas uma conversa comunicativa, mas, o fato sugere uma contribuição individual para a realização da tarefa sem envolver sua parceira e, além disso, denotando um certo grau de exasperação e/ou indignação.

Clarice, no turno 97, elabora a seqüência de eventos a ser descrita e indaga sobre o uso do léxico a usar para transmitir o sentido desejado (o tráfego aumentou). Ela convoca sua parceira para um engajamento na solução do problema levantado, embora o exercício de recuperação de informação utilizando-se de sua IL parece ser solitário, pois Sara não parece engajada o suficiente para atingir um consenso e oferecer sugestões, denotando até uma certa falta de vontade e irritação, em suas próprias palavras “eu me irrito quando eu não escrevo certo”. Sara, que até então escrevia o texto, desiste da tarefa e a transfere para Clarice, indicando um descomprometimento com a compleição da tarefa e uma certa irritabilidade na voz. Sara passa o encargo de escrever para Clarice após ter escrito a palavra *died* (morreram), transcrita no excerto 20 (turno 97), e verifica-se no texto a letra manuscrita diferente. O padrão de interação emergido aqui mostrou ser claramente o de dominante / dominante no qual há uma alta incidência de desacordos e resoluções individualistas. Os reparos oferecidos por Sara parecem ser aceitos por Clarice, pois ela legitima a detenção de mais conhecimento e mais autoridade que

sua irmã Sara apresenta nessa interação comprovada pelo texto apresentado por elas.

Em quatro dos eventos nos quais o padrão de interação dominante / dominante se fez notar, a solução final foi tomada por Sara que mostrou maior controle momentâneo das situações. É bastante difícil precisar quais bases são alocadas para essa decisão durante a interação, entretanto pode-se elencar, por exemplo, que uma das participantes da díade esteja de posse de recurso externo (o lápis), utilize suas anotações feitas durante a audição, exerça liderança para escrever o texto, seja mais persuasiva em sua retórica, utilize o poder de decisão ao fazer uso de sua autoridade, legitimada pela outra participante, ou ainda faz valer da força de seu maior conhecimento sobre o item lingüístico tratado.

Não é possível prever ou comprovar pelo presente instrumento uma relação direta com o alargamento da IL dos aprendizes, mas é possível conjecturar que os diálogos colaborativos que ofereceram oportunidade de reflexão e atenção sobre a forma da LE, oportunizando um andamento entre os participantes possa ser facilitador da aprendizagem como um todo, contemplando, inclusive, estratégias conversacionais mencionadas anteriormente (Ellis, 2000).

Esse último padrão de interação descrito como dominante / dominante não parece oferecer uma pré-disposição para que um andamento positivo e colaborativo possa emergir entre os participantes das díades, já que, como os dados desta pesquisa retratam, a solução freqüentemente adotada pela díade foi um abandono

abrupto da negociação, não havendo muito espaço para as contribuições com forças convergentes.

2.4.2 O Ponto de Vista dos Participantes

As entrevistas com as díades serviram como indicadores para responder à Questão 3 desta pesquisa, preocupada com o ponto de vista dos participantes e a relação que os mesmos vêem com sua aprendizagem. Além disso, as entrevistas serviram como um elo comprobatório da classificação feita a partir dos protocolos de fala (LREs) e os padrões de interação daí classificados. Procuo justificar a seguir, portanto, com citações dos próprios participantes, a classificação alocada aos protocolos de fala frente aos padrões de interação.

A Díade 1 mostrou na entrevista uma atitude positiva e satisfatória quanto a executar a tarefa conjuntamente. De fato, esta díade apresentou todas suas interações apoiadas sobre o eixo de moderada a alta mutualidade, em que 17 LREs (62,9%) figuraram dentro do padrão de interação colaborativo e 12 LREs (44,4%) foram representativos do padrão de interação mais competente / menos competente. A participação ativa de ambos participantes é traduzida pelo engajamento e comprometimento conjunto com a execução da tarefa, e sua disposição em participar da mesma. Durante os processos interativos equalizados, Vitor e Rita tomam parte no diálogo colaborativamente, oferecendo sugestões, provendo e solicitando informações sobre o código lingüístico, e trocando idéias de como melhor

proceder quanto à elaboração do texto. Parte da entrevista ilustra a categorização e a interpretação feitas:

Excerto 21:

V – Eu gostei, eu achei legal, porque é bem difícil ter que tipo escutar uma coisa e depois ter que contar ela de novo, mas com outras palavras. Muito legal. É um pouco, é um pouco difícil, mas é...

T – O que tu achou Rita?

R – Eu gostei também, mas eu achei bem interessante essa parte assim de tu ter que montar de novo toda a estória. Eu achei bem interessante, assim... é mais puxadinho assim, mais complicado.

Quando, por razões internas ou externas, o controle da tarefa pende mais sobre um dos participantes (padrão mais competente / menos competente), o/a detentor/a momentâneo/a de tal papel assiste e envolve o/a outro/a parceiro/a, provendo a informação necessária, usando de assimetria circunstancial para um ganho imediato na solução do conflito da díade. A detenção de maior conhecimento é um valor que fica agregado à díade, como um benefício para um resultado conjunto.

O *Excerto 22* abaixo ilustra como essa convergência de movimentos colaborativos é utilizada positiva e complementarmente pela Díade 1:

T – O fato de vocês conversarem e falarem sobre aquilo que vocês estão escrevendo, sobre a produção, isso ajuda vocês? E se ajuda, em que sentido?

R – Ajuda, porque de repente o que eu, o que eu prestei atenção, o que eu anotei até em muitos casos não foi a mesma coisa que o Vitor percebeu assim, o que ele anotou também. Daí um acabou ajudando o outro.

V - Fica um pouco mais completa... a construção.

T – E, e sobre aquilo... isso com relação às... às idéias ou com relação a como escrever?

V – Eu acho que {com relação às idéias}.

R – {os dois}

V - Acho mais um pouco às idéias.

Vitor, integrante da Díade 1, parece favorecer-se de metafala enquanto executa a tarefa, pois ele mesmo diz ao responder à pergunta 3:

Excerto 23:

T – Ok, vocês viram alguma vantagem ou desvantagem em pensar alto enquanto estavam escrevendo? Enquanto estavam fazendo a tarefa?

V – Ah, eu sim.

T – É? Sim, o quê? Vantagem ou desvantagem?

V – {Vantagem}

R – {Vantagem}

T – Ah.

V – Porque... não sei...

R – Parece que quando tu pensa alto tu esclarece mais

V- {Parece}

R – {É}

V – Parece... parece que se tu tá ouvindo, né, talvez tu lembre alguma coisa parecida ou um som parecido, eu acho.

Quanto à conscientização sobre seu aprendizado de LE, os participantes da Díade 1 têm a dizer, respondendo à quarta pergunta, que se beneficiam e se sentem satisfeitos com o trabalho realizado conjuntamente. Deixam transparecer um conceito de andamento, em que o *feedback* negativo parece favorecer a aprendizagem como a transcrição abaixo ilustra, em negrito, no *Excerto 24*:

T – E, e uma última pergunta, trabalhar com uma outra pessoa, assim, trabalhar em par, ajuda no desenvolvimento da língua inglesa, do aprendizado?

V – Acho que sim

R – Com certeza.

T – É? Por que? Ou como?

V – Sempre ou neste caso de hoje?

T – Ân, não sei, hoje por exemplo, ou sempre, o que tu acha?

V – Eu acho que ajuda sim, porque...

T – E hoje, o que que aconteceu?

V – Tipo, que às vezes, ah, hoje não, mas em outros casos, né, às vezes alguém fala uma coisa errada né, tu sabe né, tu está escutando que está errado e na próxima vez tu vai tentar não errar, né. Tipo às vezes tu tá fa-, se eu tô falando, né, eu falo alguma coisa errada né, **e tipo se ninguém me corrige eu acho que tá certo né, posso achar que tá certo, se tem mais gente, né, acho que tem mais chance de errar, acho que dá pra.... tipo pra mim saber né e tentar não errar a mesma coisa**

R – Acho até pelas perguntas, às vezes se o Vitor tem uma dúvida, pode ser a mesma dúvida que eu tenho, ou às vezes ele faz a pergunta pra ti e eu sei... sabe aquilo estimula sabe? Ele faz a pergunta, bá isso eu sei, daí eu fico... com vontade de responder...ãh, e também por isso assim, acho tem coisas que o Vitor pegou mais que eu assim, e ele repete mais... e faz com que eu fixe mais a parte que ele entendeu também. Nem sempre é a mesma...

T – Isso sempre, assim, nas aulas, ou hoje, na atividade de hoje?

R – Ah, nas duas, sempre e hoje também.

A entrevista com a Díade 2 mostra uma alternância de turnos dos participantes, quando os mesmos complementam suas contribuições mutuamente, parecendo comungar da mesma opinião sobre a facilidade oportunizada pelo trabalho em conjunto, não demonstrando qualquer restrição quanto à dinâmica da tarefa. Essa percepção vem ao encontro da classificação encontrada a partir dos LREs, em que a colaboração com alta a moderada mutualidade bem como alta a moderada simetria no controle da tarefa aconteceu em 77,7% das instâncias ocorridas (7 episódios do total de 9 LREs).

Os padrões de interação com características de colaborativo, em que Mara e Carlos (Díade 2) estão igualmente engajados na solução de problemas manifestados durante as negociações resultam em contribuições de ambos, mostrando disposição para alcançar um consenso e reconhecendo o comprometimento e a sugestão do outro. Um trecho da entrevista comprova a visão dos participantes quanto a esse engajamento. Os dois concordam nas opiniões e

parecem sentir-se à vontade em contar com a participação do outro na execução conjunta da tarefa.

Excerto 25:

155. T – O fato de falar sobre a produção sobre o que vocês estão escrevendo, né , ajuda?
E em que sentido seria?
156. C – o fato de falar..?
157. T – de falar.. quando vocês estão pro- produzindo um texto, né?
158. C – tá
159. T – então conversar sobre isso, quer dizer..
160. C – ah, ajuda fica mais fácil de fazer o texto porque pensando tem um só pensando e falando são dois, dois pensando ..é bem mais fácil
161. T – como é que é, não entendi?
162. C – é, porque aí só tu vai pensar daqui a pouco tu empaca então isso daqui a pouco tu conse- consegue ir mais adiante né?
163. T – mmm
164. C – então enquanto que fôr um só às vezes tu empaca e não consegue sair dali, consegue dá volta
165. M – é eu também acho que é bom falar assim com outra pessoa sobre o texto
166. T – mm
167. M – mas .. tu ter que falar em inglês assim daí tu não sabe algumas palavras tu empaca
168. T – mm
169. M – pra ti x ô falar para a pessoa o que tu quer entendeu? Tu sabe o que tu quer dizer mas não consegue falar .. em alguns momentos
- ...
235. M – tu tem alguma dúvida a pessoa pode tirar a tua dúvida também fazendo em dupla, né , ou tu não escutou vamos supor neste caso aqui né tu não escutou uma parte do texto e a pessoa escutou .. melhor né?

Em 22,2% das instâncias (2 do total de 9 LREs) o padrão de interação que emergiu nos LREs da Díade 2 tem como base também a alta a moderada mutualidade, apresentando em uma instância um dos participantes com maior autoridade e controle sobre a tarefa e em outra instância o outro, caracterizando-se pelo padrão mais competente / menos competente. O/A participante que assume o controle sobre o conflito mantém a colaboração e diálogo com seu parceiro, encorajando o acesso a uma solução para o conflito proposto.

A Díade 3 apresentou de alta a moderada mutualidade durante o diálogo gravado, mostrando reciprocidade com as contribuições feitas pelas participantes e compartilhamento e troca de idéias (9 instâncias: 4 colaborativas somadas às 5 de mais competente / menos competente), com uma proeminência sobre o eixo que trata do controle sobre a tarefa, ou seja, o padrão mais competente / menos competente (25%) foi um pouco mais saliente do que o colaborativo (20%).

Entretanto, também foram expressivas as instâncias em que se fez notar o padrão de interação dominante / dominante (55% dos LREs, ou 11 LREs) nas negociações. Embora ambas participantes contribuíssem para realizar a tarefa, uma inabilidade e uma certa falta de vontade de envolver-se com a contribuição da outra parceira pôde ser percebida. Como provável consequência deste padrão emergido, 5 protocolos de fala categorizados como dominante / dominante foram abandonados ou desconsiderados durante o processo de confecção do texto escrito. Abaixo pode-se ler a impressão das participantes sobre o trabalho em duplas, e que pode ser indicativo de uma certa falta de interdependência ao realizarem a tarefa:

Excerto 26:

44. T – mm e a quarta pergunta é trabalhar com um colega, x com uma pessoa, ajuda no desenvolvimento do inglês? E como?
45. C – ah, no geral assim? Ou nesse exercício?
46. T – as duas coisas, no geral se tu acha, e esse aqui foi um exemplo de uma tarefa
47. S – eu acho que ajuda sim
48. C – eu acho também
49. S - troca de idéias e... acho que se a outra pessoa é bem comunicativa ajuda bastante.. se a outra pessoa é quieta não vai ajudar em nada, né?
50. C – não fala
51. S – só atrapalha
52. C – nem atrapalha
53. T – não, e como essa atividade então que vocês fizeram juntas?
54. S – não, eu acho que ajuda sim
55. C – m
56. S – é, é que nesse caso disso aí eu preferia fazer sozinha né? Eu organizo melhor as idéias aí eu... eu acho que cada um tem uma... uma maneira de organizar as coisas e {eu acho}

57. C – {é}

58. S - que entra em choque isso... uma maneira {de pensar}

59. C - {tem que pensar} falar para a pessoa o que tu tá pensando daí escrever... né?

A entrevista dessa díade traz uma visão negativa que a díade tem sobre a realização do trabalho em dupla. Ambas as participantes revelaram-se descontentes em trabalhar em conjunto, ora exemplificando suas opiniões em que uma se define como “individualista” e outra afirmando que “em conjunto eu não gosto”.

Entretanto, uma visão contraditória a essa dada pela Díade 3 ao responder à quarta pergunta da entrevista mostra que as duas participantes consideram ser profícuo o trabalho em duplas para o desenvolvimento da LE. Ambas concordam que “ajuda sim”, que a “troca de idéias... que se a outra pessoa é bem comunicativa ajuda bastante...”. Não obstante, não mantém esta opinião, pois imediatamente após esse turno, em resposta a uma nova inquirição da pesquisadora sobre a atividade recém executada, confirmam a opinião primeira de que “nesse caso...”... “... eu preferia fazer sozinha...”, que “...organizo melhor as idéias...”, o que é confirmado pela sua parceira.

Pode-se ler no *Excerto 27*, logo a seguir, como essas idéias se apresentam controvertidas, indicando, talvez, o que já foi relatado pela literatura em ASL, ou seja, que a divisão do trabalho pode gerar resultados mais profícuos para díades com características de interação do tipo dominante / dominante.

Excerto 27:

T – a primeira pergunta é você gostou da atividade proposta? Em que sentido?

7. C – ah, eu gostei porque treina o ouvido e tudo, ver se tá entendendo.. é que eu meu vocabulário é super pobre assim, né então tem um monte de coisa que eu não entendi né..

8. T – mm

9. C – então... prá mim foi mais...
10. S – eu não gostei porque eu não gosto de fazer nada correndo
11. T – mm, mas porque tu te sentiu pressionada pelo tempo?
12. S – por causa da gravação
13. C – é um pouco mesmo (*riso*)
14. T – bom..
15. S – só por isso que eu não gostei
16. T – ok, pergunta número dois, o fato de falar sobre, enquanto vocês estão escrevendo, falar sobre a produção, sobre o que vocês estão escrevendo ajuda? Em que sentido?
17. C – ai, pra mim em conjunto eu não gosto
18. S – eu também não
19. T – não?
20. C – ai, porque eu não consigo pensar direito
21. S – é, eu prefiro fazer sozinha
22. C – eu prefiro fazer sozinha
- ...
25. S – xxx se é alguém que sabe quase a mesma coisa que tu, quase x , né? Que nem eu não ajudo muito ela e ela também não me ajuda muito
26. C – é na verdade no geral eu não gosto de fazer as coisas muito em conjunto
27. T – não gosta de fazer?
28. C – é .. assim principalmente se é de escrever coisa de escrever sabe? mais..
29. S – é eu não gosto de fazer nada em conjunto também sou muito individualista
30. C- não, eu até gosto de fazer outras coisas em conjunto assim {x}
31. S - {x}
32. C – outros tipos de trabalho em conjunto (*riso*)
33. S – em conjunto
34. T – bom, mas pensar alto é uma coisa que.. que ajuda, ou que ..
35. C – ah, pensar alto x
36. T – que tem vantagens ou desvantagens? Enquanto tu tá escrevendo, quer dizer, falar sobre aquilo.. que se tu fizer sozinha tu não vai pensar alto, né?
37. S – não
38. C – ah, eu penso alto

Faz-se importante salientar, entretanto, que modos de operação cooperativos nos quais exista a divisão do trabalho, dando lugar a uma contribuição igualitária dos participantes, mesmo sem haver um maior engajamento com as contribuições do parceiro podem ser eficazes (Storch, 2002, p.129). Desse modo, o nível de igualdade pode ser alto, mas o nível de mutualidade ser baixo. Como diz Clarice no turno 26 acima descrito, ela prefere contar com recursos próprios (internos) ou buscar ela própria informação (recursos externos), já que “no geral”, ela complementa, “eu não gosto de fazer as coisas muito em conjunto”. Seguindo este raciocínio, é pertinente dizer que ela, individualmente e como agente do seu

processo de aprendizagem, prefere se valer de uma tática que ela elege como mais aprazível e eficaz.

Os relatos das díades parecem, então, confirmar as classificações feitas a partir dos padrões de interação elencados a partir da fala dos participantes quando entrevistados e àquelas que transpareceram durante a realização da tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão-problema instigadora desta investigação ecoou a partir da dificuldade regular encontrada entre falantes de português do Brasil ao usar o perfeito (*Present Perfect*) em inglês em seu aprendizado de inglês como LE. Embora o problema de ordem gramatical que instigou este trabalho tivesse alcançado pouca atenção dos aprendizes, outros fatores de grande relevância emergiram durante a investigação, o que denota a flexibilidade encontrada na pesquisa qualitativa, e que justificaram a investigação especificada ao longo deste projeto em conformidade com o título deste estudo, ou seja, o papel da colaboração na aprendizagem.

No primeiro capítulo deste trabalho procurei traçar uma trajetória de constructos que pudessem dar suporte científico e mostrar ao leitor os alicerces que servem de base para este projeto, e apresentam as origens dos pressupostos teóricos utilizados nesta pesquisa, mostrando o referencial que norteou meus passos como pesquisadora. Assim, vimos tentativas “matemáticas” de Krashen para resolver a equação de aquisição de conhecimento através de insumo abundante; a teoria de desenvolvimento da mente humana explicada por Vygotsky, numa tentativa de socialmente explicar a aprendizagem; e a implementação de Swain em um

exercício de sinergia e observação do comportamento de aprendizes, ao complementar seu constructo sobre o *output* integrando a preocupação com a ASL através dos movimentos intra e interpsicológicos em tarefas realizadas em sala de aula com aprendizes de língua.

O segundo passo foi justificar e delinear a utilização da metodologia centrada em tarefas colaborativas e com cunho comunicativo, que visem, sobretudo, a oportunidade de linguagem em uso dentro da sala de aula.

No capítulo 2 este estudo foi caracterizado, e o desenho do projeto foi descrito em detalhe, incluindo a descrição dos alunos que dele participaram e os dados gerados a partir de sua implementação.

Seguiu-se a análise e discussão dos dados, numa tentativa de interligar todos os instrumentos acessíveis a esta pesquisa para sugerir movimentos de atividade mental que pudessem caracterizar uma internalização de conhecimento lingüístico.

Ao revisitar as questões norteadoras desta pesquisa, em face da observação experimental descrita pelos resultados aqui encontrados torna-se necessário depositar uma nova reflexão sobre os conceitos embutidos no constructo de Swain sobre os diálogos colaborativos. Como os dados desta investigação colocaram à mostra, existem movimentos sociais e interacionais que, ao mesmo tempo em que são esteio para as negociações sobre a forma da língua, conjugam-se intrinsecamente nas entabulações interacionais. Ao examinar os diálogos colaborativos levados a efeito durante as interações entre as díades, pude verificar

uma classificação caracterizada por movimentos interacionais que refletem esforços interpicológicos e intrapsicológicos, que idiossincraticamente seguem fluxos colaborativos convergentes ou divergentes.

Se, por um lado, caracterizarmos todo e qualquer diálogo como colaborativo, deixaremos de considerar os movimentos de evitação de colaboração, nos quais os esforços não fluem e não são intentados de maneira coordenada e convergente. Entretanto, a literatura em ASL sugere, como já foi mostrado, e exemplificado através de pesquisas empíricas, que tanto os movimentos colaborativos convergentes como também os divergentes não são por si só garantia e facilitadores da aprendizagem.

Buscando uma visão pedagógica sobre os padrões de interação eleitos pelos participantes dentro dos padrões de interação colaborativo e mais competente / menos competente, ou seja, aqueles nos quais o contínuo interacional flui de uma maior para uma menor igualdade entre a díade, torna-se importante ressaltar que aprendizes trabalhando em pares de maneira colaborativa, elegendo como sustentáculo valores de mutualidade e trocas engajadas ao realizarem a tarefa podem deixar emergir um andamento (*scaffolding*) mútuo dentro das relações entre a díade (Donato, 1994; Kinginger, 2002). Enquanto que a colaboração pode sugerir um melhor aproveitamento das negociações para ser palco de movimentos que levem a um alargamento de conhecimento, é necessário escrutinar quais exatamente as condições que fazem um ou outro padrão de interação tornarem-se mais facilitadores de aprendizagem. Portanto, uma investigação sobre a maior

eficácia de um padrão de interação em detrimento de outro para facilitar a aprendizagem pode ser foco de investigações futuras.

A grande maioria dos padrões de interação que emergiram neste estudo apóia-se sobre o eixo da mutualidade, ou seja, do engajamento entre a díade, apresentando oscilações entre alta a moderada mutualidade. Pode-se dizer, então, em outras palavras, que a grande maioria dos LREs figuraram padrões de interação colaborativo e mais competente / menos competente. Uma observação mais profunda poderia trazer suporte empírico sobre os tipos de interações e os LREs, uma vez que houve grande incidência do padrão interativo mais competente / menos competente nos protocolos de fala.

Os dados aqui observados parecem sugerir que aqueles movimentos indicativos de um possível alargamento da IL dos aprendizes apresentam características positivas na interação, ou seja, um grande engajamento com as contribuições do/a parceiro/a, cruzadas com uma variação no controle da tarefa, distinguindo uma maior ou menor igualdade no controle da mesma, e assim fazendo emergir uma intercambialidade na autoridade dos papéis desempenhados pelos participantes. Corroborando esses indícios, temos como fonte de informação, também, as entrevistas com as díades que mostraram idiosincrasias peculiares aos participantes, apresentando diferenças e preferências na interação. Igualmente seria teoricamente irreverente traçar uma linha entre o mais facilitador e o menos facilitador, já que também temos indícios empíricos de que alguns aprendizes melhor se beneficiam do trabalho executado sem um parceiro. Tal sugestão carece de uma

testagem longitudinal e especificamente elaborada para cada situação em que haja suspeita de um beneficiamento cognitivo.

Idealmente há que se otimizar os instrumentos de análise desta pesquisa confrontando, por exemplo, as gravações em áudio efetuadas e eleitas como pertinentes dos protocolos de fala com a opinião dos participantes envolvidos acerca desses mesmos eventos, para corroborar a propriedade da categorização feita por esta pesquisadora. Ademais, a coleta das anotações executadas pelas díades como mais um instrumento comparativo dos movimentos realizados pelos aprendizes, numa tentativa de detectar a atenção (*noticing*) que os aprendizes depositaram sobre uma forma da língua, poderia ser utilizada como fonte de observação e estudo em pesquisa futura.

Os resultados encontrados nessa pesquisa ilustram dados coletados de um número restrito de participantes, permitindo exploração desses resultados de forma qualitativa, como foi, de fato, a orientação desta pesquisa.

Instrumentos para investigar quais variáveis são determinantes e responsáveis por fazer surgir o papel do mais competente em uma interação podem ser alvo de estudo e pesquisa, e elaborados em estudos futuros, além de poder ser uma tentativa de determinar quais padrões podem ser mais facilitadores do alargamento da IL dos aprendizes.

Entretanto, não há garantia de que esses mesmos padrões e, na consistência observada, emergiriam a partir de outra tarefa pedagógica, portanto estudos futuros

podem ser desenhados para coletar dados a respeito dos diferentes impactos sobre os padrões de interação a partir de outros tipos de tarefas. Uma conclusão a que Nobuyoshi e Ellis (1993) atentam quanto às diferenças de aprendizes beneficiarem-se de serem “impelidos” quando interagindo, é que embora eles não atinjam níveis aceitáveis de acurácia, ou permaneçam gramaticalmente incompetentes, eles são comunicativamente competentes. As tarefas que enfoquem uma atenção consciente sobre aspectos específicos da língua podem ser uma alternativa de solução para suprir essa carência. Por conseguinte, diferentes tipos de tarefas podem entabular diferentes representações no que concerne à validade e à volição necessárias para solucionar um problema e, além disso, ativar diferentes processos mentais, que podem por sua vez, ser mais ou menos facilitadores de aprendizagem.

Atrevendo-me a ensaiar uma visão peculiar sobre os papéis constitutivos dos quadrantes relativos aos padrões de interação definidos a partir de Storch (2002), é possível constatar que todos eles, com exceção do padrão denominado neste trabalho de colaborativo prescindem de dois papéis para a formação do quadrante. O padrão denominado colaborativo parece dar conta sozinho de dois participantes a trabalharem juntos e convergentemente, enquanto que os outros parecem ter cada um papéis distintos, às vezes com movimentos convergentes, às vezes divergentes e até paralelos. A nomenclatura parece estar aí a serviço da corroboração do conceito colaborativo. Mesmo a nomenclatura para o padrão dominante/dominante, não dispensa a necessidade da repetição do termo para que sua denominação dê conta dos papéis envolvidos nesse tipo de interação, pois os movimentos de evitação de colaboração têm forças divergentes.

Ellis (2000, p.205-206) referencia um estudo de Powers e McDonald (1992) no qual os aprendizes favoreceram soluções não negociadas na primeira tarefa, mas na repetição da mesma em uma segunda instância, negociaram soluções pertinentes. Os autores consideram então que a repetição da tarefa ou a familiaridade com ela seja indicativo, não só de uma eficiência comunicativa maior como, também, pode afetar o tipo de estratégias alocadas na solução de problemas referenciais. Isto parece ser uma outra questão a ser levada em consideração, ao analisar os resultados desta pesquisa, já que somente uma tarefa foi aqui utilizada como instrumento para coleta de dados, em razão da restrição de tamanho e tempo para a investigação.

Tarefas comunicativas realizadas colaborativamente têm uma função de facilitar e impelir os aprendizes a melhorar sua acurácia na produção de L2, para utilizar um termo de Nobuyoshi e Ellis (1993). Entretanto, os autores ressaltam que esse movimento pode ser facilitador para alguns aprendizes somente, não sendo benéfico para todo um grupo. Há aqueles que mostram interesses estruturais sobre a língua e aqueles que demonstram um interesse funcional sobre a língua em questão, e dessa diversidade surgirão diferentes abordagens e visões. Essas diferenças individuais são também fatores que devem ser levados em consideração e podem ser foco de investigação futura.

O alargamento do conhecimento dos participantes desta pesquisa a partir das interações pode ser sugerido como está apresentado no capítulo sobre a Análise de Dados, embora não definitivamente asseverado. Alguns movimentos relacionados a aspectos fonológicos e lexicais da LE pareceram emergir, dada a atenção oferecida

à negociação dos mesmos, embora uma asseveração dessa grandeza não tenha bases científicas como suporte, e um estudo longitudinal mereça atenção de pesquisa e análise.

Averiguar como trazer a atenção dos aprendizes sobre um foco especial na forma da língua durante o processamento do *output* e do insumo recebido de modo a promover a aprendizagem de uma forma específica na LE pode decorrer do presente estudo, e contribuir para um olhar mais esclarecedor sobre o processo de aprendizagem. Além disso, pode ser averiguado, também, sob quais condições o *output* emergido pela interação de aprendizes pode afetar e promover a aprendizagem de LE.

B. Gillette (1994, p.212) pesquisou a abordagem individual de aprendizes quanto ao aprendizado de uma LE, e concluiu que uma aprendizagem de língua com sucesso depende mais da vontade individual de fazer um esforço para adquirir uma L2 do que puramente de um processo cognitivo superior. A história social dos aprendizes está diretamente ligada à determinação dos objetivos que planejam alcançar com o aprendizado da língua alvo, e este cenário conseqüentemente predispõe uma atitude positiva ou negativa para a aprendizagem de L2. Vê-se, assim, mais uma variável a considerar quando uma pesquisa e estudo futuros forem implementados.

É necessário também mencionar e considerar como as crenças de professores sobre a natureza do conhecimento e a aquisição de conhecimento podem influenciar o desenho e o resultado de arranjos colaborativos de

aprendizagem na sala de aula, identificando os próprios alunos como fonte de informação para outros.

Estudos futuros podem tentar observar variáveis que substancialmente cruzem os processos interacionais, e que podem ser percebidas pela voz (entonação, força, tonicidade), a estrutura da recompensa (interna ou externa, individual ou grupal) a composição do grupo e características individuais dos alunos.

Estudos sobre a aprendizagem em grupo (Benbunan-Fich, R. et al, 2005, p.22) analisam também fatores sócio-emocionais como facilitadores da aprendizagem levando em consideração a motivação intrínseca e extrínseca, responsáveis pela satisfação e reduzida ansiedade. Relações familiares entre pai e filha, e entre irmãs (formação da Díade 2 e Díade 3 respectivamente), certamente são permeadas por forte carga sócio-emocional, sugerindo conseqüências nas interações durante a realização da tarefa. Esses também são fatores que ficaram além do escopo desta pesquisa.

Finalmente considero que o estudo não é conclusivo, merecendo mais investigação e novos ângulos de investigação sobre a problemática aqui investigada para enriquecer o universo do ensino e da aprendizagem, visando, cada vez mais, o crescimento de alunos e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASCH, S.E. *Social Psychology*. New York: Prentice-Hall, 1952.

BANBROOK, L. Negotiations for meaning: The learner's point of view. Trabalho apresentado em conferência da *XXIV Annual Applied Linguistics Association*, 1999
In:STORCH, N. Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning* 52:1, p. 119-158, 2002.

BENBUNAN-FICH, R.; HILTZ, S.R.; HARASIM, L. The Online Interaction Learning Model: An integrated Theoretical Framework for Learning Networks. In: HILTZ, S.R.; GOLDMAN, R. (eds) *Learning Together online. Research on Asynchronous Learning Networks*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy*. Essex, Pearson Education, 2001.

BERNDT, T. apud DAMON, W.; PHELPS, E. Conversations between friends: an appraisal of processes and theories. In: GEWIRTZ, J. e KURTINES, W. (eds). *Social Interaction and Moral Development*. New York: Wiley, 1987.

BREWER, M.B.; BROWN, R.J. Intergroup relations. In: D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindsay (Eds.). *The handbook of social psychology*. Boston: McGraw-Hill, citado em STOUT, C. (Ed.). *Psychology of Terrorism*, London: Praeger v. 4, cap. 8, 1997, p. 131-156.

BROOKS F. B.; DONATO, R.; MCGLONE, J.V. When are they going to say "it" right? Understanding learner talk during pair-work activity. *Foreign Language Annals*, v. 30, n. 4, 1997, p. 524-541.

BYGATE, M. Task as context for the framing, reframing and unframing of language. Plenary paper given to the *32nd International Annual Conference of IATEFL*, Manchester, 1998.

_____. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching Pedagogic Tasks - Second Language Learning, Teaching and Testing*. London: Pearson Education, 2001.

CANDLIN, C. Syllabus design as a critical process. *ELT Documents 118*, 1984.

CLARKE, M.A.; SILBERSTEIN, S. Problems, Prescription and paradoxes in second language teaching. *TESOL Quarterly*, 1988, 22, p. 684-700. In: STORCH, N. Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 2002, 52:1, p. 119-158.

COELHO, Rosa Andréa Bessa. Interactional Behaviour in the Communicative Classroom: The effects of tasks and participation patterns on the negotiation of meaning. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ. 1997.

COHEN, E.G. Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35 1994 In: STORCH, N. Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52:1, 2002, p. 119-158.

CROOKES, G.; GASS, S. Introduction In: CROOKES, G.; GASS, S. (eds). *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice* p.cm. Multilingual Matters: 94, 1993.

CUMMING, A. Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, 1990, 7, p.1-14.

DAMON, W.; PHELPS, E. Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 1989, 13, p.9-19.

DONATO, R. Beyond group: A psycholinguistic rationale for collective activity in second-language learning. *Tese de Doutorado*, University of Delaware, Newark, 1988.

_____. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds). *Vygotskyan Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex. 1994

DOUGHTY, C.; PICA, T. "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 1986, 20 (2), p.305-325.

_____; WILLIAMS, J. Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: CUP, 1998b.

DURANTI, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press, United Kingdom, 1999.

ELLIS, R. Task-based Research and Language Pedagogy. *Language Teaching Research*, 4,3, 2000, p.193-220.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods. Research in Teaching and Learning: a project of the American Educational Research Association (Volume 2)*. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

FORTES, Melissa Santos. Aquisição do Presente Perfeito e do Presente Perfeito progressivo por brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira. *Dissertação de mestrado*, UFRGS, 2002.

FUENTE, Maria de la. Negotiation and Oral Acquisition of L2 Vocabulary – The roles of Input and Output in the Receptive and Productive Acquisition of Words. *SSLA*, 24, 81-112, 2002.

GASS, S.; VARONIS, E. Input, Interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 1994, 16 (3), p. 283-302.

GILLETTE, Barbara. The Role of Learner Goals in L2 Success. In: LANTOLF, J.; APPEL, Gabriela (eds). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1994.

IZUMI, Shinichi; BIGELOW, Martha. Does Output Promote Noticing and Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, 2000. v. 34 no.2.

KINGINGER, Celeste. Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education, *Applied Linguistics*, Oxford University Press, 23/2, 2002, p.240-261.

KOWAL, M.; SWAIN, M. "From semantic to syntactic processing. How can we promote it in the immersion classroom?" In: KEITH JOHNSON, R.; SWAIN, M. (eds) *Immersion education: international perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

KRAMSCH, C. Social discursive constructions of self in L2 learning. In: LANTOLF, J. (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, 2000.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman, 1985.

KRAUSS, Clifford. A Canadian Drama: Exit bears pursued by humans. *The New York Times*, 23 de novembro, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The Name of the Task and the Task of Naming: Methodological Aspects of Task-based Pedagogy. In: CROOKES, G.; GASS, S. (eds). *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice* p.cm. Multilingual Matters: 94, 1993.

LANTOLF, J.P.; APPEL, Gabriela. Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research. In: LANTOLF, J.; APPEL, Gabriela (eds). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood, 1994.

LAPKIN, S.; SWAIN, M. Vocabulary teaching in a grade 8 French immersion classroom: A descriptive case study. *Canadian Modern Language Review*, 53, 1996, 242-256.

LAUFER, B. The Development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19, 1998, p. 255-271.

LIGHTBOWN, P.M. "The importance of timing in focus on form" In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (eds). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, CUP, 1998.

LONG, M. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*. RITCHIE, W.; BHATIA, T. (eds) Academic Press Inc., San Diego, CA, 1996.

_____; CROOKES, G. Units of Analysis in Syllabus Design – The Case for Task. In: CROOKES, G.; GASS, S. (eds). *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice* p.cm., Multilingual Matters: 94, 1993.

LOSCHKY, L.; BLEY-VROMAN, R. "Grammar and Task-Based Methodology". In: CROOKES, G., GASS, S. (eds). *Tasks and Language Learning : Integrating Theory and Practice*. Multilingual Matters, 1993.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms Studies. In *Second Language Acquisition*. 19, 1997, p.37-66.

MASON, J. *Qualitative researching*. Sage Publications Inc, 1996.

NELSON, G.L.; MURPHY, J.M. Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 27, 135-141, 1993.

NICOLOPOULOU, A. Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky and beyond. *Human Development*, 36, 1993, p. 1-23. In: NUTHALL, Graham. Learning How to Learn: The Evolution of Students' Minds Through the Social Processes and Culture of the Classroom. *International Journal of Educational Research*, v. 31, n. 3, 1999.

NOBUYOSHI, J.; ELLIS, R. Focused Communicative tasks. *Language Teaching Journal*, 1993, v. 47, p. 203-210.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUTHALL, Graham. Learning How to Learn: The Evolution of Students' Minds Through the Social Processes and Culture of the Classroom. *International Journal of Educational Research*, v. 31, n. 3, 1999.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: LANTOLF, J. (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, 2000.

PICA, T. Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, 1988, 38 (1), 45-73.

____; 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.

PLATT, E.; BROOKS, F. Task engagement: A Turning Point in Foreign Language Development. *Language Learning*, 2002, 52:2, p.365-400.

PLOUGH, I.; GASS, S. 'Interlocutor and Task Familiarity: Effects on Interactional Structure.' In: CROOKES, G.; GASS, S. (eds). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Multilingual Matters, 1993.

SALOMON, G.; GLOBERSON, T. When teams do not function the way they ought to. *Journal of Educational Research*, 1989, 13: p.89-98.

SAUNDERS, William. Collaborative Writing Tasks and Peer Interaction. *International Journal of Educational Research*, 1989, 13, 101-112.

SCHMIDT, R. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In: BLUMKULKA, S.; KPASPER, G. (eds). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: OUP, 1994.

SCHOENFELD, Allan H. Ideas in the air: speculations on small group learning. Environmental and cultural influences on cognition and epistemology. *International Journal of Educational Research*, 1989, 13, 71-88.

SCHRAGE, C.O. *Communicative praxis and the space of subjectivity*. Bloomington: Indiana University Press, 1986.

SCWARZ, B.B.; NEUMAN, Yair; BIEZUNER, Sarit. Two Wrongs May Make a Right... If They Argue Together! *Cognition and Instruction* 18 (4), 2000, 461-494.

SFARD, A. "On Two Metaphors for Learning and the dangers of Choosing Just One". *Educational Researcher*, 27, (2), 1998, 4-13.

SHEHADEH, A. Comprehensible Output, From Occurrence to Acquisition: An Agenda for Acquisitional Research. *Language Learning*, 2002, 53:3, p. 597-647.

____. Non-native speakers' production of modified comprehensible output and second language learning. *Language Learning*, 1999a, 49(4), p. 627-675.

SHERIF, M. *The psychology of social norms*. New York: Harper and Row, 1936.

SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

____. Tasks and language performance assessment. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (eds). *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning: Teaching and Testing*. Pearson Education Ltda., 2001.

STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research* 5,1 pp.29-53, 2001.

_____. Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 2002, 52:1, p.119-158.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (eds). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985, p.235-256.

_____. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 1993, p.158-164.

_____. Three Functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (eds). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995

_____. Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 1996, v. 52, n. 4.

_____. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (eds). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. The output hypotheses and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, 2000.

_____. French Immersion Research in Canada: Recent Contributions to SLA and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press, 2000b.

_____; LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v.16, n. 3, 1995.

_____. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 1998, p. 320-337.

_____, Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M.;SKEHAN, P.; SWAIN, M. (eds). *Researching Pedagogic Tasks – Second Language Learning, Teaching and Testing*. London: Pearson Education, 2001.

_____. Talking it Through: Two French Immersion Learners' Response to Reformulation. *International Journal of Educational Research (Special Issue)*, Oct. 2001.

_____. *Working Collaboratively or Individually on a Task: From Production to Comprehension*. 2002, Draft paper.

VAN DEN BRANDEN, K. Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, 47(4), 1997, p.589-636.

VAN LIER, L. "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective". In: LANTOLF, J. (ed) *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000.

VARONIS, E.; GASS, S. "Non-native/non-native conversations: a Model for meaning negotiation". *Applied Linguistics*, 6, 1985, p.71-90.

VIDAL, R. Interlanguage stretching: the role of consciousness-raising communicative tasks and metatalk. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. *Tese de Doutorado em Estudos Lingüísticos*, 2003.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvad University Press, 1978.

WAJNRYB, R. *Grammar dictation*. Oxford: OUP, 1990.

WELLS, G. *Action, Talk and Text: Learning and Teaching through Inquiry*. New York: Teachers College, c 2001.

WIDDOWSON, H. *Teaching language as communication*. Oxford: OUP, 1978.

WILLIAMS, J. Learner-Generated Attention to Form. *Language Learning*, 49:4, 1999, p.583-625.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. London: Longman, 1996.

TABELAS

Tabela 1 – LREs produzidos pelas 4 Díades

	ASPECTOS SINTÁTICOS	ASPECTOS DE GRAFIA	ASPECTOS FONOLÓGICOS	ASPECTOS LEXICAIS	TOTAL
Díade 1 (27 LREs*)	7*	5*	4*	13	29*
Díade 2 (9LREs)	0	1	0	8	9
Díade 3 (20 LREs)	3	6	0	11	20
D.Piloto (10 LREs)	2	2	0	6	10

* A discrepância na contagem dos LREs para a Díade 1 dá-se ao fato de, em duas situações distintas, o mesmo LRE estar classificado concomitantemente como um Aspecto Sintático e um Aspecto de Grafia, o mesmo acontecendo para outra instância a respeito de um Aspecto de Grafia e de um Aspecto Fonológico.

Tabela 2: Resultados de Pré-Testes e Pós-Testes

	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	Gramat.	Produção	Gramat.	Produção
<u>Díade A (piloto)</u>				
Débora	22/30 73,3%	2/10 20%	25/30 83,3%	3.5/10 35%
Cristina	27/30 90%	7.5/10 75%	27/30 90%	8.5/10 85%
<u>Díade 1</u>				
Rita	16/30 53,3%	3/10 30%	18/30 60%	2/10 20%
Vítor	20/30 66,7%	5/10 50%	24/30 80%	3/10 30%
<u>Díade 2</u>				
Mara	23/30 76,7%	6/10 60%	21/30 70%	7/10 70%
Carlos	18/30 60%	0/10 0	22/30 73,3%	2/10 20%
<u>Díade 3</u>				
Sara	23/30 76,7%	6/10 60%	26/30 66,7%	5/10 50%
Clarice	24/30 80%	5/10 50%	24/30 80%	8.5/10 85%

Tabela 3: Resultados comparativos

	TEMPO	TURNOS	LRE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PADR. INTERAÇ.
DÍADE 1	23 min	219	13 AL 7 AS 5 AG 4 AF	Rita : 47,5 Vitor: 62,5	Rita: 50 Vitor: 67,5	COLAB. = 17 MAIS COMP./ MENOS COMP. = 12
DÍADE 2	13 min	139	8 AL 1 AG	Mara: 72,5 Carlos: 45	Mara: 70 Carlos: 60	COLAB. = 7 MAIS COMP./ MENOS COMP. = 2
DÍADE 3	20 min	178	11 AL 6 AG 3 AS	Sara: 72,5 Clarice: 72,5	Sara: 77,5 Clarice: 81,2	COLAB. = 4 MAIS COMP./ MENOS COMP. = 5 DOM/ DOM = 11
DÍADE PILOTO	9 MIN	96	6 AL 2 AS 2 AG	Débora: 60 Cristina: 86,2	Débora: 71,2 Cristina: 88,7	COLAB. = 7 MAIS COMP./ MENOS COMP. = 3

ANEXOS

ANEXO I

ALTA MUTUALIDADE

MAIS COMPETENTE/
MENOS COMPETENTE

COLABORATIVO

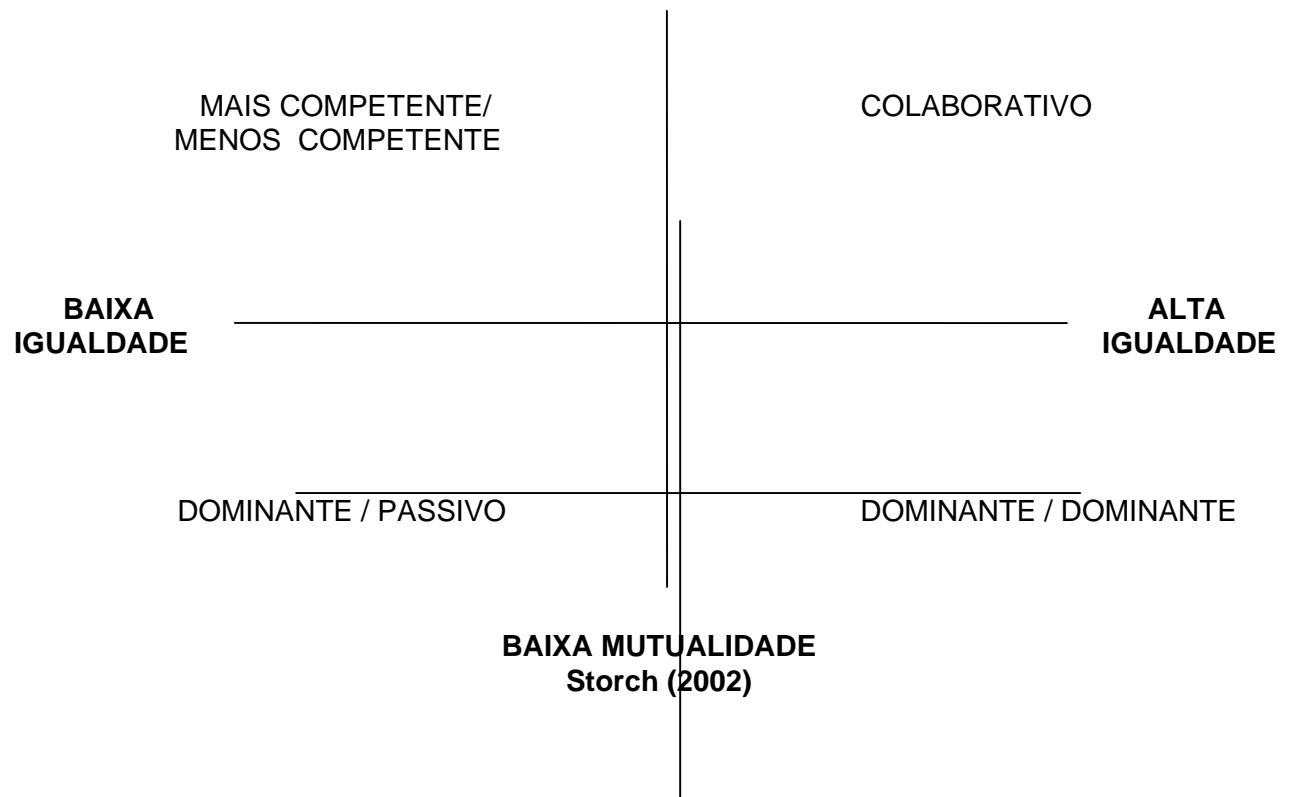
BAIXA
IGUALDADE

ALTA
IGUALDADE

DOMINANTE / PASSIVO

DOMINANTE / DOMINANTE

BAIXA MUTUALIDADE
Storch (2002)



ANEXO II

Pré-Teste / Pós-Teste

Name: _____ Date: _____

I. Put **C** for correct or **I** for incorrect in the following statements and questions:

1. I went to the movies last Friday night. ()
2. I know Linda for a long time. ()
3. We were here since 10 o'clock this morning. ()
4. Does she goes to school by bus? ()
5. He is 50 years old and he has always lived in that house. ()
6. Have you been abroad? ()
7. When did you bought your car? ()
8. He's been here since Sunday. ()
9. He stayed there one week. ()
10. I will take a vacation in February. ()
11. I can't find my keys, I think I lose them. ()
12. Tourists are go to Gramado in winter. ()
13. They wanted to buy Sue a present for her birthday. ()
14. Yesterday I've seen an accident. ()
15. Do he go to the movies on weekends? ()
16. Experts researched new usages for the drug now. ()
17. He take a vacation in February. ()
18. Are you Brazilian? ()
19. Has she read the paper yet? ()
20. I've studied English for 2 years. ()
21. Chris is watching TV right now. ()
22. He did not studied for the test! ()
23. I won't have to work this coming weekend. ()
24. Is Debra go to school by car? ()
25. Can you speak a foreign language? ()
26. Do they ever watch TV at night? ()
27. I was to Canela many times. ()
28. Look, I think someone clean this place. ()
29. They was in London all summer. ()
30. Did he went home after class? ()

II. Supply the verb using the appropriate tense in the gaps below:

1. She..... (go) out. She is not answering the phone.
2. I(not be) sick for a long time.
3. This new administration is really great. They (do) several important things.
4. Nobody (see) Ann around. I think she is still at work.
5. Mike (not smoke) a cigarette since March.
6. Lynn and I are very good friends. I think we(be) friends for over 10 years.
7. "Where is John?" – "He (leave) for school".
8. I come here everyday, how come I(never meet) you until now?
9. You must be very important here – everybody is looking at you and people(not say) a word since you entered the room.
10. Look, that man over there is my favorite writer. I think he (write) more than 10 books.

ANEXO III

Texto utilizado na tarefa *dictogloss*

A CANADIAN DRAMA

A hiker came face to face with a grizzly bear last August while walking to Crowfoot Glacier. The man tiptoed backward, tripped on a tree root and the bear attacked him. However, it was the hiker who showed the most ferocity. He growled and punched the bear in the nose, forcing the confused bear into retreat.

Every year hikers and mountain bikers bump into grizzly bears in the woods.

No one has died from an encounter with a grizzly bear in the park since 1980. The last serious episode was in 1995 when a bear attacked four campers, sending them all to the hospital.

Because highway traffic has become busier, vehicles and trains have crushed bears along the highway. As much as increasing contact with humans has made bears more dangerous to people it has also put them in more danger. Since May 2001 three grizzly bears have been killed in collisions on the highway.

What has the government done to protect the bears?

Park officials have built an electrified fence around the campground outside Lake Louise. People who trek around the lake must now travel in groups of at least six or they face stiff fines. Also, hiking has been limited during summer months.

ANEXO IV

Questionário / entrevista

1. Você gostou da atividade proposta? Em que sentido?
2. O fato de falar sobre sua produção escrita lhe ajuda? Em que sentido?
3. Você viu alguma vantagem/desvantagem em pensar alto enquanto realizava a tarefa? Qual?
4. Trabalhar com um colega (em pares) ajuda no desenvolvimento do seu inglês? Como?

ANEXO V

Abreviações utilizadas nas transcrições

Critérios e convenções para transcrições segundo modelo adaptado de Vidal (2003):

Símbolos utilizados para identificar quem está falando:

Inicial T – pesquisadora

Demais iniciais representam os nomes fictícios de cada participante. (Exemplo: S = Sara)

Símbolos utilizados nas transcrições:

{ } – indicam falas simultâneas

/ / - indicam transcrição fonética em vez da ortografia convencional, ou para eventos em que a pronúncia é defectiva

x – item incompreensível, provavelmente uma só palavra

xx – itens incompreensíveis, com duas ou três palavras

xxx – itens incompreensíveis, com mais do que três palavras

.. – pontos indicam pausa pequena

... – pontos indicam pausa mais longa

? – indica tom de voz em ascensão

Notas complementares:

Hífen – utilizado para identificar uma palavra incompleta (por exemplo: ha- por have)

Ponto final – não foi utilizado ao final de um turno indicando não finalização do enunciado

Negrito – utilizado para indicar ênfase

ã – utilizado para marcar hesitação na fala

mmm – utilizado para marcar hesitação na fala

Itálico – utilizado para indicar comentário de qualquer tipo (por exemplo: *risos*)

ãhã – utilizado para indicar aquiescência

m! – utilizado para indicar concordância de opinião ou entendimento

ah! – utilizado para indicar entendimento ou exclamação