

O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação

Margarete Schlatter*
Pedro de Moraes Garcez
Matilde V. R. Scaramucci



1 Introdução

Este artigo discute o conceito de interação nos estudos sobre aquisição e sobre o uso de língua estrangeira, contrastando inicialmente as perspectivas de pesquisadores filiados à Hipótese Interacionista em Aquisição de Segunda Língua e à Análise de Conversa Etnometodológica trazidas à tona em debate acadêmico publicado em periódicos especializados entre 1996 e 1998. À luz dessas reflexões e de suas implicações para o entendimento do que seja o ponto de chegada no desenvolvimento de língua estrangeira, revisamos conceitos-chaves na área de aquisição de língua estrangeira, como FN/FNN (falante nativo/falante não-nativo), competência e estratégias de comunicação, e apresentamos resultados de pesquisas na área de aquisição na perspectiva sociointeracional que sugerem novos rumos para o ensino e para a pesquisa sobre a aquisição de línguas estrangeiras. Por fim, discutimos como esses rumos e perspectivas se refletem em desafios para a avaliação de

* Margarete Schlatter – UFRGS, margasch@via-rs.net; Pedro de Moraes Garcez, UFRGS, pmg@portoweb.com.br; Matilde V. R. Scaramucci, UNICAMP, matilde@unicamp.br

desempenho em língua estrangeira, para a formação do professor e para a pesquisa na área de aquisição de línguas.

2 O conceito de interação nos estudos sobre aquisição e sobre o uso de língua estrangeira

O conceito de interação passou a ocupar um lugar central em diversas arenas de discussão sobre a aquisição de segunda língua ou de língua estrangeira (doravante L2), sobretudo entre pesquisadores que se afiliam à assim chamada Hipótese Interacionista (doravante HI) na área de Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL). De maneira exemplarmente sucinta, as preocupações desses e de outros pesquisadores da área são apresentadas em *Learning a language through interaction*¹ (Ellis, 2000), mediante as seguintes perguntas de pesquisa:

- (1) De que maneiras a interação/o insumo contribui para a aquisição de L2?
- (2) Que tipos de interação/insumo promovem aquisição de L2?
- (3) Que tipo de pedagogia é necessária para que os aprendizes em sala de aula tenham uma experiência de interação rica para a aquisição? (p. 231)

Mais do que apenas explicitar a preocupação dos pesquisadores da área com a noção de interação, essas perguntas também poderiam sugerir um interesse por questões de uso da linguagem e de uso da língua que está sendo aprendida/adquirida na interação. Isso fica patente, sobretudo na terceira pergunta, na qual o pareamento de interação e insumo das perguntas anteriores é substituído por “experiência de interação”.

Assim, se poderia dizer que o valor e a função do uso da linguagem para aquisição da linguagem passam a ser tópicos para a ASL. Entretanto, a noção ou o conceito de interação que se depreende do uso do termo pelos defensores da HI pode causar estranhamento a quem se dedique ao estudo de questões de uso da linguagem, como é o caso de um pequeno grupo de analistas da conversa europeus que atuam em universidades dinamarquesas. Um debate acirrado se desenvolve justamente quando esses especialistas em questões de uso da linguagem, que também se interessam pela interação em língua estrangeira, expõem sua crítica ao

tratamento dos dados de fala-em-interação em L2 nos estudos interacionistas em ASL.

Inicialmente, em artigo publicado em número especial do *Journal of Pragmatics* devotado à análise de fala-em-interação em L2 desde a perspectiva etnometodológica, Wagner (1996) faz uma crítica severa aos estudos “interacionistas” na área de ASL, especialmente em função do modelo de uso da linguagem equivocado que a área emprega e da má compreensão do processo interacional que está na base dos estudos de modificação de insumo em ASL. Em síntese, Wagner (1996) põe em dúvida a propriedade conceitual do termo central da própria hipótese interacionista, isto é, interação.

Não cabe aqui relatar as posições de Wagner em detalhe, mas importa expor as noções de interação daqueles que têm no uso da linguagem o seu objeto primordial de reflexão. Certamente interação não seria, para eles, tão facilmente equacionável com insumo (*input*), como aparece nas perguntas 1 e 2 reproduzidas acima. Com efeito, a HI em ASL parece ter percorrido uma trajetória tal que insumo modificado (*modified input*) passou a ser sinônimo de interação. Partindo da hipótese a ser verificada de que *insumo modificado* promoveria a aquisição de L2, passou-se a fazer referência aos processos de modificação de insumo metaforicamente sob a expressão de “negociação de significado”.

Tendo a guiar-lhes um modelo de uso da linguagem problemático, mas extremamente disseminado, como aquele popularizado entre nós desde a extensão do modelo cibernético da informação à comunicação humana pelo uso da linguagem (ver Winkin, 1998), pouco estaria em dúvida quanto à organização do uso da linguagem. Dado que um tal modelo e as pressuposições insuspeitadas que ele acarreta sobre a organização do uso da linguagem também se refletem sobre os métodos de registro e análise de dados, os pesquisadores da HI em ASL não teriam por que estarem atentos para a notação de lapsos de tempo e sinais não-vocais na conduta da fala-em-interação humana, por exemplo, já que essas sinalizações são relevantes sobretudo se vissemos o uso da linguagem como algo a serviço da ação humana. Assim, preocupados em observar e registrar processos verbais de “negociação de significado”, não surpreenderia que um pesquisador da HI em ASL afirmasse, sobre uma troca como a que segue, que *não* houve interação entre os participantes:

FN: vamos dar uma volta?

FN: ok, mais tarde, quem sabe

¹ *Aprendendo uma língua mediante a interação*. Esta e as demais traduções de citações de textos originais em inglês sem tradução editada em português (de que tenhamos notícia) foram feitas pelos autores para os fins deste artigo.

Em outras palavras, não registrando pausas e sinais não-vocais, e preocupado com as modificações de insumo tidas como necessárias para a aquisição de L2, se diria que o "falante não-nativo", o aprendiz, que *não falou* na troca acima, *não interagiu* com seu interlocutor FN (falante nativo), mesmo havendo evidências, na segunda fala do FN, de que algo foi feito pelo FNN (falante não-nativo), mediante sinalização, que foi eficaz o bastante para ter sido processada como resposta boa o suficiente para todos os efeitos práticos. Portanto, uma tal asserção de que não houve interação nesse caso só seria aceitável se tomássemos o sentido de interação conforme passou a ser praticado no âmbito da HI em ASL.

Caso se tratasse somente de um uso peculiar da palavra que se tornara um termo técnico na área, não haveria por que discuti-lo. No entanto, a questão é bem mais ampla. Uma entre as tantas razões que poderia ser apontada é o fato de que as análises revelam tratamento do falante não-nativo – eterno aprendiz – muitas vezes como deficiente, julgado assim não apenas por ser *não-nativo*, mas por dele se esperar poderes superiores ao que se observa entre participantes do uso da linguagem em geral. Por exemplo, Wagner (1996) aponta nas análises de dados interacionais nos estudos da HI em ASL a atribuição de não-entendimento entre os interlocutores em função da "não-interação do dito falante não-nativo", não-entendimento que muitas vezes só é percebido como tal pelo analista externo, não havendo evidências nos dados de que os participantes sinalizem que tenham visto um problema ou erro a ser "negociado". Além disso, o mesmo dado aparece em diferente transcrição em textos distintos, conforme reproduzido abaixo:

Varonis e Gass (1985a, p. 74)

Julie: I'm sorry to have called you so early, but I'm just on my way out of the house for (indiscernible)

Martha: no response

Varonis & Gass (1985b: 328f)

Melissa: I'm sorry to have called you so early, but I'm just on my way out of the house for .. (unintelligible)

Beverly: That's OK. I was up.

Em ambos os casos, a análise aponta para a falante não-nativa Martha/Beverly como tendo deixado passar a oportunidade de interagir, isto é, de engajar-se em negociação de significado, ou seja, de obter o insumo modificado supostamente necessário à aquisição. De um ponto de vista do analista da conversa, é difícil encontrar evidências de qualquer sinal de que os participantes

tivessem razão para recorrer a qualquer procedimento análogo à modificação de insumo (por exemplo, iniciar reparo da fala do outro, suspendendo as ações curso; cf. Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977) para levar a cabo as ações que estão engajados em co-construir pelo uso da linguagem.

Nessa concepção aparentemente atomística de uso da linguagem, portanto, não causa surpresa que Ellis (2000) afirme que escutar os outros falando numa sala de aula é "simplesmente prestar atenção a insumo não-interativo" (p. 248). Nessa perspectiva, quem não está falando não está interagindo. Isso porque interação se resumiria à modificação de insumo que é deflagrada tipicamente quando o falante não-nativo/aprendiz não entende o que está sendo dito pelo interlocutor e inicia reparo da fala do outro. Daí se presume haver poucas ocorrências de iniciação de reparo da fala do outro no uso da linguagem entre falantes nativos da língua em uso para interlocução, os dados de base, tidos como "normais". Portanto, as iniciações de reparo seriam características da interação envolvendo participantes não-nativos da língua em uso para interlocução, os dados relevantes que, por contraste, qualificam esses falantes como peculiares, no limite, anormais. Para o analista da conversa acostumado a examinar dados de fala-em-interação em cenários diversos, sobretudo em conversa cotidiana, certamente não se verifica uma tal raridade de iniciações de reparo da fala do outro (ou, como vêem os pesquisadores da HI em ASL, "negociação de significado") na vasta maioria dos dados, e a despeito das categorias identitárias atribuídas aos participantes pelo analista externo.

Assim, se o insumo modificado ou a negociação de significado é condição necessária para a aquisição de L2 – o que gera interesse entre estudiosos da fala-em-interação –, no arcabouço da HI em ASL se encerram pressupostos, representados na coluna da esquerda do quadro abaixo, que são recebidos com estranheza por esses estudiosos da fala-em-interação interessados no uso da linguagem em língua estrangeira, conforme apontam as perguntas na coluna da direita no quadro abaixo:

Figura 1: Pressupostos da Hipótese Interacionista (HI) em Aquisição de Segunda Língua (ASL) e sua leitura desde a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (ACe)

Hipótese Interacionista (HI) em Aquisição de Segunda Língua (ASL)	Análise da Conversa Etnometodológica (ACe)
interação = modificação de insumo, isto é, negociação de significado;	interação = seqüências de iniciação de reparo?
dados de base (<i>baseline data</i>) = interação não-modificada = normal;	iniciação de reparo = o discurso não-nativo é anormal?
interação: qualquer relação de influência mútua entre duas forças.	interação não seria ação social conjunta e coordenada dos membros de um grupo social?

Assim, do ponto de vista dos estudos da fala-em-interação que envolve uso de língua estrangeira segundo a Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACe), alguns aspectos pressupostos como fatos pelos pesquisadores filiados a HI em ASL seriam justamente objeto de investigação em pauta. Desde essa perspectiva, perguntas a serem respondidas seriam, por exemplo:

1. A organização da fala-em-interação em L2 difere da organização da fala-em-interação em L1 em algum aspecto relevante para os participantes?
2. As identidades de falante nativo e falante não-nativo são relevantes para a condução das ações dos participantes que tem na língua de interação uma L2?
3. As ações se realizam de modo distinto na fala-em-interação em L2?

Voltando ao contraste entre a noção de interação que opera entre os dois grupos de pesquisadores em foco, é importante ressaltar uma posição ontológica sobre o uso da linguagem que os distingue radicalmente e que se reflete não só na definição do que vem a ser interação, mas no tratamento de dados de uso da linguagem segundo a ótica de cada grupo. Ao passo que os defensores da HI em ASL parecem ver o uso da linguagem como língua em uso, vendo a língua como uma espécie de máquina de produzir enunciados bem-formados e plenos de sentido unívoco, os analistas da conversa tendem a ver o uso da linguagem como um objeto em si, um universo de construção conjunta da ação social no qual está centralmente mobilizada uma língua (ou línguas) que não gera enunciados bem-formados e plenos de sentido unívoco, mas, mesmo assim, é uma forma de vida que serve aos propósitos de

ação dos participantes, para tanto sempre em trabalho contínuo uns com os outros. Daí decorre que a perspectiva analítica dos interacionistas em ASL é eminentemente ética², e a dos analistas da conversa busca deliberadamente aproximar-se da visão êmica³ dos participantes.

Resumindo talvez grosseiramente o quadro de oposições que resulta do contraste entre os dois grupos de pesquisadores, teríamos a Figura 2:

Figura 2: Contraste de perspectivas teórico-metodológicas da Hipótese Interacionista (HI) em Aquisição de Segunda Língua (ASL) e da Análise da Conversa Etnometodológica (ACe).

HI em ASL	ACe
Modelo cibernético de uso da linguagem; modelo da mensagem, emissor, receptor, etc. (cf. Winkin, 1998);	Modelo de uso da linguagem: modelo psicossociológico (cf. Clark, 1996/2000);
A língua em uso serve à transmissão de informação;	O uso da linguagem serve à construção da ação conjunta;
Metáfora do conduto (Reddy, 1993/2000);	Metáfora dos construtores de instrumentos (Reddy, 1993/2000);
Competência = proficiência lingüística = acurácia;	Competência = intersubjetividade e <i>accountability</i> (ver Coulon, 1995);
Dados de base são os enunciados produzidos por falantes nativos da língua alvo;	A conversa cotidiana é a matriz interacional de todos os demais usos da linguagem e a seqüencialidade é central para a construção da ação;
FN = língua completa, normal FNN = a caminho do normal	As identidades não são estáveis e são construídas na interação.

² "O ponto de vista ético estuda o comportamento a partir do lado de fora de um sistema, como forma essencial de se começar a abordar um sistema alheio" (Pike, 1971, p. 37, apud Duranti, 1997, p. 172); "a perspectiva ética independe da cultura e simplesmente fornece uma classificação de comportamentos com base em um conjunto de dispositivos engenhados pelo observador/pesquisador" (Duranti, 1997, p. 172).

³ "O ponto de vista êmico resulta de se estudar o comportamento como se fosse a partir do lado de dentro de um sistema" (Pike, 1971, p. 37, apud Duranti, 1997, p. 172); "a perspectiva êmica privilegia o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo e assim tenta descrever como os membros da comunidade atribuem sentido a um certo ato ou à diferença entre dois atos diversos" (Duranti, 1997, p. 172).

Diante do interesse comum pelo universo de uso de língua estrangeira, mas com pressupostos teóricos e metodológicos em princípio tão distintos, não surpreende que o debate que se dá entre os dois grupos de pesquisadores a partir do texto deflagrador de Wagner (1996) tome um rumo bastante acalorado (Hall, 1997; Kasper, 1997; Liddicoat, 1997; Long, 1997; Poulisse, 1997; Rampton, 1997; Firth e Wagner, 1998; Gass, 1998; Long, 1998). Firth e Wagner (1997) haviam reiterado suas posições críticas à visão reduzida de interação e às imprecisões empíricas quanto à organização do uso da linguagem que depreendem das análises dos defensores da HI em ASL, encaminhando uma proposta de alinhamento que tem por foco sobretudo um reenquadramento do indivíduo como falante nativo/aprendiz para participante/usuário da linguagem. Para tanto, conclamavam os pesquisadores da HI em ASL a desenvolverem:

- a. uma consciência significativamente alargada acerca das dimensões contextuais e interacionais do uso da linguagem;
- b. uma maior sensibilidade êmica (isto é, relevante para o participante) diante dos conceitos fundamentais;
- c. uma ampliação da base de dados tradicionais em ASL. (p. 286)

Além disso, no que tange à visão sobre as ditas “estratégias comunicativas”, os analistas da conversa propunham que não fossem vistas como estratégias compensadoras de deficiências dos falantes não-nativos. Apontavam, em um excerto sob análise, que “as identidades de FNN e FN não são concomitantes com ‘desvantagens’ lingüísticas ou deficiências comunicativas. Ao contrário, elas são recursos que auxiliaram a comunicação” (p. 290). Afirmavam que, ao contrário do que supõem os pesquisadores da HI em ASL, o marco de FN pode não ser o ponto de chegada desejado por inúmeros falantes de L2, sobretudo quando se observa sistematicamente a interação em língua estrangeira envolvendo pessoas que não são aprendizes em sala de aula fazendo o que precisam fazer na sua vida em L2. Em última instância, apontam que a própria noção de interlíngua poderia não ser adequada do ponto de vista êmico.

As respostas formais a esses argumentos são apresentadas por Michael Long, Susan Gass, Gabriele Kasper e outros em diferentes oportunidades em números distintos do periódico especializado *Modern Language Journal* 81(3), 82(1). Tomemos apenas um dos pontos da disputa, a propriedade da noção de falante nativo. Firth e Wagner (1997) reiteraram as críticas anteriores (Wagner,

1996), tratando especificamente do procedimento, hegemônico nos estudos de ASL, de empregar as categorizações de identidade falante nativo e falante não-nativo para identificar os participantes em transcrições (cf. Garcez, 2002a). Segundo apontam os dois autores, essas categorias

são aplicadas de maneira exógena e sem consideração à sua relevância êmica (isto é, segundo a perspectiva dos participantes da ação). Parece razoável concluir que, para a ASL, vem a ser uma não-questão o fato de que FN ou FNN é somente uma identidade dentre uma multiplicidade de identidades sociais, muitas das quais podem ser relevantes simultaneamente, sendo que todas elas são móveis (pai, homem, amigo, do lugar, convidado, oponente, marido, colega, professor, parceiro de equipe, íntimo, conhecido, estranho, irmão, filho, especialista, calouro, falante nativo, neófito, contador da piada, falante, pessoa que ligou, ouvinte por acaso, *ad infinitum*). Para o pesquisador em ASL, somente uma identidade importa de verdade, e ela importa da mesma maneira e em igual medida por todo o tempo enquanto durar o encontro que está sendo estudado (p. 292).

A isso, Long (1997), um dos principais proponentes da HI em ASL, responde como segue, antes formulando as críticas feitas pelos analistas da conversa como “as principais queixas que eles fazem”:

1. A distinção entre falantes nativos (NSs) e falantes não-nativos (NNSs), ou aprendizes, no meu trabalho e no trabalho de outros, (a) objetivamente ignora, e (b), por asserção, subestima a importância, para o entendimento da aquisição de segunda língua, de outras identidades sociais do falante que são separadas ou simultâneas (pai, amigo, sócio, etc.) e às quais os participantes podem estar dando expressão quando falam. Minha resposta é a seguinte: (a) está claramente correto, e as reanálises de F&W demonstram isso, e (b) é uma questão empírica, sobre a qual seria interessante examinar alguns dados. (p. 320)

Desse modo, Long fecha as possibilidades de interlocução ao afirmar que, de fato, se trata de uma não-questão para a ASL se os participantes “estão” alguma outra identidade além de FN ou FNN quando, por exemplo, produzem “negociação de sentido” e “modificação de insumo”.

Os outros contendores não diferem no seu tom. Gass (1998) reformula as mesmas críticas em termos ainda mais simplificados:

Outras categorias especificamente mencionadas por F&W, tais como "pai ... *ad infinitum*" (p. 292) ... não são incluídas porque não são julgadas como relevantes para a questão em pauta, que vem a ser, como as L2 são adquiridas e quais vêm a ser os sistemas dos aprendizes? Conforme apontam F&W, há muitas categorias em que os indivíduos podem ser colocados, algumas das quais eles não mencionam, por exemplo, cor do cabelo e preferência de mão. Um pressuposto básico do trabalho de pesquisa experimental é o de que categorias, como a cor do cabelo, que não têm qualquer papel teórico a desempenhar com relação à pergunta em pauta, não fazem parte da elaboração da pesquisa, ao passo que as categorias, como a preferência de mão, que podem ser relevantes, podem fazer parte da elaboração da pesquisa. Em outras palavras, a relevância tem que ser estabelecida teoricamente na medida que afeta a aquisição de L2 (p. 86).

Em sua tréplica, dirigindo-se a vários textos de resposta ao seu, Firth e Wagner (1998) reafirmam que a posição dos interacionistas em ASL é pautada por uma visão de que haveria um *déficit* intrínseco a um dos participantes das interações analisadas, o falante não-nativo, eternamente aprendiz, na medida que ele é identificado nas transcrições sempre como tal para que suas deficiências sejam examinadas, a despeito de que estejam realizando as ações relevantes para todos os efeitos práticos na situação em que se encontram.

Evidentemente, a polarização esgota o debate, mas os desenvolvimentos contemporâneos são importantes. Dentre eles, podemos destacar o fato de que a discussão interna à HI em ASL não ignora a crítica, embora abafe a discussão (cf. Long, 1998; Ellis, 2000), talvez porque aceitar a proposta de Firth e Wagner (1997) poderia implicar no abandono da HI em ASL, ao menos nos termos como ela se construiu até aqui. Nesse sentido, é interessante que Long (1998) trate desse estado de coisas por meio da metáfora de que a ASL estaria *sitiada*. Da mesma forma, Ellis (2000) discute os problemas de verificação da HI em ASL e acaba por propor que os esforços se voltem para a verificação de questões de "interação intrapessoal", uma contradição em termos, conforme um de nós já apontou (Garcez, 2002b), mas que pode ser também vista como sinal de retirada do terreno ruidoso das questões de uso da linguagem em direção ao domínio conhecido e silencioso da Psicolinguística do indivíduo falante.

Em outras frentes, observa-se a publicação de estudos de ASL com base em ACe, sendo os exemplos mais evidentes os de Markee (2000) e Wong (2000a, 2000b). Além disso, parece haver cada

vez mais trocas efetivas entre pesquisadores em ASL e ACe, conforme atestam as discussões em Wong e Olsher (2000), Schegloff (2000), Schegloff, Jacoby, Koshik e Olsher (2002), bem como a realização de encontros como o seminário da Associação Britânica de Linguística Aplicada em 2002, devotado a "explorar a natureza da relação entre a Análise da Conversa e a Linguística Aplicada; [e] identificar e exemplificar as aplicações da metodologia da AC no âmbito da grande área da Linguística Aplicada" (Seedhouse & Richards, 2003). Enfim, nas palavras de Schegloff, Jacoby, Koshik e Olsher (2002), parece haver "um terreno aberto para investigação em toda essa área para aqueles que queiram empreender a tarefa de reunir o treinamento necessário em ACe com o engajamento com as questões que a Linguística Aplicada focaliza" (p. 18). As reflexões que se seguem aqui resultam justamente desse tipo de empreendimento colaborativo para exploração e atuação no terreno que se abre diante de nós, da ação humana em L2.

3 O papel da interação no processo de aquisição de L2

A complexidade de se estudar o processo de aprendizagem se deve à sua natureza multifacetada e interdisciplinar: vários são os estágios de aquisição e vários são os fatores imbricados (condições de ensino/aprendizagem, influências interlinguísticas, motivação, idade, só para citar alguns). Além disso, há a dificuldade de demonstrar como a aprendizagem ocorre, visto que nem sempre isso é observável e que as mudanças no desempenho podem estar atreladas às condições de produção e à metodologia usada na geração dos dados. Tradicionalmente, as metodologias de pesquisa adotadas para se verificar se houve aquisição são as pesquisas experimentais, quantitativas, que analisam (em percentuais e em análises estatísticas) as diferenças de desempenho dos falantes/aprendizes em tempos diferentes (T1, T2, etc.), com ou sem tratamento (ensino) nesses intervalos. Embora contribuam em vários aspectos para a compreensão do processo de aquisição da linguagem em termos das trajetórias de aprendizagem (por exemplo, revelando ordens de aquisição de determinadas estruturas) e do papel do ensino nesse processo, a apropriação de uma determinada estrutura pelo aprendiz é considerada resultado unicamente de processos cognitivos e individuais e, portanto, inacessível (porque estão na sua mente).

Uma questão chave na pesquisa sobre a aquisição e o ensino de L2 e que determina a forma como vamos interpretar o processo é nosso conceito de linguagem, proficiência e aprendizagem. Se

entendermos que a aprendizagem se dá na prática social e queremos compreender como a língua estrangeira é adquirida, talvez devêssemos mudar o foco de pesquisas quantitativas para pesquisas qualitativas, de micro-análise, observando o que ocorre na fala-em-interação que pudesse revelar episódios de aprendizagem.

Com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social, o conceito de proficiência lingüística/sucesso muda de conhecimento metalingüístico e domínio do sistema para uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo⁴. Nesse sentido, a prática com a linguagem tem que levar em conta o contexto de produção, o propósito, o(s) interlocutor(es), a análise de como ações lingüísticas influenciam outras ações. A comunicação, seja ela oral ou por escrito, como também o processo de ensino/aprendizagem, passam a envolver questões identitárias, as relações entre os interlocutores e suas representações do mundo, e como, no meio de tudo isso, se co-constrói sentido e se desenvolve a linguagem.

Diferentemente de uma visão teórica na qual o desenvolvimento da linguagem focaliza o indivíduo como um conhecedor autônomo que usa processos cognitivos individuais e inacessíveis, a visão de desenvolvimento da linguagem aqui se baseia na perspectiva Vygotskiana, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social. Em outras palavras, a aprendizagem é coletiva, co-construída pelos participantes, instanciada através da interação. Um dos conceitos chave nessa perspectiva é o *andamento*, originalmente proposto por Wood, Bruner e Ross (1976) e definido como um processo colaborativo através do qual os indivíduos dão assistência uns aos outros para que um participante possa fazer algo que não poderia fazer de outra forma. (ver Ohta, 2000, p. 52). A internalização dos processos sociais interativos ocorre na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), um espaço interacional no qual o aprendiz é capaz de desempenhar uma tarefa que está além de seu nível de proficiência atual, através da assistência dos interlocutores. Por um lado, a assistência dos interlocutores é fundamental para um melhor desempenho do aprendiz (o que já foi demonstrado em várias pesquisas na área: Donato, 1994; Ohta, 1995, 1997, 2000; Gibk, 2002). Por outro, o construto da ZDP prevê que não ocorre desenvolvimento se a tarefa for muito simples ou se houver mais assistência do que necessário. Em outras palavras, para que haja desenvolvi-

⁴ Ver Scaramucci (2000), para um histórico sobre o conceito de proficiência.

mento, é necessário que, gradativamente, a assistência seja retirada para que o aprendiz possa trabalhar independentemente.

Resumindo, a aprendizagem é socialmente situada e passa do social para o individual. O que o aprendiz consegue fazer na prática social, no início do processo, com a assistência dos interlocutores, aos poucos vai conseguir fazer sozinho. De acordo com Lantolf e Aljaafreh (1995), a determinação da ZDP é uma descoberta co-construída através de interação dialógica entre os participantes e a assistência é oferecida quando necessária e retirada quando o interlocutor sinaliza que já tem condições de agir independentemente.

Poderia se dizer que a perspectiva sociointeracionista de aquisição da linguagem teve início com Krashen e Long e colaboradores, inspirados pelo trabalho de Hatch (1978) (e dos estudos em aquisição de língua materna da década de 70) em estabelecer uma relação entre a interação e a aprendizagem de estruturas sintáticas. Krashen (1982, 1985) afirma que a exposição a insumo compreensível (*comprehensible input*) é necessária e suficiente para aquisição de LE. Por outro lado, Long (1981, 1983a, 1983b) sugere que a exposição não é suficiente, mas que é necessário interagir com outros interlocutores. Swain (1985) propõe como necessário à aquisição a produção modificada/forçada (*pushed output*). A partir dessa discussão, o foco dos estudos na área recai sobre como os aprendizes obtêm insumo compreensível e sobre a necessidade de produção modificada para que ocorra aquisição. Em estudos envolvendo análises de interações entre falantes nativos e falantes não-nativos, Pica e seus colaboradores (Pica, 1987; 1994; Pica e Doughty, 1985; Doughty e Pica, 1986; Pica, Kanagy e Falodun, 1993; Pica, Young e Doughty, 1987; Pica, Holiday, Lewis, Morgenthaler, 1989; Pica, Lincoln-Porter, Paninos, Linnel, 1996) descrevem várias formas de se obter insumo compreensível (solicitações de esclarecimento, verificação da compreensão, entre outros) e, como já vimos, tentam demonstrar que a aquisição está diretamente vinculada às oportunidades de negociação de significado, ou seja, de obtenção de insumo compreensível através de ocasiões de reparo na interação.

Nessa perspectiva, entende-se por "negociação de significado" os momentos em que, para tentar resolver uma quebra no fluxo comunicativo em função de uma má-compreensão ou compreensão incompleta de um termo da fala do interlocutor, os participantes da interação reparam sua produção, negociando o significado do que não foi bem compreendido. Esses momentos de reparo proporcionarão ao aprendiz o acesso a insumo compreensível,

produção modificada e feedback sobre sua produção (Pica, 1994). Acredita-se que quanto mais instâncias de reparos (embora não se leve em conta aspectos fundamentais do reparo no uso cotidiano da linguagem conforme descrito pelos analistas da conversa, tais como o reparo suspender as ações em curso até seu desfecho), maior a possibilidade de negociação de significado e, portanto, maior a possibilidade de obter insumo compreensível, produção modificada e, portanto, de ocorrer aquisição. Nessa perspectiva, portanto, são os momentos de negociação de significado na interação que são o lugar ideal para a aquisição (Long, 1981, 1983a, 1983b, 1996; Pica, 1994; Varonis e Gass, 1985; Swain, 1985).

Pressupondo que crucial para o processo de aquisição é a negociação de significado, os estudos passaram a tratar desses eventos nas interações através de uma série de pesquisas quantitativas de contagem dessas ocorrências em conversas entre falantes nativos e falantes não-nativos (em uma perspectiva ética). Os problemas relativos a esses estudos foram levantados no debate apresentado anteriormente.

A partir dessa perspectiva e como implicação para o ensino de L2, Pica et al. (1993) sugerem uma metodologia de ensino baseada em tarefas e uma tipologia de tarefas teoricamente mais ou menos promotoras de interação e, portanto, de negociação de significado. Por exemplo, tarefas de troca de informação nas quais cada interlocutor possui parte da informação, exigindo a troca dessas informações para a sua conclusão, promoveriam maior interação dos participantes e, portanto, seriam mais eficazes para levar à aquisição. Por outro lado, tarefas de troca de opinião, nas quais não há uma exigência de se chegar a um consenso no grupo, trariam menos oportunidades para modificação do insumo e da produção e, portanto, trariam menos oportunidades para promover aquisição da linguagem.

Em um estudo de interações entre aprendizes de inglês L2, de nível intermediário, realizando diferentes tarefas em pares e em grupo, em sala de aula, Foster (1998) mostrou que a questão é bem mais complexa do que Pica et al. (1993) sugerem. Apesar de aparentemente os resultados (estatísticos) virem ao encontro do que propõe Pica em relação às tarefas, quando analisadas as produções individuais dos participantes de cada grupo, houve uma grande variação quanto à contribuição de cada participante do grupo (contribuição muitas vezes inexistente), quanto à negociação de significado e quanto à produção modificada semântica, sintática, morfológica ou fonologicamente. Pressupondo o envolvimento dos alunos com a tarefa, Foster sugere que a não-participação de vários

alunos na negociação de significados pode ser devida ao fato de estarem satisfeitos com o insumo compreensível gerado pela negociação de outros interlocutores no grupo ou por entenderem o discurso sem a necessidade de verificar ou esclarecer alguma coisa (afinal, mesmo com várias inadequações sintáticas, por exemplo, podemos compreender o que está sendo dito), ou ainda por não se sentirem motivados a entender exatamente o que estava sendo dito. Se pensarmos no uso da linguagem na vida cotidiana, isso se torna bem compreensível e esperado, já que parar a interação a cada vez que ocorre algum problema de má compreensão ou de falta de acurácia seria extremamente improdutivo, demandaria um trabalho insano, tornaria a interação lenta e frustraria os participantes, já que iniciar (e sobretudo levar a cabo) reparo sobre a fala do outro, apontando lapsos na sua conduta, pode fazer com que esse interlocutor pareça e se sinta incompetente.

A autora conclui, portanto, que negociar significado (estratégia "check and clarify") não foi a estratégia preferida mesmo em tarefas de troca obrigatória de informação; a estratégia preferida foi a que normalmente usamos quando confrontados com um problema de compreensão em nossa língua materna ou em outra língua qualquer, que é a estratégia "pretend and hope": "faça de conta que entendeu e espere que a próxima frase resolva o seu problema (o que muito freqüentemente acontece)" (Foster, 1998, p. 18). Essa estratégia, segundo Foster, traz o benefício de o aluno que ainda tem dificuldades de compreensão e de produção poder, mesmo assim, se sentir parte da comunidade que fala a língua em questão e se sentir bem-sucedido.⁵

O estudo de Gibk (2002) mostra resultados semelhantes. Ao focalizar a produção oral e a negociação de significado de dois pares de aprendizes de inglês de nível intermediário, desempenhando duas tarefas diferentes, troca de informação e troca de opinião – as duas tarefas nos extremos da tipologia proposta por Pica et al. (1993), em um ambiente semi-experimental, Gibk mostra que as instâncias de andamento, a negociação do input, a geração de insumo compreensível e a produção modificada não são resultado da tarefa em si. Por outro lado, as interações revelam várias evidências de trabalho interacional possivelmente relevante para o processo de aquisição. Gibk conclui que a negociação de significado é um conceito restrito para explicar a aquisição via interação: os

⁵ Firth (1996) aponta esse mesmo "deixar passar" em seu estudo de interações telefônicas entre negociadores comerciais de diversas nacionalidades, falantes de diversas línguas maternas, interagindo em inglês.

aprendizes lançam mão de outros recursos que não somente negociar significado (uso da LM; transferências da LM para LE; gestos). As instâncias classificadas de forma apriorística como de negociação de significado podem não gerar insumo compreensível e feedback, e diferentes tipos de tarefa geram diferentes tipos de interação benéficos à formação do falante; restringi-los é restringir possibilidades de aprendizagem e de ação.

Resumindo, tarefas não podem ser generalizáveis em termos de possíveis resultados quanto a promover ou não a interação, promover ou não maior oportunidade para negociação de significado. A atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. Além disso, uma tarefa muitas vezes considerada irrelevante ou indesejável pode promover várias formas de participação. Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa.

Como vimos, um dos conceitos chave na perspectiva sociointeracional de aquisição da linguagem é o andaimento. A questão crucial nos estudos de aquisição da linguagem é demonstrar como os indivíduos adquirem uma língua e o que é responsável por esse processo. A questão é, portanto, como relacionar uso da linguagem e aquisição ou "como micromomentos de cognição co-construídos e instanciados na conversa contribuem para mudanças observáveis no conhecimento e uso de uma nova língua pelos participantes". (Markee, 2000, p. 3). Como mostram várias pesquisas, é nos andaimes que podemos observar esse processo.

Através de um estudo com crianças aprendendo japonês na escola fundamental nos Estados Unidos, Takahashi (1998) investiga como ocorre o desenvolvimento lingüístico em contexto colaborativo ao longo de três anos. A análise de Takahashi revela que ao mesmo tempo que os alunos progredem na aprendizagem da língua, mais eles participam, dando assistência uns aos outros nas atividades em sala de aula. No primeiro ano, os alunos produziam principalmente enunciados de uma palavra, repetições do que o professor dizia, e o padrão típico de interação era professor-aluno-professor. No ano seguinte, ela observa que, além de usarem uma linguagem mais complexa, as crianças comentam o que o professor diz e assistem e apoiam ativamente uns aos outros durante a produção. Já no terceiro ano, Takahashi observa os mesmos padrões

de andaimento e assistência entre professor-aluno e aluno-aluno, mas verifica também que a assistência do professor se reduz e que os alunos participam mais ativamente das atividades: com trocas extensas aluno-aluno e mais atividades de andaimento, com enunciados auto-iniciados, tomando turnos mais regularmente e construindo sentenças colaborativamente com assistência mútua.

Com base no pressuposto de que é necessário que, gradativamente, a assistência seja retirada para que o aprendiz possa trabalhar independentemente, Ohta (2000) desenvolve um estudo com dois aprendizes de japonês, Hal e Becky, desempenhando uma tarefa de tradução oral, para analisar os marcadores interacionais pelos quais os interlocutores se orientam para dar a assistência relevante e adequada à aprendizagem. A análise da interação mostra que eles se envolvem em atividade colaborativa para resolver questões de acurácia gramatical na tarefa e que negociam tanto as formas lingüísticas quanto a assistência. Um dos resultados interessantes da microanálise dos mecanismos de assistência é que, ao ajudar Becky, que tem mais dificuldade com as estruturas em foco (partículas para marcação do tópico e do casos acusativo e dativo), Hal não se orienta pelas inadequações lingüísticas em geral, mas às solicitações sutis de assistência feitas por Becky. Nenhum dos interlocutores interrompe o outro para dar assistência ou dá assistência quando o outro mostra sinais claros de continuidade do turno. Hal não ajuda sempre que Becky está com problemas (e nem em todas as situações onde há inadequações lingüísticas ou inadequações que podem inclusive estar impedindo a comunicação), mas os episódios de assistência estão concentrados nos momentos em que são solicitados por sinais interacionais sutis, como entonação, alongamento de vogais, pausas, entre outros (perceptíveis ao analista somente através de uma transcrição detalhada). A pronta assistência de Hal nesses momentos resulta em assistência adequada em termos de aprendizagem e do momento em que ocorrem. É somente depois de Becky atingir um nível de proficiência com a tarefa que Hal intervém sem ser solicitado, no intuito de corrigir inadequações lingüísticas persistentes. Essa interação favorece Becky, que apresenta um desenvolvimento considerável no uso dessas construções complexas do japonês, e também favorece Hal, que também evidencia desenvolvimento no uso das estruturas.

Outro resultado interessante é o fato de que a tarefa que estava sendo feita, uma tarefa de tradução, pelos parâmetros de Pica et al. (1993), não seria considerada recomendável no sentido de promover colaboração ou interação entre os interlocutores e, portanto,

maior oportunidade para aquisição. Isso mostra novamente como o que interessa não é a tarefa em si, mas como a tarefa é mobilizada pela atividade dos aprendizes.

Ohta (2000) conclui seu estudo apresentando um quadro (p. 73), no qual explicita o progresso de Becky no decorrer da interação. De usos inadequados de partículas para marcar tópico, caso dativo e caso acusativo em japonês, ela passa a usar essas partículas adequadamente, ao mesmo tempo em que diminui as solicitações de assistência e passa a autocorrigir-se. A autora salienta, ainda, que não foi necessário corrigir todas as inadequações todas as vezes que ocorriam para que a aquisição ocorresse. Em outras palavras, o que ocorre é uma transição de processos interpsicológicos (atualizados na prática social) para o intrapsicológico: no início da aprendizagem, o aprendiz não consegue perceber ou corrigir as inadequações, mesmo que com intervenção, e passa gradativamente a percebê-las, sem conseguir ainda corrigi-las sem uma assistência explícita, até o momento em que usa a estrutura de forma mais consistente em todos os contextos e é capaz de perceber uma inadequação e de autocorrigi-la.

Pressupondo que é através do uso da linguagem que se aprende uma língua, Markee (2000) analisa os dados de 14 aulas de inglês como L2 de alunos de nível intermediário superior, nos EUA, para mostrar como um problema de vocabulário passa a ser incorporado no sistema do aprendiz através da interação entre os participantes do grupo. A tarefa em foco era de troca de informação: em grupos de quatro, os alunos liam um conjunto de quatro textos sobre o mesmo tópico (efeito estufa) e depois um representante do grupo apresentava oralmente a informação do texto lido aos demais grupos, com o propósito de, depois, escreverem todos, individualmente, um texto sobre o assunto. Através de uma série de excertos da interação de um dos grupos, Markee revela como o processo de apropriação do léxico acontece. O foco é a palavra "coral", que, no início do trabalho em grupo, o aprendiz L10 explicita não conhecer. Após quatro solicitações explícitas de assistência quanto ao significado de "coral" ao longo da interação, pelas quais tanto os colegas como o professor se orientam e, portanto, atendem, L10 explicita que entendeu, inclusive traduzindo a palavra para o chinês para o colega L11. Finalmente, no final do trabalho, ao apresentar o texto oralmente para os demais alunos da turma e ao incorporar na sua fala palavras e expressões usadas nas explicações dos colegas, podemos ver como a co-construção do significado de "coral" resultou na apropriação desse conceito por L10. Através desses excertos, Markee mostra como as instâncias de as-

sistência são fundamentais para as descobertas assistidas de L10 para compreender o significado de "coral". Esse andamento também contribuiu para que L11 entendesse o significado de "coral" quando L10 traduz a palavra para o chinês. Finalmente, F10 constrói a definição no final, "reciclando" o material que foi co-construído na interação aluno-aluno e aluno-professor. A definição construída por L10 mostra um resultado de um esforço conjunto.

Já em um outro exemplo, Markee (2000) ilustra como uma análise como essa pode também mostrar que, embora haja assistência dos demais interlocutores, nem sempre ocorre aquisição e, nesse caso, a análise deve procurar nos dados o que estaria impossibilitando-a de ocorrer. Em um exemplo de leitura e discussão de um texto do escritor alemão Günter Grass sobre a reunificação da Alemanha, Markee mostra a dificuldade de uma aluna em compreender a metáfora "We cannot get by Auschwitz", entendida nesse contexto como "o passado nazista da Alemanha ser um impedimento insuperável para a reunificação". Apesar de a aluna L15 entender as palavras "Auschwitz", "concentration camp" e "get by", todas amplamente discutidas na interação do grupo, a aluna, ainda assim, por aparentemente não ter conhecimento de mundo suficiente sobre o fato, não conseguiu entender o sentido metafórico da expressão no texto (do porque Auschwitz poderia ser considerado um problema para a reunificação da Alemanha). Isso é explicitado em vários momentos da interação, como também na apresentação oral do texto no final da tarefa.

O que os estudos acima salientam é que a aprendizagem é resultado da participação em atividades mediadas socialmente, é resultado da interação social e da co-construção do conhecimento pelos participantes da interação. Nessa perspectiva, o papel do ensino é fundamental, sendo a sala de aula um lugar propício para se criar oportunidades de mediação e de assistência na zona de desenvolvimento proximal. Como diz Donato (2000: 46), "as elocuições do professor e dos outros aprendizes em uma aula de L2 são mais do que insumo lingüístico para ser tornado compreensível. São essencialmente práticas sociais de assistência que modelam, constroem e influenciam a aprendizagem em diferentes contextos." Nesse sentido, uso da linguagem e aquisição são interdependentes e, portanto, a interação deve ser estudada de modo a revelar momentos de aprendizagem à medida em que ocorrem.

O lugar onde ocorre aquisição da linguagem não pode ser reduzido aos episódios de reparos causados por problemas de compreensão do falante não-nativo, deficiente comparado ao falante nativo ideal. O reparo da fala do outro é um dos recursos para

manter a intersubjetividade, mas também é um recurso desprezado, portanto interacionalmente custoso, que não pode ser usado, indiscriminadamente, provocando irritação mútua entre os participantes. Nesse sentido, como diz Markee (2000, p. 164), manter a intersubjetividade sem tantas ameaças à face do interlocutor pode ser preferível a alcançar os objetivos de aprendizagem da língua, mesmo em sala de aula. A proposta de proporcionar situações que causem maior número de reparos na interação pode, dessa forma, não ser produtora, levando, por exemplo, a aluno a não mais se arriscar ou participar intensamente.

Ao invés de analisar unicamente instâncias de reparos, talvez devêssemos considerar como unidade de análise as diversas formas de andamento e de assistência entre interlocutores e, como medida da aquisição, ao invés de desempenhos mais adequados de uma ou outra estrutura, a possibilidade crescente de participação em uma comunidade de falantes. Conforme Donato (2000), no sentido de que talvez o mais importante seja uma mudança de perspectiva do que seja aquisição da linguagem. De uma metáfora de aquisição – obter ou possuir algo – para metáforas de participação – tornar-se um participante mais ativo em várias práticas sociais. Como exemplifica o autor, se adotarmos a metáfora de aquisição – receber ou possuir conhecimento como índice de aprendizagem/sucesso –, então o insucesso na aprendizagem será justificado pela pouca aptidão do aprendiz para línguas, por falta de motivação, por ele não saber usar as estratégias de aprendizagem apropriadas. Já se adotarmos a metáfora de participação, poderíamos usar justificativas tais como a marginalização do indivíduo de uma comunidade, mediação insuficiente de um interlocutor mais proficiente, pouco acesso à comunidade de aprendizagem. Por um lado, a metáfora da aquisição requer evidências claras e independentes sobre o que foi aprendido após o ensino/tratamento (evidenciado em pós-testes e pós-testes tardios). Por outro lado, a metáfora da participação procura por evidências de aprendizagem na participação cada vez maior e mais ampla em uma comunidade através de interações com participantes mais proficientes. Aceitar essa medida como desenvolvimento linguístico é, pois, uma decisão relacionada a uma visão de uso da linguagem, de proficiência e de aprendizagem, como vimos no início deste trabalho.

Se aceitarmos que a aquisição da linguagem ocorre através de micromomentos de cognição co-construídos e instanciados na fala-interação, a sala de aula passa a ser um dos lugares ideais para proporcionar esses momentos que possam contribuir para mudanças observáveis no conhecimento e uso de uma nova língua, mas,

para isso, é necessário que haja oportunidades de participação aluno-aluno e aluno-professor. Nesse sentido, condições para o uso rico e criativo da língua através da interação com pares podem proporcionar oportunidades de aprendizagem da e sobre a língua em seus aspectos mais variados, o que, provavelmente, não ocorreria num aprendizado solitário.

Esperamos que, com base em uma mudança de perspectiva de considerar aquisição como um processo individual, resultado de processos exclusivamente mentais e, portanto, inacessíveis, passemos a entender aquisição como resultado de uma construção coletiva, intersubjetiva, instanciada na interação. Da mesma forma, ao invés de considerarmos como bem-sucedidos os poucos (ou nenhum) aprendizes que usam essa ou aquela estrutura gramatical adequadamente ou que conseguem fazer julgamentos parecidos aos do falante nativo (sem levarmos em conta tudo o que fazem nas práticas sociais no seu dia-a-dia), consideremos como bem-sucedidos os falantes que se envolvem em atividades de aprendizagem e que são capazes de interagir cada vez mais em diferentes práticas sociais.

4 Avaliação de proficiência em L2

A necessidade de revermos nossas visões de uso da linguagem e de proficiência, ou seja, do que significa dominar uma língua, assim como a necessidade de traduzi-las ou operacionalizá-las em instrumentos de avaliação são questões que têm preocupado aqueles que trabalham com avaliação em contextos de uso da linguagem. São algumas dessas questões que vamos abordar nesta seção, subdividida em três partes. Discutimos, em primeiro lugar, o que tem sido entendido como avaliação de desempenho, e, para isso, estabelecemos suas relações com avaliação através de testes tradicionais e visão de uso de linguagem e proficiência. Num segundo momento, apresentamos as dificuldades e desafios da operacionalização de um conceito de avaliação de desempenho e numa terceira e última, avaliamos seu impacto ou efeito retroativo na prática de ensino do professor, salientando algumas implicações para sua formação.

Não podemos negar a dificuldade que enfrentamos ao avaliar e também ao pesquisar a avaliação. Essa fase importante do processo de ensino/aprendizagem e da área de pesquisa tem sido um desafio para professores e pesquisadores, dada a sua complexidade. Para os que trabalham na área da linguagem, a avaliação ainda se coloca de forma mais complexa, na medida em que pressupõe a

consideração também de uma visão de uso de linguagem. Conceitos de avaliação e de uso de linguagem tornam-se, dessa forma, indissociáveis, influenciando-se mutuamente. É, portanto, a combinação desses elementos que torna as reflexões sobre avaliação e, conseqüentemente, as pesquisas e contribuições da Linguística Aplicada distintas daquelas conduzidas na área de Educação: temos, aqui, a especificidade da linguagem. Para essa abordar essas questões, faz-se necessário explicitar e definir alguns conceitos e relações. Começamos por avaliação de desempenho.

4.1 Avaliação de desempenho

O termo não teve origem na área de Linguística Aplicada, mas em contextos de educação geral e vocacional. De uma maneira geral, tem-se referido à avaliação que pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática. Em outras palavras, a avaliação de desempenho pressupõe que a melhor maneira de avaliar se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar essa proficiência diretamente. Por exemplo, se quisermos saber se alguém sabe escrever, a melhor maneira é pedir que escreva um texto; ou se é capaz de interagir em situações reais, é simular situações reais de interação e fazê-lo desempenhar-se nessas situações. Por mais óbvio que isso possa parecer, não era essa a tendência na área de avaliação quando os primeiros testes de desempenho começaram a surgir, como mostraremos mais adiante.

Faz-se necessário salientar também que a avaliação de desempenho em L2 distingue-se ainda dessa modalidade de avaliação em outros contextos, uma vez que, nesse caso, observamos o papel da linguagem como meio ou veículo do desempenho e, ao mesmo tempo, como meta potencial da avaliação. Numa situação de avaliação de desempenho vocacional, ao solicitar a uma enfermeira, por exemplo, que relate o que faria se o médico prescrevesse um medicamento errado ao paciente, a linguagem é apenas o veículo do desempenho. Estamos interessados, nesse caso, em avaliar se ela realmente domina os procedimentos. Entretanto, em um teste de desempenho oral em L2, ao colocar o aluno ou candidato em uma situação em que ele tenha de relatar o que faria se perdesse o passaporte em viagem a um país estrangeiro, a linguagem, além de ser o meio ou veículo do desempenho, também é a meta

da avaliação. Nesse caso, queremos saber não apenas o que ele faria mas, principalmente, como se expressaria em tal situação.

Além disso, a avaliação de desempenho tem seu papel não apenas em situações de avaliação de rendimento, quer dizer, aquela que é interna aos processos de ensino/aprendizagem, como também nas de proficiência, que pressupõem uso futuro da língua. Assim, elaboração de projetos, produção de textos, *portfolios*, simulações de problemas reais, entrevistas, debates, atividades de simulação em geral são alguns exemplos de avaliações de desempenho, usados tanto em situações de avaliação de rendimento como de proficiência.

A avaliação de desempenho parece ter-se iniciado fora do ambiente educacional por volta dos anos 50, por uma pressão da sociedade pela demonstração de habilidades concretas, práticas e relevantes. Em um contexto de L2, ela começou por uma demanda pela demonstração de habilidades orais. O governo norte-americano, mais especificamente, o Instituto de Serviço Estrangeiro (FSI), necessitava de pessoas que dominassem línguas estrangeiras para assumir postos no exterior e desenvolveu um teste de habilidades orais conhecido como OPI (*oral proficiency interview*). Nos anos 60, o aumento do número de estudantes estrangeiros em universidades norte-americanas tornou necessário o desenvolvimento de baterias de testes que avaliassem se esses alunos tinham níveis suficientes de proficiência para desenvolver seus estudos e morar no exterior. Foi, entretanto, com o advento do movimento comunicativo nos anos 70 que a avaliação de desempenho encontrou uma justificativa na teoria de competência comunicativa. (McNamara, 1996).

É importante observar que, quando essa tendência começou a surgir nos anos 50, estávamos no auge de uma fase da avaliação que se denominava *científica* ou *psicométrica-estruturalista*, denominada por Morrow (1983) sugestivamente de *Vale de Lágrimas* (*Vale of Tears*), fase essa relacionada à visão de linguagem formalista ou estruturalista que predominava na época. Uma característica desse período foi o que se denominou *teste de item isolado* (*discrete-point test*), que pressupunha que a língua, para ser avaliada, deve ser segmentada em suas habilidades e componentes, testados separadamente. Como as respostas a itens dessa natureza inserem-se nas categorias certo ou errado, elas permitem a obtenção de dados quantitativos e uma grande "objetividade" na correção, vista como necessária para garantir a confiabilidade da avaliação, característica bastante valorizada nessa fase. Esses testes, denominados indiretos, ou do tipo lápis e papel (*paper and pencil*), são testes de

competência/conhecimento, direcionados para conteúdos de estrutura e de léxico. Dessa forma, itens de gramática e de vocabulário são avaliados através de métodos diversos (verdadeiro e falso, múltipla escolha, preenchimento de lacunas, dentre outros) e com base nessa evidência de domínio das formas da língua, faz-se a hipótese de que o aluno domina a língua, que, nesse caso, é vista como um código, apresentado de forma descontextualizada, formado de elementos que se combinam, dando origem a sentenças gramaticalmente corretas. Passados mais de 50 anos, esse tipo de avaliação ainda é comum nos dias atuais, na medida em que é condizente com a visão de linguagem formalista ainda predominante.

4.2 Desafios da avaliação de desempenho

Para avaliar se nossos alunos são capazes de agir no mundo pelo uso da linguagem com propósito social, ou, como diria Clark (1996), como uma ação conjunta entre participantes que exige a coordenação de ações individuais – conforme mencionamos anteriormente neste trabalho –, são necessários mais do que manipulação e controle de formas gramaticais acima mencionados. Torna-se fundamental a avaliação de uma inter-relação de aspectos, tais como fonologia, gramática, vocabulário, entre outros, com regras de uso e de habilidades: em uma interação face a face, por exemplo, os envolvidos não podem prescindir da capacidade de compreensão do seu interlocutor. Torna-se, nesse caso, necessária a orquestração de vários elementos e os instrumentos, portanto, deverão ser elaborados de forma que esses aspectos possam ser considerados conjuntamente, de forma holística, levando-se em conta os contextos sociais, acadêmicos e físicos dos alunos, assim como outros aspectos de sua vida pessoal, profissional e acadêmica, por serem partes integrais do desenvolvimento de sua proficiência (Hamayan, 1995).

A operacionalização dessa nova visão de uso da linguagem e, conseqüentemente, de proficiência, ou do que seja dominá-la, embora simples à primeira vista, tem oferecido inúmeros desafios não apenas para professores que tiveram uma formação formalista, mas, principalmente, para pesquisadores e elaboradores de instrumentos de avaliação. Morrow (op. cit.) denomina essa fase da avaliação em que a preocupação é com o desenvolvimento de testes de desempenho de *Terra Prometida (Promised Land)*, em um artigo que data do início dos anos 80. Passados quase 20 anos, entretanto, pode-se observar que, embora haja um entendimento maior

de muitas questões, ainda persistem controvérsias e dúvidas sobre a necessidade de verificação empírica desse construto, o que tem retardado sobremaneira o desenvolvimento de avaliações de desempenho em muitos contextos.

A Figura 3, abaixo, traz uma representação esquemática, extraída de MacNamara (1996, p. 120), que nos ajuda a entender melhor a avaliação de desempenho e sua relação com a avaliação tradicional que acabamos de apresentar.

Figura 3. Avaliação de desempenho e avaliação tradicional.
McNamara, T., *Measuring Second Language Performance*.
London & New York: Longman, 1996, p. 120.



Como mostra a figura acima, a avaliação de desempenho torna-se necessária, juntamente com a elaboração do instrumento, a definição de critérios de correção, pois a precisão das estruturas, ou a competência lingüística, já não é mais o único aspecto a ser considerado.

Textos podem ser precisos sem necessariamente serem adequados à situação, ao interlocutor e ao contexto do evento comunicativo. Em outras palavras, a adequação lingüística não mais é suficiente – o efeito de determinadas escolhas lingüísticas e as maneiras distintas de formulá-las nos levam à consideração de aspectos

tos tais como coesão e coerência, ou do que denominamos de adequação discursiva. Além disso, os eventos de interação não podem prescindir da consideração das condições de sua produção, chamando a atenção para elementos como interlocutor e propósito, resultando na produção de gêneros distintos. Todos esses aspectos, portanto, deverão passar a fazer parte de escalas ou grades de avaliação, que são operacionalizações da visão de uso da linguagem que se almeja avaliar.

Apesar de críticas, muitas vezes procedentes, de que essas tentativas de operacionalização resultam na produção de instrumentos artificiais, elaborados sem levar em conta os estágios de desenvolvimento do aprendiz na língua alvo (e as pesquisas sobre aquisição, com certeza, teriam muito a oferecer nesse sentido), elas têm sido fundamentais na medida em que procuram trazer à correção critérios definidores do desempenho esperado; são indispensáveis para que as variáveis associadas às visões de uso de linguagem de cada um dos avaliadores não interfiram nessa avaliação. Ajustes finos dos critérios, de modo a adequá-los aos contextos e torná-los mais representativos das situações podem ser efetuados a partir da observação do instrumento em uso.

A tentativa de simular situações reais nos leva ainda a uma outra crítica que não pode ser ignorada: por serem simulações, necessariamente contém artificialidades, deixando de considerar inúmeros aspectos que fazem parte das situações reais, o que, conseqüentemente, acaba por comprometer a validade do construto avaliado. Esse comprometimento da validade, entretanto, é geralmente feito em prol da confiabilidade, para permitir um "controle da subjetividade", gerando uma tensão inevitável entre essas duas importantes características e o elaborador do instrumento à necessidade de fazer escolhas dependendo do uso e do contexto do exame.

Além desses aspectos, avaliações de desempenho são exigentes em termos dos recursos em tempo e investimentos para que possam ser conduzidas com qualidade e seriedade.

4.3 Avaliação de desempenho: impacto e efeito retroativo

Por esses e outros motivos, encontramos pesquisadores como Porter (1983, p.195) que sustentam "que talvez o desenvolvimento e administração de tais exames [referindo-se a exames compatíveis com visões sociointeracionistas de uso da linguagem] devam ser adiados até que a validade dos seus construtos possa ser demonstrada"; outros, como Hughes (1983, p. 205), por outro lado,

muito oportunamente salientam que, enquanto a questão permanece sem solução, seria um erro segurar esse desenvolvimento até que se tenham respostas empiricamente obtidas. "Uma razão para isso", ele sustenta, "é o efeito retroativo (*wasback ou backwash effect*) da avaliação no ensino de línguas". É muito mais provável ocorrer um ensino fundamentado na visão de uso da linguagem que desejamos quando a avaliação também é conduzida nesses moldes, dado o impacto que a avaliação exerce no ensino, conceito esse que tem, recentemente, merecido a atenção de muitos pesquisadores⁶. Um outro argumento a considerar é que somente através do processo de reflexão proporcionado pelo desenvolvimento e avaliação de resultados de instrumentos, ou seja, pela própria aplicação e análise de resultados, conseguiremos um maior entendimento do construto em questão.

"Muito utilizado em Educação e mais especificamente em Linguística Aplicada há anos, esse conceito de efeito retroativo tem sido usado para referir-se ao impacto ou à influência que exames externos, tais como vestibulares e proficiência, assim como a avaliação de rendimento, podem exercer potencialmente no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes dos envolvidos – alunos, professores, escola" (Scaramucci, 2000/2001) em vista do prestígio e poder que cercam a avaliação. Esse efeito ou impacto pode manifestar-se de várias maneiras; podem ser positivos, na medida em que têm, potencialmente, a força de fazerem as pessoas estudarem mais, prepararem-se para as aulas, fazerem as lições de casa; ou maléficis ou negativos, na medida em que também são responsáveis por um aumento de pressão e, conseqüentemente, de ansiedade. Os alunos podem se sentir ansiosos por terem que agir sob pressão e essa ansiedade pode ter efeitos negativos em seu desempenho, assim como no do professor, que passaria a ensinar os conteúdos do exame, ou a "ensinar para o exame", causando um indesejável estreitamento do currículo (Alderson e Wall, 1992). Entretanto, além de um efeito que independe das características do exame, também poderíamos falar de efeitos que têm a ver com as mesmas, reorientando o ensino, definindo objetivos, conteúdos e habilidades desejáveis. Uma melhor compreensão dessa noção é fundamental para se entender a avaliação, dada a relação estreita e até mesmo simbiótica (Scaramucci, 1992) que mantém com o ensino.

⁶ Ver Scaramucci 1998/1999, 1999 e 2002, para uma compreensão mais detalhada desse conceito.

Visto até bem pouco tempo de forma determinista, ou seja, um bom exame teria um efeito benéfico, e um mau exame um efeito maléfico, o conceito de efeito retroativo teve sua compreensão ampliada pelos estudos recentes (ver Alderson e Wall 1992, dentre outros), que mostraram a complexidade do fenômeno e a fragilidade e até mesmo ingenuidade da visão determinista predominante. Outras forças presentes na sociedade e na escola parecem interagir com as características do exame na determinação de seu impacto. Um mesmo exame pode influenciar pessoas de forma distinta, dependendo de características pessoais envolvidas, dos atributos das inovações propostas pelos exames e pelas estratégias usadas para gerenciar as mudanças em contextos particulares (Markee, 1997). Essa constatação não elimina a necessidade de se implementarem inovações e mudanças nas práticas avaliativas: elaborar um "bom" exame, dessa forma, é uma condição necessária, embora não suficiente para desencadear mudanças em outras fases do processo de ensino/aprendizagem.

Listamos, a seguir, alguns fatores que podem potencializar as chances de efeito retroativo benéfico:

- a) qualidade do instrumento de avaliação, o que envolve a validade em seus vários aspectos e a coerência desse instrumento com o construto que busca operacionalizar, critérios de correção devidamente explicitados, com perguntas bem elaboradas e instruções claras e sem ambigüidades, explicitando a natureza e o nível de proficiência almejados;
- b) conjunto de informações sobre o exame, explicitando seu formato e o nível de exigência necessário, assim como sua abordagem direcionadora;
- c) a língua avaliada deve ter um *status* importante no contexto de uso do exame, que também deve ser relevante para os candidatos;
- d) boa formação do professor.

De acordo com as pesquisas recentes, dentre todos os fatores acima apontados, a formação do professor tem sido um dos mais importantes, na medida em que as crenças do professor, sua formação e suas experiências influenciam a forma como as inovações são por ele interpretadas. Professores de formação precária e em geral prescritiva têm dificuldades em interpretar as propostas inovadoras trazidas pelos exames pela complexidade que lhes é inerente, tendendo para a simplificação de conceitos (ou "pré-conceitos"), gerando preconceitos (Scaramucci, 2003). Como consequência, as mudanças resultantes em sua prática de ensino e de

avaliação tendem a ser superficiais, ou seja, mudanças que não conseguem alterar significativamente sua prática, nem muito menos as concepções que a fundamentam. Nesse caso, por melhor que seja o exame, seu efeito retroativo vai ser limitado.

5 Considerações finais

Este artigo procurou discutir o papel da interação na pesquisa sobre aquisição de língua estrangeira, focalizando o conceito de interação na perspectiva interacionista em ASL e avaliando as possíveis implicações da adoção de um conceito de interação sob a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica para a reflexão sobre a aquisição, o uso, o ensino e a avaliação de proficiência em L2. Refletimos sobre conceitos-chaves na área de aquisição de L2, como falante nativo e falante não-nativo, competência, proficiência e estratégias de comunicação, medidas de aquisição da linguagem, e procuramos mostrar como esses conceitos foram e são operacionalizados na pesquisa e na prática de ensino e avaliação.

A operacionalização de novos conceitos e perspectivas teóricas na nossa prática de ensino e avaliação de línguas implica em tentativas constantes e insistentes de alterar formas e procedimentos cristalizados de nossa prática em sala de aula e em alterar parâmetros relativos ao que julgamos ser desenvolvimento em L2. O debate e a pesquisa em aquisição de L2 podem fornecer subsídios valiosos para a compreensão do processo pelo professor de línguas e, consequentemente, ter uma contribuição importante para uma prática de ensino informada.

6 Referências

- ALDERSON, C.; WALL, D. Does washback exist? *Working Paper Series*, 11, CRILE, Lancaster University, 1992.
- CLARK, H. Language use. In: CLARK, H. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-25, 1996. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras UFRGS*, 9, p. 49-71, 2000.
- COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL (orgs.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, p. 33-56, 1994.
- . Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, p. 27-50, 2000.

DOUGHTY, C.; PICA, T. Information Gap tasks: do they facilitate second language acquisition? *Tesol Quarterly*, 20(2), p. 305-325, 1986.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ELLIS, R. *Learning a language through interaction*. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: On *lingua franca* English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, p. 237-259, 1996.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3), p. 285-259, 1997.

———. SLA property: No trespassing! *Modern Language Journal*, 82(1), p. 91-94, 1998.

FOSTER, P. A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19(1), p. 1-23, 1998.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA-LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (orgs.). *Identidades: recortes inter- e multidisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 83-95, 2002a

———. Resenha de Learning a second language through interaction [Aprendendo uma segunda língua através da interação]. *Language and Education*, 16(1), p. 73-76, 2002b

GASS, S. Apples and oranges: Or, why apples are not oranges and don't need to be. A response to Firth & Wagner. *Modern Language Journal*, 82(1), p. 83-9, 1998.

GIBK, C. K. S. *O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras), UFRGS, 2002.

HALL, J. K. A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), p. 301-306, 1997.

HAMAYAN, E. Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics* 15, p. 212-226, 1995.

HATCH, E. Discourse analysis and second language acquisition. In: HATCH, E. (org.). *Second Language Acquisition: a book of readings*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, p. 401-435, 1978.

HUGHES, A. & PORTER, D. (eds). *Current Developments in Language Testing*. London: Academic Press, 1983.

KASPER, G. "A" stands for acquisition: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), p. 307-312, 1997.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

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

LANTOLF, J. P.; ALJAAFREH, A. Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, p. 619-632, 1995.

LIDDICOAT, A. Interaction, social structure, and second language use: a response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), p. 313-317, 1997.

LONG, M. H. Input, interaction, and second-language acquisition. In: WINITZ, H. (ed.). *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York: The New York Academy of Sciences, 1981. p. 259-278.

———. Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), p. 126-141, 1983.

———. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), p. 177-193, 1983a.

———. Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), p. 126-141, 1983b.

———. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, Academic Press, 1996. p. 413-468.

———. Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), p. 318-323, 1997.

———. SLA: Breaking the siege. *Conferência plenária na 3rd Pacific Second Language Research Forum*, Aoyama Gakuin University, Tokyo. Manuscrito, março/1998.

MARKEE, N. The diffusion of innovation in language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, p. 229-243, 1997.

———. *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

MCNAMARA, T. F. *Measuring second language performance*. New York: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

MORROW, K. Communicative language testing: revolution and evolution. In: ALDERSON, J. C.; HUGHES, A. (eds.). *Issues in Language Testing*. ELT Documents 111. London: The British Council, 1983.

OHTA, A. S. The development of pragmatic competence in learner-learner classroom interaction. *Pragmatics and language learning, Monograph Series*, 8. Urbana-Champaign: University of Illinois. p. 223-242, 1997.

———. (2000). Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. (org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. p. 51-78, 2000.

PICA, T. Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, 38(1), p. 45-73, 1987.

- PICA, T. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? Review article. *Language Learning*, 44(3), p. 493-527, 1994.
- PICA, T.; DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In: GASS, S.; MADDEN, C. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 115-132.
- PICA, T.; HOLIDAY, L.; LEWIS, N.; MORGENTHALER, L. Comprehensible output as na outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, p. 63-90, 1989.
- PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In: GASS, S.; CROOKES, G. (eds.). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 9-34, 1993.
- PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. *Tesol Quarterly*, 21(4), p. 737-758, 1987.
- PICA, T.; LINCOLN-PORTER, F.; PANINOS, D.; LINNELL, J. Language Learners' Interaction: How does it address the input, output and feedback needs of L2 learners? *Tesol Quarterly*, 30(1), p. 59-84, 1996.
- POULISSE, N. Some words in defense of the psycholinguistic approach. A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), p. 324-328, 1997.
- PORTER, D. Assessing communicative proficiency: the search for validity. In: JOHNSON, K. E. PORTER, D. (orgs.). *Perspectives on communicative language teaching*. New York, Academic Press, 1983, p. 183-220.
- RAMPTON, B. Second language research in late modernity: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), p. 329-333, 1997.
- REDDY, M. J.. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Org.). *Metaphor and thought*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 164-201. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras*, 9, p. 5-47, 2000.
- SCARAMUCCI, M. V. R. *Ensino e avaliação: uma relação simbiótica*. Comunicação apresentada na VIII JELE, PUCSP, 1992.
- . Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*, 4, p. 75-81, 1998/1999.
- . Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 34, p. 7-29, 1999.
- . Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 36, p. 11-22, 2000.
- . Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*, 5, p. 97-109, 2000/2001.
- . University entrance examination and TEFL: a study of washback in Brazil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2(1), p. 61-79, 2002.
- . Conceitos e (pre)conceitos em avaliação. *Conferência de encerramento do XIX JELI (Jornada de Ensino de Língua Inglesa)*, APLIESP, Cotia, SP, 2003.
- SCHEGLOFF, E. A. When 'others' initiate repair. *Applied linguistics*, 21(1), p. 205-243, 2000.
- SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), p. 361-383, 1977.
- SCHEGLOFF, E. A.; KOSHIK, I. JACOBY, S.; OLSHER, D. Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, p. 3-31, 2002.
- SEEDHOUSE, P.; RICHARDS, K. *Report on BAAL/CUP Seminar Conversation Analysis and Applied Linguistics*. The British Association for Applied Linguistics. Disponível em: http://www.baal.org.uk/seminar_102.htm, 2003.
- SWAIN, M. C. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-256.
- TAKAHASHI, E. Language development in classroom interaction: A longitudinal study of Japanese FLES program from a sociocultural perspective. *Foreign Language Annals*, 31, p. 392-406, 1998.
- VARONIS, E. M.; GASS, S. Non-native/non-native conversation: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), p. 71-90, 1985.
- . M. Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 5, p. 226-235, 1985a.
- . M. Miscommunication in native/non-native conversation. *Language in Society*, 4, p. 114-136, 1985b.
- WAGNER, J. Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, 26, p. 215-235, 1996.
- WINKIN, Y. O telégrafo e a orquestra. In: SAMAIN, E. (org.). *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papyrus. p. 21-34, 1998.
- WONG, J. Delayed next turn repair initiation in native/non-native speaker English conversation. *Applied Linguistics*, 21(1), p. 39-67, 2000a.
- . The token "yeah" in nonnative speaker English conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 33(1), p. 39-67, 2000b.

WONG, J.; OLSHER, D. Reflections on conversation analysis and nonnative speaker talk: An interview with Emanuel Schegloff. *Issues in Applied Linguistics*, 11(1), p. 111-128, 2000.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, p. 89-100, 1976.

Publicações Periódicas da PUCRS

- **MUNDO JOVEM**
Jornal de idéias e reflexões para jovens, vinculado à Faculdade de Teologia - *Mensal*
- **PUCRS INFORMAÇÃO**
Revista informativa - *Bimestral*
- **VERITAS**
Revista de estudos de Filosofia - *Trimestral*
- **LETRAS DE HOJE**
Revista de estudos de Linguística, Literatura e Língua Portuguesa - *Trimestral*
- **TEOCOMUNICAÇÃO**
Revista de estudos de Teologia e áreas afins - *Trimestral*
- **REVISTA DE MEDICINA DA PUCRS**
Revista da Faculdade de Medicina e Instituto de Geriatria - *Trimestral*
- **EDUCAÇÃO**
Revista do Curso de Pós-Graduação em Educação - *Quadrimestral*
- **ANÁLISE**
Revista da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia - *Semestral*
- **BIOCIÊNCIAS**
Revista da Faculdade de Biociências - *Semestral*
- **BRASIL/BRAZIL**
Revista de Literatura Brasileira e Literatura Comparada Editada pela PUCRS e Brown University - *Semestral*
- **COMUNICAÇÕES DO MUSEU DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**
Anual
- **ESTUDOS IBERO-AMERICANOS**
Revista de estudos sobre a História e a Literatura Ibero-Americana do Curso de Pós-Graduação em História - *Semestral*
- **ODONTO CIÊNCIA**
Revista da Faculdade de Odontologia - *Trimestral*
- **PSICO**
Revista da Faculdade de Psicologia - *Semestral*
- **REVISTA FAMECOS – mídia, cultura e tecnologia**
Revista da Faculdade de Comunicação Social – *Quadrimestral*
- **SESSÕES DO IMAGINÁRIO**
Revista de Cinema da Faculdade de Comunicação Social – *Anual*
- **DIREITO & JUSTIÇA**
Revista da Faculdade de Direito - *Semestral*
- **ACTA MÉDICA**
Registro dos formandos da Faculdade de Medicina – *Anual*
- **CIVITAS**
Revista de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências

