A INTERAÇÃO NEGOCIADA ATRAVÉS DO DIÁLOGO COLABORATIVO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS INSTRUMENTAL

Rosângela Guimarães SEBA (Universidade Federal Fluminense – UFF)
rgseba@bol.com.br

Resumo: Pesquisa de natureza qualitativa sobre a interação negociada com foco reflexivo na forma através do diálogo colaborativo (Swain, 2000) no contexto de Inglês Instrumental para propósitos acadêmicos (EAP) na universidade. À luz da teoria sociointeracionista (Vygostky, 1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre durante interações dialógicas do indivíduo não somente com os outros, mas também consigo mesmo. O estudo fornece subsídios para uma melhor compreensão do processo de ensino/aprendizagem de inglês através de tarefas colaborativas.

Palavras-chave: diálogo colaborativo, interação negociada, foco na forma.

Abstract: Based on the works of Swain and her associates (1985-2006) and informed by Vygotsky's (1998) sociocultural theoretical framework, the study reported in this article aimed to investigate the process of negotiated interaction via collaborative dialogue with a focus on form in the context of English for Academic Purposes (EAP) in Brazil. The study provides insights into the process of language learning through collaborative work.

Key words: collaborative dialogue, negotiated interaction, focus on form.

1. Introdução

Nos últimos anos, muito tem sido discutido no âmbito dos estudos contemporâneos do processo de aquisição de segunda língua (doravante L2) [1] sobre o papel da interação no contexto de sala de aula. No campo da Lingüística Aplicada, a interação tem sido estudada sob o ponto de vista de várias teorias – behaviorista, cognitiva, construtivista, por exemplo. Entretanto, mais recentemente, ao buscar um novo paradigma para o ensino/aprendizagem de L2, as propostas educacionais basearam-se nos pressupostos da abordagem comunicativa, dando grande ênfase à interação e à aprendizagem colaborativa. Desta forma, a interação passou a desempenhar um papel crucial na aprendizagem, principalmente nos últimos vinte anos, quando, pesquisadores como Long (1981), Gass (1997), Swain (1985, 2006), van Lier (2000), Pica (1987), Ohta (2000), Lantolf (2000) dentre outros, vêm buscando, a partir de diferentes enfoques, uma compreensão mais detalhada do processo de aquisição de L2 à luz da teoria sociocultural de Vygotsky (1998). Sob essa ótica, a produção (verbal ou escrita) na língua alvo é vista não apenas como uma mensagem a ser transmitida,mas

[1] " Processo de aquisição de segunda língua" refere-se tanto a uma segunda língua como à língua estrangeira. Embora reconhecendo a distinção entre os processos de "aquisição" e "aprendizagem" (Krashen, 1985), neste trabalho, os termos são usados intercambiavelmente.

também como uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo do aluno. A linguagem, segundo Vygotsky (1962), tanto expressa como organiza o pensamento.

Este artigo apresenta alguns resultados de um estudo de natureza qualitativa envolvendo um grupo de quatro alunos de um curso de inglês instrumental em Vitória, ES. Buscou-se, sob a perspectiva sóciointeracionista, investigar o processo de interação negociada com foco reflexivo na forma[2] através do diálogo colaborativo no contexto de EAP na universidade. Com esse fim, o conceito de diálogo colaborativo é utilizado segundo Swain (2000). Para essa autora, diálogo colaborativo refere-se à fala espontânea do aluno sobre a língua alvo em suas tentativas de solucionar os problemas lingüísticos encontrados durante a produção (oral e/ou escrita) em pares, em pequenos grupos ou consigo mesmo na sala de aula.

Além do meu interesse pessoal que advém da minha experiência como professora de Inglês Instrumental (ESP, EAP), acredito que esta pesquisa possa contribuir para uma maior compreensão do processo de aprendizagem da língua inglesa através de tarefas colaborativas não apenas no contexto de EAP especificamente, mas também no ensino/aprendizagem de língua estrangeira de um modo geral.

2. Fundamentação Teórica

2.1 A interação como forma de aprendizagem em L2 – uma visão sóciointeracionista.

Segundo a teoria sóciointeracionista, também conhecida como abordagem sócio-histórica ou sócio-cultural, a interação é considerada como origem e contexto do desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Wertsch, 1988). Representante maior dessa teoria, o psicólogo russo Lev S. Vygotsky (1978, 1998), propõe que o indivíduo não é um reflexo passivo do meio em que vive, e nem se constitui de dentro para fora. Ao contrário, ele é um sujeito ativo, que vai reconstruindo internamente as atividades externas como resultado de processos interativos que ocorrem ao longo de sua vida. Nessa perspectiva, a aquisição de uma segunda língua ocorre primeiramente como resultado da interação social, tornando-se depois internalizada e apropriada pelo aluno. Dessa forma, a sala de aula é fundamental para a aprendizagem, uma vez que é nesse ambiente que o aluno vai construindo o seu conhecimento, ao mesmo tempo em que contribui para a construção do conhecimento alheio. Assim, as atividades colaborativas em sala de aula funcionam como mecanismos através dos quais a transformação do conhecimento adquirido no plano interpsicológico (entre os indivíduos) para o intrapsicológico (interno) ocorre. Esse processo, que envolve então a transformação (e não a transferência) de um fenômeno social em um fenômeno psicológico é denominado *internalização* (Wertsch, 1988, p.75). Sob essa ótica, desenvolver psicologicamente não significa aprender a fazer algo novo, mas adquirir o controle de algo que já se podia fazer antes com a ajuda dos outros. Esse conceito de assistência ou suporte, também conhecido como *scaffolding* (Lantolf, 2000) é bastante significativo para o ensino/aprendizagem de L2, uma vez que envolve não apenas o auxílio fornecido por um parceiro mais experiente (professor, pais, falante nativo, outro colega na sala de aula) ao menos capacitado, mas também porque estimula o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Como afirma Vygotsky (1998, p.113),

[2] O conceito de foco na forma utilizado neste estudo é segundo Spada (1997, p.73): "refere-se aos eventos pedagógicos que ocorrem em contextos de abordagem comunicativa em que a atenção do aluno para uma forma lingüística acontece tanto de maneira espontânea como pré-determinada" (minha tradução).

"aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã".

Um outro postulado da teoria sócio-histórica bastante importante para o ensino/aprendizagem de L2 é, como explica Oliveira (1995, p.10-11), que "o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo." Isto significa que as possibilidades de aprendizagem não se encontram no nível do desenvolvimento já alcançado, mas sim, além dele, "nas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (...) e que poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento", como afirma Vygotsky (1998, p.113). Assim, a aprendizagem, para Vygotsky (op.cit), acontece na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que ele define como:

> A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.112)

A zona de desenvolvimento proximal, entretanto, não é um espaço físico situado no tempo e no espaço, mas sim uma metáfora para se observar e compreender de que maneira o conhecimento mediado é internalizado e apropriado pelo indivíduo. Em outras palavras, ela é uma região dinâmica na qual a transição entre as funções interpsicológicas e intrapsicológicas ocorre. Como explica Lantolf (2000, p.17), a ZDP pode ser compreendida como a "construção colaborativa de oportunidades para o indivíduo desenvolver suas habilidades mentais" (minha tradução).

O construto de ZDP reforça a idéia de que o professor tem o papel de mediador; ele passa a atuar como um elo entre o aluno e o seu conhecimento. Entretanto, embora seja reconhecida essa importância do professor, Lantolf (2000) aponta que vários estudiosos estão propondo uma compreensão mais abrangente da ZDP, e pesquisas têm sido realizadas na área de Lingüística Aplicada investigando não apenas a interação entre professor e aluno, ou seja, entre indivíduos mais e menos competentes, mas também entre pares com níveis de competência semelhantes. Entretanto, Swain (2000, p.98) acredita que para uma melhor compreensão da aprendizagem de L2 que resulta da interação, o foco das pesquisas precisa ser ampliado, e propõe a Hipótese da Produção Compreensiva (*Comprehensible Output Hypothesis)* que será explicada a seguir.

2.2. Da hipótese da produção compreensiva ao diálogo colaborativo e à "ligualização"

O reconhecimento da relevância da interação negociada com foco na forma para o processo de aquisição de segunda língua originou-se de pesquisas realizadas em cursos de imersão no Canadá. Com o advento da abordagem comunicativa, o ensino formal da gramática na sala de aula de L2 foi, durante alguns anos, praticamente abolido. Grande ênfase foi dada à fluência, às tarefas de negociação de sentido (Long, 1981) com foco no conteúdo das informações, e à exposição ao insumo compreensível (*comprehensible input*) (Krashen, 1985). No entanto, pesquisas realizadas por Swain (1985) em tais cursos de imersão no Canadá comprovaram que alunos expostos à uma grande quantidade e variedade de insumo compreensível, ainda apresentavam problemas relacionados a certos aspectos lingüísticos da língua alvo. Swain (1985) argumentou então que a importância da produção (*output*) deve também ser reconhecida

e propôs a "Hipótese da Produção" *(Output Hypothesis).* Para ela, o *output* leva o aluno a processar a língua com mais esforço mental do que o *input*. Assim, segundo Swain (1985, 1995), para promover a aprendizagem, é preciso que a produção seja "forçada" (*pushed output*). Essa concepção de *pushed output*, como explica Swain (1985, p.249) é paralela à concepção de "i+1" do insumo compreensível[3] proposto por Krashen (1985). Assim, a hipótese da produção, passou a ser denominada "Hipótese da Produção Compreensiva".

O conceito de *pushed output* pode ser entendido da seguinte forma: ao tentar escrever ou falar na língua alvo com coerência, precisão gramatical e adequação, o aluno precisa fazer alguma coisa; ele precisa criar formas lingüísticas e significados. Nesse processo, o "esforço" desempenhado por ele pode levá-lo à percepção dos seus problemas lingüísticos (*noticing)*, ou seja, pode levá-lo a perceber lacunas no seu conhecimento entre aquilo que ele quer dizer ou escrever e o que realmente é capaz de produzir. Da mesma forma, o *output* pode favorecer a formulação e verificação de hipóteses *(hypothesis testing)* a partir do *feedback* obtido por fontes externas (colegas, professores, dicionário, etc) ou por seus próprios recursos lingüísticos. Outra função do *output*, segundo Swain (1995), é a função metalingüística (*metatalk).* Ao produzir, o aprendiz é levado a refletir sobre o sistema lingüístico da língua alvo. Tal reflexão pode contribuir para uma maior conscientização dos aspectos lingüísticos. Além disso, o *output* pode ainda estimular o aprendiz a mover-se do nível semântico (necessário para a compreensão) para o nível sintático, gramatical, necessário para uma produção correta (Swain, 1995; Kowal & Swain, 1997; Swain & Lapkin, 1995).

Mais recentemente, entretanto, à luz da teoria sócio-histórica do desenvolvimento da mente humana, Swain (1995) reconheceu a produção (escrita e/ou verbal) como uma ferramenta de atividade cognitiva, além de ser uma mensagem a ser transmitida. Essa nova visão transformou o conceito de *output* considerado a princípio como "objeto, aquilo que é produzido, uma palavra que evoca o sentido da linguagem como condutor de uma mensagem fixa" para *output* como verbo, ação, processo, o ato de produzir linguagem (Swain, 2006). Porém, o uso contínuo dos termos *input* e *output* passou a ser questionado na literatura (Swain, 2000). Desta forma, considerando a interação dialógica do indivíduo consigo mesmo e/ou com os outros como fundamental para o desenvolvimento humano (Vygotsky, 1978), Swain substituiu o termo *output* por diálogo colaborativo (*collaborative dialogue).* É importante observar, entretanto, que, como mencionado acima, não houve apenas uma substituição de um termo pelo outro, mas sim uma mudança de concepção. Assim, o diálogo colaborativo é um diálogo espontâneo que constrói o conhecimento lingüístico; é durante esse diálogo que "o uso e a aprendizagem da língua co-ocorrem" (Swain, 2000, p.97). Portanto, ele é tanto uma atividade social como cognitiva (ibid).

Outro termo usado também pela pesquisadora foi "verbalização" (*verbalization*). Entretanto, ela argumenta que esse termo tem sido mal interpretado (ao contrário do que se pode imaginar, ele não se refere apenas à produção oral, mas também à escrita). Devido a isso, Swain (op.cit, p.113) passou então a usar o termo "lingualização" (*languaging).* De acordo com a autora, (Swain, 2006), a lingualização ocorre "precisamente quando a linguagem é usada para mediar soluções de problemas" (minha tradução).

---

[3] Segundo Krashen (1985), a aprendizagem de L2 ocorre quando o aluno está exposto ao insumo lingüístico de nível imediatamente superior ao seu. Assim, se o nível de competência do indivíduo é "i", então o insumo compreensível será "i+1". Para Krashen, o insumo muito simples (abaixo do nível de competência real do aluno) ou muito complexo (i+2,3,4 por exemplo), não será apropriado para a aprendizagem.

Swain vem desenvolvendo, junto com seus colaboradores, pesquisas em cursos de imersão no Canadá há mais de dez anos, com o objetivo de investigar a maneira pela qual a interação negociada pode contribuir para o desenvolvimento da L2 em sala de aula através do diálogo colaborativo com foco na forma. Utilizando-se de protocolos verbais, a intenção é verificar como, o que e o quanto os alunos podem produzir sem a intervenção do professor. Para a autora, "a verbalização não se constitui apenas como uma ferramenta de pesquisa; ela apresenta importantes conseqüências para a aprendizagem" (Swain, 2000, p.112 – minha tradução). Seguindo os pressupostos teóricos de Vygotsky (1978), os estudos realizados por Swain ressaltam a importância do processo de aprendizagem durante a interação, e não apenas o resultado dessa interação. O que importa, segundo a pesquisadora, é o espaço interativo criado; que transformações ocorrem durante as negociações nesse ambiente e de que maneira se dá a construção do conhecimento.

As implicações pedagógicas da hipótese da produção compreensível residem no fato de que tarefas colaborativas que encorajam o aluno, através da interação negociada, a "lingualizar" podem ser extremamente favoráveis para o processo de aprendizagem (Swain, 1995, 2006, Kowal e Swain, 1994). Entretanto, a necessidade de um maior número de pesquisas sobre a natureza e a qualidade das negociações durante a execução dessas tarefas é reconhecida na literatura. Vidal (2003, p.123) enfatiza que estudos baseados nos trabalhos de Swain são escassos e acredita que novas pesquisas, principalmente envolvendo adultos em contextos educacionais e culturais diferentes podem trazer grandes contribuições para o campo da Lingüística Aplicada.

Este estudo, de natureza qualitativa, buscou investigar o foco das negociações (forma e/ou significado [4]) entre pares através do diálogo colaborativo durante tarefas de produção e reformulação de texto. Outro aspecto de interesse da pesquisa foram as estratégias mediadoras utilizadas por esses alunos para solução dos problemas encontrados.

3. Metodologia

3.1. Contexto e participantes

Este estudo foi realizado em um curso de Inglês Instrumental (Inglês para Propósitos Acadêmicos – EAP) em Vitória, Espírito Santo. Quatro alunos (adultos) voluntários participaram da pesquisa. No entanto, no presente artigo, somente os dados de dois participantes são apresentados com o intuito de ilustrar interações representativas do grupo. O nível de competência na língua inglesa desses participantes pode ser considerado básico – todos aprenderam inglês no ensino médio e cursaram no mínimo um ano de inglês em institutos particulares. Nenhum deles, porém, viajou para o exterior. O objetivo imediato desses alunos é aprender inglês para o exame vestibular de uma faculdade particular em Vitória.

---

[4] Forma = qualquer aspecto gramatical (verbo, preposição, artigo, pronúncia, marcadores do discurso, ordem de palavras, etc.
Significado = sinônimo, vocabulário/expressões desconhecidas, novo significado de palavras conhecidas, escolha de palavras, etc.

3.2 Coleta de Dados:

3.2.1 Instrumentos:

Gravação dos diálogos colaborativos dos alunos durante as tarefas escritas (produção e reformulação de texto) e *feedback* (escrito) sobre a atividade realizada.

3.2.2 Procedimentos:

O estudo ocorreu durante um período de dois dias letivos (2h/aula) nos quais os seguintes procedimentos foram seguidos:

a) Tarefa escrita de produção de texto (baseada no exercício de *gradual approximation*[5] de Widdowson (1980, p. 82) – parte 1 *(sentence and paragraph combining).*
b) Tarefa de reformulação de texto (Swain & Lapkin, 2003)
c) Discussão em painel e relatório escrito de avaliação das atividades *(feedback* dos alunos)

As tarefas escritas:

A) Produção de Texto: Sem ter conhecimento do texto original, os alunos, em pares, foram encarregados das seguintes tarefas:

1. Organizar frases retiradas do texto original na seqüência correta, formando parágrafos
2. Organizar os parágrafos, formando um texto.

B) Reformulação do texto: Os mesmos pares foram instruídos a ler atentamente os textos por eles produzidos e compará-los ao original, observando as semelhanças e diferenças entre ambos. A seguir, os alunos re-escreveram seus próprios textos, fazendo as correções necessárias, seguindo o *feedback* dos colegas e/ou atentando para o seu próprio conhecimento lingüístico.

É importante ressaltar que o objetivo dessas tarefas não foi o de levar o aluno a reproduzir o texto original, mas sim, elaborar o próprio texto, e, a partir da comparação com o original, perceber suas próprias dificuldades relacionadas à forma e/ou ao significado, refletindo sobre o uso da língua alvo. Através da metafala ou "lingualização", como afirma Swain (1998), as outras duas funções do *output* ("percepção" e "verificação de hipóteses") se tornam mais explícitas para o aprendiz, favorecendo, assim, a sua aprendizagem.

4. Análise dos dados

Durante as atividades de produção e reformulação de texto, o diálogo colaborativo dos pares foi gravado para análise. O uso de dicionário e gramática foi permitido durante as tarefas, mas não houve interferência do professor ou do pesquisador.

5atividade que gradualmente explora o potencial comunicativo do aluno, partindo da sua competência lingüística limitada até outros tipos de conhecimento. Assim, o ponto inicial é a sentença, e o último, o discurso (minha tradução).

A fim de investigar o foco das negociações enquanto os alunos praticavam o diálogo colaborativo (forma e/ou significado), os aspectos que desencadearam tais negociações (LREs)[6] (Swain & Lapkin,1995) foram considerados. As estratégias mediadoras utilizadas durante as negociações foram investigadas através dos protocolos verbais e do *feedback* escrito dos alunos.[7]

Com o objetivo de demonstrar como o diálogo colaborativo pode contribuir para a aprendizagem de L2, a seguir, por questão de espaço, será apresentada uma análise qualitativa de dois episódios (LREs) desencadeados durante as tarefas de produção e reformulação de texto.

<u>Primeiro dia: Produção (guiada) de texto:</u>

Gloria: Finalmente chegamos ao último parágrafo. Vamos ver como ficou. Lê aí.
Mark: Ok. A primeira frase é a de número 3. Não sei pronunciar essas palavras.
Gloria: Não faz mal. É só pra gente ver como ficou.
MarK: Tá bem. "on average, an adult has from 18-20 square feet (about 2 square meters) of skin. Depois ficou assim: Juntando as frases 1 e 2, "the human skin, who is only about 0.07 inches (2mm) thick, weighs about 6 pounds (2.7kg).
Gloria: "who"??? Tem certeza?
Mark: É claro.... "who" é para pessoas. Não está se referindo a "human"??? Então!!!
Gloria: Estou achando estranho!!!!! (pausa- reflexão)
Já sei!!!! Não é "human" ser humano! Mas é "the human skin". Tem que traduzir de trás para a frente. Lembra??? "The White House" – a professora ensinou. Isto é uma "nominal phrase".
Mark: e daí???
Gloria: e daí que não está falando de "human", e sim, da pele. Então não pode ser mesmo "who".
Mark: Êta garota inteligente!!!! É por isso que gosto de estudar com você!!!! Então, como é que fica????
Gloria: acho que deve ser então "what", já que está se referindo a uma coisa.
Mark: Não, não, não!!!! "What" é para pergunta, menina!!! Esqueceu agora, é???? "What's your name?"
Gloria: Então, o que vamos colocar??? Você tem alguma gramática aí???
Mark: Não... só mesmo o dicionário!!!!
Gloria: vamos ler novamente a frase.
Mark: Agora já me lembrei. É "which"
Glória: "which" é bruxa! Hahaha....
Mark: nãaaaaaooo!!!chega!!!!! Bruxa se escreve diferente.
Glória: estou brincando. Você tem razão. Acho que é "which" mesmo!!! Vamos colocar e depois a gente vê como ficou.

6 LREs = "episódios de negociação em que os aprendizes falam sobre um problema lingüístico encontrado durante a produção, e tentam (correta ou incorretamente) solucioná-lo; ou simplesmente solucionaram (correta ou incorretamente) sem haver explicitamente identificado como problema".

7 Apesar de os alunos terem produzido e reformulado textos em inglês, não foi o objetivo do estudo analisar esses textos

No excerto acima, observa-se no início que Glória assume o papel de liderança, ou de "professor" atribuindo a Mark uma tarefa (ler o parágrafo produzido) ao mesmo tempo em que o encoraja a fazê-lo. Ela percebe então uma lacuna na produção escrita do colega em relação ao uso do pronome *who*, que ele mesmo não havia percebido e questiona. Baseado em seu conhecimento prévio, Mark tenta justificar (de forma incorreta) a sua escolha. Gloria não concorda, e reflete sobre o problema lingüístico identificado.A partir dessa reflexão consciente, Glória tem um *insight*. Utilizando o seu conhecimento prévio, ela tenta levá-lo a perceber o seu engano através de um exemplo. O *feedback* recebido, entretanto, não contribui para que Mark se recorde da forma adequada e reformule a sua produção. Ele emite então um sinal de não compreensão. Mark não percebe que há interferência da língua materna na sua interlíngua, mas reconhece o esforço da colega para auxiliá-lo a perceber a lacuna entre a sua produção e a forma padrão da L2. Decide então questioná-la explicitamente. É interessante observar que nesse momento há uma inversão de papéis. Agora é Mark quem refuta a formulação que lhe foi sugerida, e testa nova hipótese. Indecisa, Glória procura uma solução mais segura – o uso da gramática. Não havendo esse recurso, eles voltam a analisar a produção. Desta vez, Mark tem um *insight* e nova hipótese é testada.. Brincando com a pronúncia do item escolhido *(which)*, Glória insinua outro questionamento. Mark percebe a brincadeira, Glória concorda com a opção, e ambos solucionam (provisoriamente) o problema. Sabendo que haverá oportunidade, durante a fase de reformulação, de comparar o texto produzido com o original, os alunos esperam poder esclarecer suas dúvidas nesse segundo momento.

O episódio abaixo ocorreu durante a fase de reformulação, ou seja, no momento em que os alunos compararam o seu texto com o original. Este episódio ilustra um caso em que a discussão em par girou em torno de um item lexical.

<u>Segundo dia: Reformulação de texto</u>

Gloria: Nossa! Que chique!!!! Nós nunca íamos saber escrever assim....
Mark: É mesmo. Mas só de olhar, a gente aprende....
Gloria: só de olhar, não. A gente tem que prestar atenção mesmo.... Falando nisso, o que é "in addition to"?
Mark: é uma expressão.
Glória: hahaha.... novidade!!!! Isso eu sei! mas o que quer dizer?
Mark: vamos analisar. A professora disse pra gente tentar de todas as formas fazer sozinhos. Lembra das estratégias de leitura? Vamos estudar o contexto.
Gloria: você está até parecendo a professora!!!!
Mark: não.... agora sem brincadeiras.... nós já aprendemos os recursos.
Glória: (imitando a professora) "analisem a palavra.... observem se tem sufixo, prefixo...."
Mark: agora você é que está parecendo a professora. Mas, olha só: "addition" – tem "-tion"
Glória: deve ser um substantivo. É só tirar o sufixo, e procurar a palavra no dicionário!!!
Mark: vamos ver se funciona mesmo.

(olhando no dicionário) – "addi" – não existe esta palavra aqui! Mas tem "add"
Gloria; o que quer dizer?
Mark: "adicionar"
Gloria: então vamos ler a frase novamente.
Mark: ah já sei!!! a frase fala de uma coisa, mais outra, e mais outra. Olha só, tem também "also". Então é uma seqüência de coisas!!!!
Gloria: então deve ser uma expressão usada quando a gente quer se referir a uma seqüência.
Mark: acho que deu pra gente entender o sentido. Vamos ler a frase novamente – talvez agora a gente consiga traduzir.
Gloria: Ok, vou ler então. Não vai rir da minha pronúncia, não, tá?
Mark: tudo bem, vá em frente!
Glória: (fazendo a leitura da frase no texto original) "in addition to serving as a protective shield against heat, light, injury and infection, the skin also regulates body temperature, stores water, fat and vitamin D, and can sense painful and pleasant stimulation".
Mark: Já sei! "além de"
Gloria: além de servindo????
Mark: não pode ser....
Gloria: serving .... ING não indica gerúndio???
Mark: acho que esta deve ser a forma em Inglês. Nem sempre é igual a Português. Não podemos traduzir tudo ao pé da letra. E esse sufixo –ING é mesmo muito complicado!!!

Neste episódio, observa-se o esforço dos alunos para solucionar o problema identificado(significado de uma expressão). Ambos discutem, testam hipóteses e fazem uso do conhecimento prévio da L2 adquirido relacionado às estratégias de leitura (análise do contexto e estudo de sufixos). Curiosamente, a resolução do problema relacionado ao item lexical desencadeia outro relacionado à forma. Porém, os alunos decidem não abordá-lo no momento.

5. Discussão dos resultados

O estudo apresentado neste artigo, de um modo geral, demonstrou que o diálogo colaborativo com foco reflexivo na forma pode contribuir para a aprendizagem de inglês no contexto de EAP. Os resultados obtidos revelaram que os participantes da pesquisa engajaram-se ativamente no processo de construção do conhecimento. Através da produção em conjunto (tarefas escritas), os alunos perceberam as lacunas no seu conhecimento da língua alvo, como previsto pela hipótese da produção compreensiva (Swain, 2000), e tentaram solucionar seus problemas utilizando os seus próprios recursos. Através da verbalização de suas dúvidas e da negociação com foco reflexivo na forma, eles tiveram oportunidade de refletir, analisar, formular e testar suas hipóteses e, consequentemente, melhor compreender o uso da língua inglesa. Pode-se também afirmar que houve um "esforço" para a produção de um texto correto, coerente e adequado, ou seja, as atividades favoreceram o "esticamento da interlíngua" ou *pushed output.* Ao interagirem entre si, os participantes negociaram espontaneamente, através do diálogo colaborativo, <u>tanto forma como significado</u>. Sabe-se, entretanto, que a produção pode ser afetada pelo tipo de tarefa (Vidal, 2003, 2004).

A análise dos dados também deixou claro que, para solucionar os problemas encontrados durante a execução das tarefas, as estratégias mediadoras utilizadas foram quatro:

1. uso da língua materna durante as negociações - Como esperado, embora oferecida a oportunidade aos alunos de fazerem uso da língua inglesa durante as negociações através do diálogo colaborativo, observou-se que eles interagiram exclusivamente em Português. Pode-se argumentar que este fato se justifica pelo contexto da pesquisa. Na abordagem instrumental utilizada para propósitos acadêmicos na universidade (EAP), o objetivo principal dos alunos é desenvolver apenas a habilidade de leitura a fim de compreender textos acadêmicos escritos em inglês. Desta forma, a língua materna é utilizada como meio de instrução. As explicações, discussões, negociações e tarefas são geralmente executadas em Português. Isso significa que o aluno apenas recebe o insumo em inglês, ou seja, a língua alvo é aprendida através da língua materna. Pôde-se, entretanto observar que houve o interesse dos alunos em saber pronunciar as palavras corretamente em inglês.
2. conhecimento prévio da L2 – através de exemplos, regras gramaticais, estratégias de leitura e de vocabulário, os alunos forneceram *feedback* aos seus parceiros na solução dos problemas identificados.
3. uso do dicionário bilíngüe - para verificação apenas do significado das palavras desconhecidas. Os alunos não utilizaram o dicionário como fonte para checagem de pronúncia, uso da língua, verificação de classe gramatical das palavras, por exemplo. Não houve consulta ao livro de gramática.
4. suporte ou andaime (*peer scaffolding)* – os dados coletados mostraram que os participantes da pesquisa (alunos com o mesmo nível de proficiência em inglês e o mesmo background social e cultural) quando interagiram entre si na negociação de forma e sentido, foram capazes de se auxiliarem mutuamente na compreensão e produção de linguagem em uma atmosfera bastante amigável e descontraída através do uso de andaimes (sinais de não compreensão, feedback metalinguístico, pedido de confirmação, de esclarecimento, sinal de entendimento, verificação de compreensão, etc) como estruturas de apoio.

6. Conclusão

A pesquisa ratifica a visão dos teóricos sociointeracionistas sobre o processo de desenvolvimento cognitivo através da interação e corrobora a hipótese da produção compreensiva (Swain, 1985, 1995,2000). Os resultados fornecem evidências para sugerir que a negociação em pares através do diálogo colaborativo é favorável à aprendizagem de L2. Sendo assim, este estudo também contribui para uma maior reflexão sobre a importância da autonomia do aluno, bem como sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem. Certamente, o trabalho colaborativo desenvolvido proporcionou aos alunos a oportunidade de acreditar em suas próprias potencialidades para aprender uma língua estrangeira, levando-os a perceber, porém, que, como afirma Vygotsky (1981, p. 161), “it is through others that we develop into ourselves”.

Referências

GASS, S. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawerence Erlbaum Associates, Inc., 1997

KOWAL, M. & SWAIN, M. From semantic to syntactic processing: how can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom? In: R.K. Johnson & M. Swain (eds) *Immersion education: international perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press, p. 284-309, 1997

_____. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3 (2), p.73-93, 1994

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

LANTOLF, J.P. *Sociocultural theory and second language learning* (ed). Oxford: Oxford University Press, 2000

LONG, M. Input, interaction, and second language acquisition. In: H. WINITZ (ed) *Annals of the New York Academy of Sciences Conference on Native and Foreign Language Acquisition.* New York: New York Academy of Sciences, p. 159-278, 1981

OHTA, A.S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: J. Lantolf (ed) *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, p.51-78, 2000

OLIVEIRA, M.K. de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: *Caderno Cedes 35*. Campinas, SP: Papirus, p.9-14, 1995

PICA, T. Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics*, 8 (1), p.3-25, 1987

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30 (2), 73-87, 1997

SWAIN, M. Languaging, agency, and collaboration in advanced second language learning proficiency. In: H. Byrnes (ed) *Advanced language learning. The contributions of Halliday and Vygotsky.* London: Continuum, 2006

_____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J.P. Lantolf (ed) *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, 2000

_____. Focus on form through conscious reflection. In: C.Doughty and J.Williams (eds) *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: G. Cook & B. Seidhofer (eds).*Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G.Widdowson.* Oxford: Oxford University Press, 1995

_____. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass & C. Madden (eds) *Input in second language acquisition.* Rowley, Mass: Newbury House, p. 235-253, 1985

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Talking it through: two French immersion learner's response to reformulation. *International Journal of Education Research,* 37, 285-304, 2003

_____. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics,* 16 (3), 370-391, 1995

Van LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: J. Lantolf (ed) *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, p. 245-259, 2000

VIDAL, R.T. O diálogo colaborativo, individual ou em par, e o desenvolvimento da interlingua em tarefas de metafala. *Revista do ISAT,* 3 , p. 17-40, 2004

_____. *Interlanguage stretching: the role of counsciousness-raising communicative tasks and metatalk.* 290f. vol.1. Tese (Doutorado). Centro de Estudos Gerais, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2003

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente.* Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. The genesis of higher mental functions. In: J. Wertsch (ed) *The concept of activity in Soviet psychology.* New York: M.E. Sharpe Inc, 1981

_____. *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978

_____. *Thought and language.* Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1962

WERTSCH, J.V. *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988

WIDDOWSON, H.D. *Explorations in applied linguistics.* Oxford: Oxford University Press, 1980