

**O DIÁLOGO COLABORATIVO COMO AÇÃO POTENCIAL PARA A
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

**COLLABORATIVE DIALOGUE AS POTENTIAL ACTION FOR LEARNING
LANGUAGES**

MARÍLIA DOS SANTOS LIMA*
PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA**

RESUMO: Partindo do conceito de diálogo colaborativo (SWAIN, 2000), apresentamos resultados de uma investigação que teve como informantes duas duplas de aprendizes de português como segunda língua e duas duplas de aprendizes de inglês como língua estrangeira, interagindo em tarefas cooperativas. O diálogo colaborativo estabelecido entre as díades quando da realização da tarefa foi gravado em áudio e posteriormente transcrito a fim de serem investigados os momentos de negociação de sentido e de forma entre os interagentes. Os aprendizes foram também ouvidos em entrevistas quanto as suas opiniões e percepções sobre a realização das tarefas e a possível relação entre tarefa cooperativa e aprendizagem de língua. A análise dos dados revela que os aprendizes refletiram sobre a língua alvo, testaram hipóteses e reformularam sua produção de modo a promoverem compreensão mútua. Ademais, os resultados revelam que a interação estabelecida na produção de diálogo colaborativo estimula a aprendizagem da língua alvo na medida em que os aprendizes percebem lacunas lingüísticas em sua língua e buscam soluções conjuntas. **Palavras-chave:** diálogo colaborativo; tarefas; aprendizagem; LE / L2.

ABSTRACT: Having the concept of collaborative dialogue (SWAIN, 2000) as its base, this paper presents the results of an investigation which had two dyads of Portuguese as a second language learners and two dyads of English as a foreign language learners as its informants. The learners interacted in cooperative tasks. The collaborative dialogue derived from learner interaction was audio-recorded and transcribed to detect and analyze the negotiation for meaning and form between the interactants. The learners were also interviewed after the tasks to express their opinions and perceptions about task development and the potential relationship between the cooperative task and language learning. The analysis of such data reveals that learners reflected upon the target language, tested hypotheses and reformulated their output in order to promote mutual comprehension. Besides, the results reveal that the interaction established during the production of the collaborative dialogue can yield second and foreign language learning as the students notice linguistic gaps in their language and seek solutions together. **Keywords:** collaborative dialogue; tasks; language learning; SL / FL.

INTRODUÇÃO

Ao elaborarmos este artigo, pretendemos contribuir para a discussão da eficácia do ensino e aprendizagem de línguas tendo como estímulo a colaboração discursiva entre

* UNISINOS, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. <marialim@unisin.br>.

** UFRGS, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. <patricia.campelo@yahoo.com>.

aprendizes de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2). O estudo apresenta análise e reflexão sobre o processo e efeitos do diálogo colaborativo durante a realização de uma tarefa em inglês como LE e português como L2, a partir de dados que indicam momentos de reflexão metalingüística dos aprendizes sobre sua própria produção. A reflexão aqui apresentada é orientada por princípios socioculturais a partir de Vygotsky (1978, 1998), Donato (2000) e Hall (2001).

São várias as publicações (ELLIS, 2003; NUNAN, 1989; WILLIS, 1996, entre outras) que destacam a eficácia da utilização de programas baseados em tarefas na aquisição de L2 e LE. O desenvolvimento de tarefas com o intuito de promover aulas comunicativas, baseadas não somente no foco gramatical dos itens estudados, mas na promoção da linguagem como um agir social, impulsiona a busca por tarefas que contemplem a interação em sala de aula.

As questões norteadoras do estudo foram as seguintes: (1) como se caracteriza o diálogo colaborativo entre os alunos no processo de co-construção de sentido? (2) Quais são os efeitos da auto-correção e correção pelo outro na resolução dos problemas lingüísticos?

1. PRINCÍPIOS SOCIOCULTURAIS

O presente estudo está fundamentado na teoria sociocultural defendida por Lantolf (2000), baseada nos estudos de Vygotsky (1978), que concebe a noção de língua como ação social, visto que o conhecimento parte do nível intermental (entre indivíduos) para o intrapsicológico (quando é apropriado e internalizado pelo indivíduo). De acordo com Winegar (1997), a internalização é um processo de desenvolvimento construído intra e interpessoalmente. Além disso, é um procedimento que promove uma reorganização das relações entre o indivíduo e o ambiente, pois é socialmente mediado. De maneira similar, para Mitchell e Myles (2004), a comunicação dialógica é vista como uma ferramenta central para a construção do conhecimento, inclusive o das formas lingüísticas.

Em relação à teoria sociocultural, Lantolf (2004) acredita que, apesar da nomenclatura, essa não é uma teoria sobre o social ou aspectos relativos à existência humana, mas uma teoria relacionada à mente que reconhece o papel central das relações sociais e dos artefatos construídos culturalmente na organização das formas de pensamento. Na teoria sociocultural, a idéia de artefato se relaciona a aspectos materiais ou conceituais das atividades humanas, sendo incorporados a elas ou constituintes das mesmas – tais como os artefatos simbólicos, dentre os quais a linguagem (COLE, 1996).

Os estudos de Vygotsky (1998) ilustram que, em certo ponto, o desenvolvimento de um aprendiz pode ser facilitado pela sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), um local metafórico no qual as formas de mediação se desenvolvem. Levando em conta esse conceito, a mediação da aprendizagem seria o processo decorrente das atividades cooperativas, através da qual os aprendizes podem desdobrar conceitos e artefatos construídos culturalmente de modo a regular as atividades mentais e sociais estabelecidas entre os indivíduos (LANTOLF; THORNE, 2006). A ZDP consiste em um local dinâmico de aprendizagem existente entre os sujeitos, construído na interação do aprendiz com seu parceiro (HALL, 2001). A importância da ZDP implica no benefício proveniente da interação

e da mediação, que permitem o prosseguimento de uma atividade, a qual talvez não fosse efetuada sem esse auxílio. Mitchell e Myles (2004) consideram esse domínio de conhecimento um local metafórico no qual o aprendiz ainda não é capaz de funcionar de maneira independente, mas pode atingir o resultado pretendido se receber o devido suporte ou andamento (*scaffolding*) – um processo de diálogo de apoio que direciona a atenção do aluno a aspectos primordiais do diálogo. Nesse processo, os alunos recebem esse auxílio ou andamento de um especialista (*expert*) ou de seu parceiro (também aprendiz), construindo um diálogo colaborativo passível de gerar aprendizagem. Conforme Stone (1993), o andamento útil ocorre quando os participantes de uma tarefa respeitam e valorizam as opiniões uns dos outros. Além de envolver a interação entre um aprendiz e um especialista, a ZDP também abrange a construção colaborativa de oportunidades entre os aprendizes, por meio das quais os indivíduos podem desenvolver habilidades (LANTOLF, 2000).

Para Vygotsky (1978), uma característica importante no processo de aprendizagem é a ocorrência de ZDP, pois somente a partir da interação e cooperação alguns processos internos de desenvolvimento podem ser operados. Além disso, relativo à ativação de processos que facilitem a aprendizagem, o desenvolvimento humano seria o produto de um sistema abrangente, capaz de incluir não apenas as funções individuais do sujeito, mas também sistemas de conexões sociais articuladores de formas coletivas de comportamento e cooperação social (VYGOTSKY, 1998). O discurso se constitui primeiramente como ação exterior que regula os outros e é regulada pelos outros. Assim o que ocorre socialmente torna-se interno, visto que o indivíduo se apropria de discursos recorrentes durante ações nas quais participa (SWAIN; TOCALLI-BELLER, 2005).

Complementando, Hall (2001) afirma que a habilidade de participar como membro competente na prática social de um grupo é aprendida através de recorrente engajamento em atividades com membros mais competentes desse grupo. Nessas situações, os indivíduos têm oportunidade de interagir e participar de uma cadeia comunicativa que permite a variação de discursos. Também para Rogoff (1994), uma noção essencial para a teoria sociocultural é o fato de o aprendizado e o desenvolvimento ocorrerem conforme as pessoas participam de atividades socioculturais em suas comunidades. Nesse sentido, as tarefas de sala de aula são também vistas como atividades que promovem engajamento social.

2. AS TAREFAS COLABORATIVAS

Segundo Willis (1996), o objetivo das tarefas comunicativas é estimular a comunicação na língua alvo, criando um propósito real para o uso da linguagem e oferecendo um contexto natural para o estudo dessa linguagem. As tarefas são, então, atividades nas quais a língua é usada por um aprendiz para um propósito comunicativo a fim de atingir um resultado. O papel do professor é selecionar tópicos e tarefas que motivarão seus alunos, oferecendo-lhes desafio lingüístico para que haja desenvolvimento na língua alvo. A língua torna-se, então, um veículo para atingir resultados nas tarefas, e a ênfase está no significado e na comunicação. Conforme Nunan (1989), as tarefas são atividades em sala de aula que envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua alvo, enquanto a atenção dos alunos é voltada principalmente ao significado e não apenas para estruturas

lingüísticas. O conceito de tarefa aqui adotado relaciona-se à noção de Bygate, Skehan e Swain (2001), na qual a tarefa é concebida como uma atividade contextualizada que requer dos aprendizes o uso da língua, com ênfase no significado e com uma conexão ao mundo real, a fim de alcançar um objetivo. De acordo com os estudos de Swain (1995, 2001), na produção dos aprendizes durante tarefas cooperativas com os colegas, é essencial que a percepção, a testagem de hipóteses e a reflexão metalingüística estejam presentes na interação – processo que se dá a partir da relação dialógica entre os participantes.

Willis (1996) sugere que os aprendizes precisam testar suas hipóteses de como determinada língua funciona a fim de confirmar se são entendidos por seus interlocutores. Por isso, um aprendizado baseado em tarefas proporcionaria oportunidades de experimento da língua. Como poucos professores corrigem seus alunos quando da realização de tarefas em duplas ou pequenos grupos, alguns aprendizes aproveitam esse monitoramento a distância e ficam mais propícios à tomada de riscos com a língua alvo através da testagem de hipóteses. Isso se daria pelo fato de a linguagem estar intimamente ligada com o comportamento humano e sua personalidade (BROWN, 2000), variando de acordo com a confiança do aprendiz em arriscar durante o aprendizado de línguas. Uma maneira de fomentar a aprendizagem, então, seria através da habilidade do aprendiz de experimentar com a língua, testando hipóteses e monitorando erros.

Conforme Skehan (1994), quando é esperado dos alunos o real uso da língua em sala de aula, esses tendem a prestar mais atenção ao que ouvem e lêem, processando analiticamente o insumo e percebendo características essenciais da língua. Assim a produção (*output*) facilitaria o *intake*, um processo de aquisição do insumo (*input*). Conforme Swain (2000), a percepção se dá quando o aprendiz intui a lacuna entre o que foi dito e a língua alvo.

Na testagem de hipóteses, o sujeito recebe um *feedback* de seu parceiro quanto à compreensão desse interlocutor. Na reflexão metalingüística, por sua vez, o aprendiz pondera sobre as estruturas lingüísticas que foram utilizadas, impulsionando a internalização do conhecimento. O *output* (produção do aluno) consiste em uma atividade cognitiva através da qual o pensamento é externalizado e torna-se completo (SWAIN; TOCALLI-BELLER, 2005). O *output* difere do insumo por ser esse um processo aberto e semântico de compreensão, enquanto que no primeiro o aprendiz deve focalizar também na reflexão gramatical para produzir na língua alvo com mais precisão, facilitando o desenvolvimento da sintaxe e morfologia (SWAIN, 2001). Na percepção, o aluno observa a diferença entre sua língua de aprendiz e a língua alvo, notando a distinção entre o que foi dito e o sentido intencionado. Na formação e testagem de hipóteses, os aprendizes testam diversas formas a fim de atingir suas necessidades lingüísticas e esperam uma resposta (*feedback*) de seu interlocutor para confirmar suas hipóteses. Na reflexão metalingüística, a própria língua media a aprendizagem da língua, visto que os alunos refletem sobre sua produção lingüística e a produção lingüística de seu interlocutor (SWAIN, 2001).

Encontramos em O'Malley e Chamot (1990) uma contribuição para essa discussão. Eles sugerem que os professores podem auxiliar seus alunos a estarem cientes de três tipos de estratégias para seu aprendizado: a metacognitiva – a partir da qual o aprendiz organiza, monitora e avalia seu discurso; a cognitiva – através da qual o aprendiz pode comparar a língua alvo com sua língua materna ou outras de seu conhecimento; e a social – promotora

de interação com outros interlocutores. A estratégia social de aprendizagem pode ser ativada através do uso de tarefas comunicativas que resultam em momentos de interação e promovem um aumento na fluência e na aquisição da linguagem, ao contrário de exercícios focados somente na forma (LIGHTBOWN; SPADA, 2006). Os aprendizes, portanto, precisariam usar a língua com outros interagentes a fim de praticar não apenas formas, mas também se valer de contextos sociais para atingir resultados através da linguagem. Esses momentos de colaboração constituiriam oportunidades de aprendizado.

Os estudos de Swain e Lapkin (1994, 2001) e Swain (2000) têm um papel essencial na realização do presente estudo, visto que, a partir desses, buscou-se analisar a utilização de tarefas colaborativas em contexto brasileiro, na aprendizagem de inglês como LE e português como L2. Em contexto canadense, as autoras averiguaram se, a partir do *output* (atividades de produção oral e escrita), os aprendizes notavam lacunas no seu conhecimento lingüístico, analisavam o insumo e procuravam recursos para preencher essas lacunas. Também sondaram se esses alunos, durante conversas colaborativas, externalizavam suas hipóteses sobre significado e forma da língua alvo, a fim de promoverem compreensão mútua entre os interagentes (SWAIN, 2000). Para a geração de dados, uma das tarefas aplicadas foi a tarefa *jigsaw*, aqui denominada 'quebra-cabeça', adaptada para os nossos propósitos. No estudo original, as autoras canadenses observaram aprendizes adolescentes de francês como L2. Primeiramente, pensava-se que os aprendizes focalizariam menos a forma quando da realização do quebra-cabeça, por ser essa uma tarefa típica de negociação de significado. Observou-se no entanto, que os aprendizes preocuparam-se com o sentido mas também com a forma durante o diálogo colaborativo.

Segundo Swain e Lapkin (2001), o uso de atividades comunicativas no ensino de línguas é benéfico na medida em que a ocorrência de trocas interacionais gera a negociação de significado, facilitadora da aprendizagem de LE ou L2. A partir de tarefas colaborativas pode haver foco também na forma, visto que nesses momentos os interagentes tentam expressar o sentido intencionado com precisão e coerência (SWAIN; LAPKIN, 1994). Trabalhando colaborativamente, os alunos se engajam na construção do significado para completar a tarefa e focalizam a estrutura lingüística para promover entendimento mútuo.

3. O DIÁLOGO COLABORATIVO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Segundo alguns autores (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; LIMA; PINHO, 2007, entre outros), em momentos de interação, cada interlocutor tende a usar estratégias para ajustar o insumo de modo a facilitar a compreensão. Essa exposição modificada, transformada em insumo compreensível, facilitaria o processo de aprendizagem. Assim como os professores tendem a modificar seu discurso para promover entendimento entre seus alunos, esses também repetem, para explicar e alteram seu insumo em processos cooperativos com seus colegas.

O diálogo colaborativo, mediador da aprendizagem de LE ou L2, pode ser observado na execução de tarefas colaborativas, que promovem a produção na língua alvo e impulsionam ocasiões de aprendizagem. A noção de diálogo colaborativo é de Swain (2000), que o define como um diálogo durante o qual os participantes estão engajados na solução de problemas

e construção de conhecimento. Nesses momentos, lacunas lingüísticas podem ser percebidas enquanto novas hipóteses são formuladas e testadas durante a conversa. A partir do diálogo colaborativo mantido entre os interagentes desse processo, os aprendizes estabelecem uma relação dialógica na qual os significados são co-construídos.

Willis (1996) propõe que através da interação os aprendizes têm a chance de adquirir uma gama de habilidades discursivas necessárias para promover conversações, entre as quais a capacidade de interagir e tomar turnos, reconhecendo pausas, confirmando a atenção de seu interlocutor e interrompendo o diálogo para pedir esclarecimentos.

Estudos de Storch (2001, 2002) demonstram o quanto tarefas desenvolvidas entre pares podem auxiliar na aquisição de línguas, pois quando engajados em atividades interativas os aprendizes podem dar andamento à atuação do outro. A pesquisadora fez uma investigação longitudinal para examinar a interação entre pares em um grupo de alunos adultos de inglês como L2. Foi concluído que mais instâncias de aprendizado ocorreram entre os pares com orientação colaborativa do que entre aqueles com orientação não colaborativa (dominante/dominante e dominante/passivo). A autora percebeu que a falta de engajamento durante o diálogo nas duplas não-colaborativas resultou em erros individuais de produção não corrigidos (STORCH, 2002). Esses resultados foram confirmados pela pesquisa de Watanabe e Swain (2007), segundo a qual os pares com orientação colaborativa produziram menos erros e refletiram mais sobre sua produção na língua alvo.

A utilização de tarefas colaborativas tem sido estudada por alguns pesquisadores (SWAIN; LAPKIN, 1994, 2001; SWAIN, 2001; ELLIS, 2003) a fim de serem encontrados sinais que atestem a manipulação, discussão e produção na língua alvo a partir do engajamento dos sujeitos em diálogos cooperativos. Segundo Hall (2001), quando juntos, os indivíduos trabalham com o significado que está inserido nos recursos lingüísticos, assim como com suas identidades sociais a fim de negociar seus objetivos e trabalhar na realização de uma determinada atividade comunicativa. A cada participação nessas atividades, são usadas muitas das expectativas originadas em nossas várias identidades sociais como ferramentas que nos auxiliam a sincronizar nossas ações com os outros (HALL, 2001). Nas tentativas de entender o interlocutor e se fazer entender, os falantes utilizam estratégias que favorecem a reflexão sobre o uso da língua alvo. A partir do desequilíbrio gerado no diálogo, quando muitas vezes o aprendiz está inseguro quanto à escolha lexical e/ou gramatical, ou discorda da escolha do outro, o insumo pode ser reformulado, desenvolvendo a habilidade lingüística.

O *feedback* do parceiro pode gerar episódios de conflito cognitivo (ECCs) que aceleram as oportunidades de internalização de regras. Esses episódios são momentos nos quais um conflito intelectual é induzido pela apresentação de idéias, crenças e teorias contraditórias que desafiarão os estudantes a mediar o aprendizado (SWAIN; TOCALLI-BELLER, 2005). Segundo Johnson e Johnson (1989), os ECCs promovem a transição dos aprendizes de um estágio cognitivo inicial a outro mais avançado. Esses conflitos podem fomentar o aprendizado por motivarem mudanças e desenvolvimento na língua do aprendiz e podem ser induzidos pelos professores em sala de aula através de tarefas que contenham desafios lingüísticos, sempre ressaltando a diferença entre conflitos cognitivos e outras espécies de conflitos (afetivos ou culturais). Um conflito cognitivo pode ser manifestado em momentos

de diálogo nos quais os interagentes divergem quanto a suas escolhas e, tal como ressaltado por Swain e Tocalli-Beller (2005), um ECC pode gerar mais conversa metalingüística entre os informantes. Fomentando a interação entre os aprendizes, a ocorrência desses episódios é benéfica quando os alunos percebem a diferença e estão dispostos a fazer mudanças em sua produção.

Os diálogos colaborativos incluem produções que podem conciliar o estudo do significado com o da forma, à medida que os aprendizes recorrem a reflexões sobre as estruturas dos itens utilizados em seu diálogo a fim de tornar seu insumo compreensível ao interlocutor. De acordo com Nassaji (2000), aportes teóricos e práticos baseados somente no foco no significado são inadequados para o desenvolvimento preciso da língua. Barnes (1992) defende que os aprendizes devem manipular a língua assim como usá-la, conciliando o conhecimento experimental necessário para a ação com o conhecimento analítico essencial para um exame lingüístico de suas próprias produções. Desse modo, o papel do professor também é destacado durante a realização de tarefas colaborativas, pois o mesmo pode oferecer auxílio no processo de andamento, solucionando possíveis dúvidas que os aprendizes possam ter em relação à forma e significado intencionados.

Swain e Lapkin (1994, 2001) salientam a importância do diálogo colaborativo em tarefas construídas com o propósito de observar a aprendizagem de LE e L2. Durante a realização dessas tarefas e a partir do diálogo colaborativo decorrente das mesmas pode-se observar o surgimento de processos cognitivos mediadores da aprendizagem. Esses processos podem ser estimulados pela oportunidade que os aprendizes têm de refletir sobre a língua quando se corrigem, corrigem o outro e reformulam seu discurso (LIMA; PINHO, 2007). A partir desses princípios, buscou-se observar as ocasiões potenciais de aprendizagem recorrentes no diálogo colaborativo quando da realização de tarefas cooperativas.

4. O ESTUDO DESENVOLVIDO

Nesta pesquisa, as duplas de aprendizes tiveram de executar a tarefa quebra-cabeça (*jigsaw*) trabalhando com gravuras que deveriam ser colocadas em ordem de modo a formar uma história. Promovendo interação entre os membros das díades, os participantes deveriam trabalhar conjuntamente para estabelecer a cronologia correta e relatar a história exibida nas figuras, primeiro oralmente e depois por escrito. As duplas receberam as gravuras recortadas e fora de ordem e deveriam negociar sua ordenação, verbalizando todo o processo. O estudo é baseado na aplicação da tarefa *jigsaw* por Swain (2001). Naquele estudo, cada membro da dupla dispunha de figuras diferentes e conjuntamente tentava criar a história. No contexto brasileiro, tanto alunos estrangeiros quanto brasileiros manipulavam todas as gravuras de modo a compor suas histórias.

Observou-se a realização da tarefa colaborativa quebra-cabeça por díades de aprendizes em dois contextos. Primeiramente, alunos chineses, aprendizes de português como L2 foram investigados. As duplas 1 (Tatiana e Fátima)¹ e 2 (Marcos e Fernanda) eram aprendizes de português no Brasil em nível intermediário, falantes de mandarim, com idade entre 20 e 23

¹ Nomes fictícios escolhidos por eles.

anos. A essas duplas foram entregues as gravuras de uma história que representava a rotina de uma menina no período da manhã (SWAIN; LAPKIN, 2001). A história era formada por oito gravuras com a personagem feminina, mostrando o seguinte: 1) o sol raiando, 2) a menina dormindo com um despertador ao seu lado, observando –se que ela dorme com a cabeça para os pés da cama e o despertador fica próximo a seus pés, 3) o relógio despertando, 4) a menina desligando o relógio com o pé, 5) a menina voltando a dormir, 6) uma mão eletrônica ligada ao despertador fazendo cócegas no pé da menina, 7) a menina no banheiro escovando os dentes e penteando os cabelos ao mesmo tempo, com a torneira aberta, e (8) finalmente, a menina andando na rua com sua mochila.

Com foco no inglês como LE, foi verificada a ocorrência de tarefa semelhante em uma escola de Ensino Médio com aprendizes brasileiros, aqui denominados dupla 3 (Sandro e Fernando) e dupla 4 (Gabriela e Raquel). Os informantes dessas duplas eram alunos brasileiros do último ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública federal, com idade entre 16 e 18 anos.

A essas duplas foram entregues gravuras de uma história diferente que mostrava a rotina de um casal sendo alterada por uma mudança no comportamento da esposa². A história é constituída de dez quadros: 1) a mulher e o marido estão sentados na sala de estar que está coberta de livros e jornais; ela está lendo e ele parece aborrecido; pode-se ver ao fundo uma grande quantidade de louça e talheres empilhados na pia da cozinha, 2) o marido levanta, olha para a pia, enquanto que a mulher continua lendo, 3) o marido põe o chapéu e o casaco e desce as escadas enfurecido, 4) o marido vai a um supermercado e compra muitos produtos de limpeza, 5) ele volta para casa, joga os produtos em frente à mulher e, aos berros, ordena que ela vá limpar a cozinha, 6) ela faz o que o marido mandou e começa a limpar o fundo de uma panela, 7) ela olha seu próprio reflexo no fundo da panela, que agora está reluzindo, 8) ela olha seu rosto mal cuidado e seu cabelo desgrenhado, 9) ela fica pensativa com a panela na mão e 10) a sala de estar está coberta de produtos de beleza, ela está sentada se maquiando, o marido está sentado infeliz e a pia da cozinha está repleta de uma enorme quantidade de pratos, panelas e talheres sujos.

Nos dois contextos, com os alunos chineses e com os alunos brasileiros, os dados gerados para a análise foram coletados a partir de um encontro com os estudantes, no qual uma das pesquisadoras observou a execução da tarefa sem interferir na produção. Trabalhando cooperativamente, os aprendizes ordenaram as figuras de modo a formar uma história. A produção dos aprendizes quando de seus relatos oral e escrito foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. Após a realização da tarefa, foram feitas aos estudantes algumas perguntas sobre suas percepções quanto ao processo de co-construção da narrativa. Essa entrevista constituiu um protocolo que, posteriormente, também foi transcrito para análise. Conforme sugerido por Burns (1999), optamos por utilizar a entrevista semi-estruturada com os informantes após a finalização da tarefa. A entrevista semi-estruturada difere da estruturada em relação ao seu caráter mais aberto e a uma maior flexibilidade. Na semi-estruturada, o pesquisador geralmente usa questões pré-prontas ou já tem em mente um guia de perguntas que podem ser utilizadas, sem ordem fixa, como o foco da entrevista. Isso possibilita o surgimento de temas e tópicos não previstos no início da investigação.

² Publicado em Miquel López, L. ; Sansbaulenas, N. A que no sabes...? Madri: Edi-6, 1983.p.69.

Quanto à gravação em áudio, o benefício consiste na possibilidade de captura de respostas passíveis de serem transcritas e a liberdade do entrevistador de participar da interação.

Alguns excertos dos diálogos produzidos pelas duplas refletem momentos nos quais a negociação se deu levando em conta a forma da língua alvo. A análise dos dados e as respostas dos protocolos revelam que os aprendizes refletiram sobre essa língua alvo, testaram hipóteses e reformularam seu insumo de modo a promoverem compreensão mútua entre eles. Além disso, a análise dos dados indica que os alunos produziram reflexões metalingüísticas facilitadoras do processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

5. AAÇÃO COLABORATIVA E A REFLEXÃO DOS PARTICIPANTES

Os dados deste estudo foram analisados a partir da constante ocorrência de ‘episódios referentes à língua’ (ERLs). Segundo Swain (2001), um ERL é qualquer parte de um diálogo na qual os estudantes falam sobre a língua que estão produzindo, questionam o uso dessa língua, fazem auto-correção de sua produção e/ou corrigem o colega.

No primeiro excerto³, a discussão entre as participantes chinesas Tatiana e Fátima, aprendizes de português, revela a percepção da falta de um elemento nos seus léxicos que comunique o sentido pretendido no diálogo. Há uma tentativa de produzir uma estrutura na língua alvo capaz de expressar o sentido intencionado pelas participantes. No entanto, no momento da interação, ocorre o reconhecimento de que esse elemento não está disponível em sua língua de aprendiz. A dupla busca um modo de falar do *nascer do sol* e busca diversos recursos que promovam a compreensão mútua.

(1)

Tatiana: quando o sol levanta

Fátima: quando o sol (..) não (.) levantar levantar-se?

Tatiana: aumentar, aumentar (..) levantar

Fátima: quando (.) ah, quando o sol está crescendo

Tatiana: estava (.) quando

Fátima: o sol estava crescendo. A Maria ainda dor (..) ainda estava dormindo dormindo

Quando da realização da tarefa colaborativa com os aprendizes de inglês como LE, ocorre processo semelhante em um trecho do diálogo entre Sandro e Fernando. Após perceberem a falta de um elemento nos seus léxicos, a dupla tenta a utilização de diversas formas para dizer que o homem da história estava *descendo as escadas*.

³ Convenção de transcrição adaptada de Atkinson e Heritage (1984), conforme o que segue:

(..) pausa de um segundo a dois segundos

(.) pausa de meio segundo a um segundo

, entonação de continuidade

. entonação descendente

? entonação ascendente

[] fala simultânea ou sobreposta

() segmento de fala que não pode ser transcrito

(()) observações

(2)

Sandro: the man down the upstairs and went to
Fernando: the man was down the man was down *downed? Uh, what?
Sandro: down
Fernando: was down I don't know *downed
Sandro: down the upstairs
Fernando: no, was down (..) but no it's wrong
Sandro: has downed (..) no?
Fernando: no ((risada)) it's wrong ah.
Sandro: just down, just down (..) relax
Fernando: no, downed (..) down I don't know
Sandro: I'm tired

As duplas tentam formular hipóteses, testando diversas possibilidades que conduzam ao significado pretendido. Desse modo, as novas formas lingüísticas utilizadas pelos estudantes constituem hipóteses passíveis de receber *feedback* do parceiro. Os significados são conjuntamente produzidos a partir de diferentes formas testadas pelos aprendizes quando do processo interativo. Mesmo com a percepção relativa à falta de um elemento da língua alvo que represente o significado procurado, o diálogo produzido pelos alunos media a aprendizagem. Isso ocorre a partir do próprio reconhecimento dos interagentes de seus problemas lingüísticos. Assim, a articulação de hipóteses à procura de soluções que evidenciem o que os alunos esperam expressar na língua alvo faz com que também o observador (ou professor) tenha uma orientação sobre as dificuldades lingüísticas dos aprendizes.

No excerto abaixo, mais uma vez a percepção de lacunas na busca por um item lexical gera a testagem de hipóteses entre a dupla de alunas chinesas. Enquanto estão em busca do item lexical, as aprendizes utilizam *lápiz* antes de lembrar da palavra *pena*. Esses ERLs foram ressaltados pelas duplas como úteis no reconhecimento de sua própria língua de aprendiz.

(3)

Fátima: o que é isto? O que é?
((as aprendizes falam em chinês))
Tatiana: como se diz?
Fátima: o quê?
Tatiana: não sei o que é (..) não é uma ()?
Fátima: este
Tatiana: *lápiz*, *lápiz*
Fátima: *lápiz*?
((aprendizes falam em chinês))
Fátima: ah, *pena*?
Tatiana: *pena*

Em outra ocasião interativa, observamos os alunos brasileiros, Sandro e Fernando, mais uma vez testando hipóteses, buscando um item lexical com a acepção de *incomodar*. Eles ficam em dúvida quanto à utilização do verbo. Assim testam as hipóteses *boring* e *bothering*.

(4)

Fernando: ah, é his wife (..) reading the newspaper and he said “stop reading this newspaper and let wash the dishes” (..) so (..) the woman looked at the dishes and thought “I have to clean this like a mirror”

Sandro: ((tosse))

Fernando: and she cleans. After she starts she started to read his news (..) uh the newspaper again. And boring bothering

Sandro: hum

Fernando: bothering

Sandro: wondering, wondering, wondering ((cantando))

Fernando: bothering () She’s she’s ()

Sandro: he’s boring

Fernando: what?

Sandro: he’s boring here

Fernando: no (..) uh, after she start to read the newspaper again the newspaper again and

Sandro: and

Fernando: and he

Sandro: sit down to relax

Fernando: ((risada))

A interação, que pode ser estimulada pela tarefa colaborativa, é essencial para potencializar a aquisição de L2 ou LE – processo esse que se dá por práticas de cooperação instauradas no contexto de aprendizagem. Por sua vez, a função metalingüística da própria produção do aprendiz tanto na fala quanto na escrita também colabora para a mediação da aprendizagem. A correção pelo outro pode contribuir para a escolha da pronúncia apropriada de certos elementos lexicais (tal como no trecho abaixo em relação à escolha de *banheiro* em vez de **baneiro*).

(5)

Tatiana: então Maria tem então Maria tinha que levantar-se e depois ela, ela lavava o rosto num ba (.) num **baneiro*

Fátima: banheiro

Tatiana: **baneiro*

Fátima: banheiro

Tatiana: banheiro (..) ela estava

Fátima: a pentear

Tatiana: pentear (..) estava arrumar

Logo adiante, mais uma vez um caso de correção pelo outro ocorre quando Fátima corrige a pronúncia de Tatiana. A aprendiz que foi corrigida percebe essa lacuna, a ponto de ela mesma rir da diferença entre sua produção e a língua alvo.

(6)

Fátima: escovar
Tatiana: e enquanto isto estava
Fátima: escovar
Tatiana: escovar as *quente
Fátima: dente
Tatiana: dente ((risos))
Fátima: escovando

Em outro momento, Tatiana corrige sua parceira quanto ao tempo verbal utilizado na narrativa (*era* em vez de *são*). Nesse momento, Fátima aceita e se apropria da observação da colega a fim de completar a tarefa.

(7)

Fátima: agora (..) é preciso de escrever um verbo, né? É (..) são
Tatiana: sim
Fátima: são
Tatiana: são
Fátima: agora são
Tatiana: não *são* (. *era, era*)
Fátima: era 6 horas de manhã, da manhã, da manhã e o relógio (..) parece uma máquina moderno

No diálogo entre Gabriela e Raquel, ocorre um momento de dúvida gramatical no qual ambas participantes se engajam na busca pela forma padrão da língua alvo. A correção pelo outro, mais uma vez, pode servir como facilitadora da fixação de regras lingüísticas, tal como no trecho abaixo em relação à escolha da concordância *there is a couple* ou *there are a couple*.

(8)

Raquel: there is a couple at home (..) there are (..) there is ou there are?
Gabriela: there are a couple
Raquel: no
Gabriela: there is a couple (..) it's right?
Raquel: yes
Gabriela: couple is one thing and people
Raquel: so there's a couple in at house
Gabriela: uh in
Raquel: in a mess house

Logo adiante, mais uma vez um caso de correção pelo outro ocorre quando Raquel indica a Gabriela a diferença entre o verbo *to mess* (*bagunçar*) e o adjetivo *messy* (*bagunçado*), impulsionando sua interlocutora a perceber a diferença entre sua língua e a língua alvo.

(9)

Gabriela: Uh in
Raquel: *in a mess house*
Gabriela: *mess and dirty house*
Raquel: Yes
Gabriela: How do I write *mess*?
Raquel: M, E, double S
Gabriela: Dirty and mess
Raquel: Messing, messy
Gabriela: Messy, né?
Raquel: Messy M, E, S, S
Gabriela: Double S
Raquel: uh I
Gabriela: No
Raquel: Y

No excerto abaixo, a dupla busca um modo de dizer *desligar o relógio*. As dúvidas refletem o processo cognitivo da dupla, que apesar de não conhecer o verbo *desligar*, percebe as lacunas em sua língua e discute as possibilidades levando em conta um conhecimento prévio.

(10)

Fátima: Agora vamos contar uma história da Maria (..) um dia (..) às 6 horas de manhã ela ainda dormir em cama, mas (..) quando na mesa da na mesa perto da cama dela tem um rádio parece, um rádio e era (..) como se diz?
Tatiana: Acabou, acabou
Fátima: Como se diz este?
Tatiana: Acabou o rádio
Fátima: Acabou? Mas parece este aqui (..) começa, começa (..) não, não é rádio (..) acho que é um reló (..) aquele relógio
Tatiana: Relógio

Marcos e Fernanda também utilizam a mesma forma para se referir ao momento em que o rádio foi desligado, mas, ao contrário da outra díade chinesa, não hesitam sobre sua escolha.

(11)

Marcos: Era uma margadura (..) e uma menina estava dormindo quando chegou 6 horas às 6 horas a relógio já lhe chamou, mas a menina acabou o relógio. E depois

Fernanda: Com o pé ((cochicho))

Marcos: Com com (..) aça (.) acabou o relógio com o pé e depois dormiu continuamente. Até seis e um ela ainda estava dormindo, naquele momento pega pegou uma folha para lhe tocar no, no pé... para lhe chamar chamou. Por isso ela já acordou e ir ao no banheiro para lavar os dentes e arrumar arrumou [os]

Fernanda: [dente]

No protocolo, posterior à aplicação da tarefa, quando conversamos com os participantes sobre a experiência, Tatiana e Fátima comentam a dificuldade que tiveram em contar a história usando o vocabulário específico das figuras e a importância do processo cooperativo que pode trazer soluções conjuntas. Uma das informantes, no entanto, revela a falta que sente de um especialista no processo de andamento. Abaixo, a pesquisadora entrevista as alunas quanto às dificuldades que tiveram.

(12)

Pesquisadora: O que vocês tiveram assim de dificuldade?

Tatiana: Uh, acho que...

Fátima: Acho que às vezes nós todos nós não sabemos aquela palavra com exceção de pedir ajudar para as professoras (). E claro durante a nossa este atividade nós podemos estudar alguma vocabulários porque sempre... eu não sei aquela palavra, mas ela, ela sabe e nós podemos estudar. Mas às vezes todos não sabemos como se diz uma coisa e não podemos continuar as frases. É interessante.

Tatiana: Acho que nós queremos contar a história mais interessante, mas acho que é um pouco difícil porque o vocabulário que tem este acho que só esta história é muito interessante contar. Acho que nós queremos falar interessante, mas é tem... é um pouco difícil.

No momento da entrevista com os aprendizes de inglês os comentários são similares. Novamente, os informantes falam de suas dúvidas quanto ao vocabulário utilizado e destacam a importância do trabalho colaborativo. Além disso, mais uma vez, é ressaltada a falta de um especialista para o andamento. Fernando, por sua vez, realça um empecilho ligado à gravação em áudio e à presença do gravador.

(13)

Pesquisadora: O que você acha que foi positivo ou negativo na tarefa que você acabou de realizar?

Gabriela: Positivo...se virar com o inglês, tentar se comunicar da melhor forma possível e testar e notar o quanto somos capazes de falar em uma situação dessas. Negativo... às vezes é ruim não conseguir dizer exatamente o que queremos por desconhecer a palavra.

Pesquisadora: Que dificuldades você encontrou durante as conversas?

Fernando: Medo de errar as palavras, o gravador.

Raquel: Algumas palavras, que nenhuma de nós sabia.

Pesquisadora: O que você fez para solucioná-las?

Raquel: Perguntamos para a professora, mas ela não nos respondeu. Decidimos então colocar alguma palavra sinônima.

De fato, segundo Burns (1999), a presença de um gravador na coleta de dados pode ser intrusiva e causar alguma distração que contribua para mudanças no padrão de comportamento interacional. Entretanto, esse é um meio essencial de obter informações precisas relacionadas à interação entre os aprendizes, sem ser tão intrusivo quanto à gravação em vídeo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados gerados e as respostas dos protocolos revelaram a importância do processo cooperativo, que potencializou a busca por soluções conjuntas, evidenciando as principais dificuldades dos aprendizes em termos de estruturas lingüísticas na composição das histórias em conjunto – a precisão lexical e o uso de tempos verbais.

Os resultados sugeriram que a utilização de tarefas colaborativas em sala de aula media a reflexão sobre a língua por parte dos interagentes do diálogo colaborativo. Além disso, verifica-se a necessidade de uma pesquisa sobre o processo cooperativo que contemple as questões socioculturais de modo a investigar os aspectos focalizados pelos aprendizes no emprego do trabalho colaborativo em diversos contextos.

Apesar da semelhança entre os resultados da aplicação da tarefa em contextos de aprendizagem de LE e L2, algumas diferenças foram evidenciadas. Avaliando todo o processo de co-construção da narrativa, percebe-se que as duplas chinesas focalizaram sua atenção no produto da negociação. O diálogo da díade 1 (Tatiana e Fátima), em especial, revela essa preocupação, visto que na maior parte do tempo os informantes utilizaram o chinês e falaram com o tom de voz mais baixo. Apenas quando eram tomadas decisões em relação a suas escolhas lingüísticas, os aprendizes empregavam o tom de voz mais alto e reproduziam o que havia sido decidido pela dupla. Desse modo, o processo de negociação entre essas duplas foi menos exposto.

Nas tarefas colaborativas a relação com o outro é constante e interativa, promovendo mediação da aprendizagem de L2 e LE através de relações dialógicas que se desenvolvem durante a cooperação. Desse modo, a reformulação do insumo pelos falantes ocorreu a partir da percepção de falhas e testagem de hipóteses, processo esse responsável por desencadear a reflexão metalingüística, facilitadora do processo de aquisição da língua.

A interação cooperativa pareceu propiciar o uso de estratégias comunicativas que facilitam a modificação do insumo por parte dos informantes a fim de promover compreensão mútua. Ao perceber lacunas em sua língua de aprendiz, o estudante incita um processo promotor de sua autonomia, visto que essas brechas que o separam da língua alvo são reconhecidas em momentos de negociação. O emprego de tarefas colaborativas consiste em um importante elemento a ser incluído em programas escolares, pois o processo de aprendizado deve ser visto como essencialmente social e indubitavelmente ligado ao uso e à interação em uma língua alvo. Dessa maneira, o diálogo é um mediador do aprendizado,

visto que a língua media a aprendizagem da própria língua a partir da resolução de problemas lingüísticos.

Espera-se que essa pesquisa incentive a utilização de tarefas colaborativas que propiciem momentos de engajamento social e cognitivo em sala de aula, de modo a favorecer o processo de autonomia dos aprendizes. Com a incorporação dessas tarefas no contexto escolar, o problema do excesso de alunos em aula pode ser minimizado, visto que os processos colaborativos podem se desenvolver entre os próprios aprendizes. Assim, o papel do educador como mediador é compartilhado com a tarefa, que também passa a ser mediadora e impulsiona reflexões cognitivas entre os interagentes, minimizando a função centralizadora do professor. Desse modo, faz-se necessário o surgimento de ocasiões de aprendizagem a partir da utilização de tarefas que incitem padrões interacionais colaborativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, J.; HERITAGE, J. (1984). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARNES, D. (1992). *From communication to curriculum*. London: Penguin Group.
- BROWN, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- BURNS, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P; SWAIN, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman.
- COLE, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Belknap Press.
- DONATO, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: Lantolf, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, p.27-50.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HALL, J. K. (2001). *Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. (1989). Conflict in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, n.49, p.51-70.
- LANTOLF, J. (2000). Introducing sociocultural theory. In: Lantolf, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 27-50.
- LANTOLF, J. (2004). Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory. In: Esch, K.; John, O. (Ed.). *New insights into foreign language learning and teaching*. Frankfurt: Peter Lang.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- LIGHTBOWN; P.; SPADA, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LIMA, M.; PINHO, I. (2007). A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: Lima, M.; Graça, R. M. O.(Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: relações de pesquisa Brasil/ Canadá*. Porto Alegre: Armazém Digital, p. 87-101.
- MITCHELL, R; MYLES, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.
- NASSAJI, H. (2000). Towards integrating form-focussed instruction and communicative interaction in the second language classroom: some pedagogical possibilities. *The Modern Language Journal*, v. 84, p. 241-250.
- NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROGOFF, B. (1994). Developing understanding of the idea of community of learners. *Mind, culture, and activity*, v.1, n.4, p. 209-229.
- SKEHAN, P. (1994). Second language acquisition strategies, interlanguage development and task-based learning. In: Bygate, M.; Tomkyn, A.; Williams, E. (Ed.). *Grammar and the language teacher*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, p. 175-199.
- STONE, C. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? In: Forman, E.; Minick, N.; Stone, C. (Ed.). *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, p. 169-183.
- STORCH, N. (2001). How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, v.5, p. 29-53.
- STORCH, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, v.52, p. 119-158.
- SWAIN, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In: Cook, G.; Seidlhofer, B. (Ed.). *Principle and practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, p.125-144.
- SWAIN, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 97-114.
- SWAIN, M. (2001). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, v.58, n.1, p.44-63.
- SWAIN, M; LAPKIN, S. (1994). Problems in output and cognitive processes they generate: a step toward second language learning. *Applied Linguistics*, v.16, p.371-391.
- SWAIN; M.; LAPKIN, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: Bygate, M.; Skehan, P.; Swain, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman, p. 98-118.

- SWAIN, M.; TOCALLI-BELLER, A. (2005). Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, v.15, n.1, p.5-28.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- WATANABE, Y.; SWAIN, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, v.11, n.2, p. 121-142.
- WILLIS, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- WINEGAR, L. (1997). Can internalization be more than a magical phrase? Notes towards the constructive negotiation of this process. In: Lightfoot, C.; Cox, B. (Ed.). *Sociogenetic perspectives on internalization*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 110-128.

Recebido: 30/01/2009

Aceito: 01/03/2010