

Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras

Beatriz Fontana

Marília dos Santos Lima

15

Resumo

O ponto de partida deste texto são as distinções estabelecidas na linguística aplicada quanto a dois pontos de vista teóricos da área de ensino e aprendizagem de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE): o cognitivista e o sociocultural. Enquanto o primeiro se preocupa com o processo mental de aquisição de sistemas linguísticos, focalizando como as habilidades cognitivas interagem na tarefa de processamento e consequente aquisição, o segundo parte do princípio de que o desenvolvimento linguístico é essencialmente um processo social. Consideramos ambos os pontos de vista como primordiais para nossa área de pesquisa. Apresentamos um breve histórico de questões que caracterizam a pesquisa em ensino e aprendizagem de L2/LE nas últimas décadas, discutindo fatores relacionados ao processo e ao produto da aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: processo de ensino-aprendizagem; aquisição de segunda língua; línguas estrangeiras; processo e produto.

Abstract

Central questions on teaching and learning foreign languages

The starting point of this text is the distinction between the cognitive and the socio-cultural perspectives in the field of teaching and learning a second language (L2)

or a foreign language (FL). Whereas the former is concerned with the mental processes of acquiring linguistic systems with a focus on how the cognitive abilities interact in the process of language acquisition, the latter sees the linguistic development as an essentially social process. In our view, both perspectives are fundamental to our field of research. We further present a brief review of issues that characterize the research in L2/FL teaching and learning in the last decades, discussing factors related to the process and product of language learning.

Keywords: teaching-learning process; acquisition of a foreign language; foreign languages; process and product.

16 O tema proposto para esta edição do *Em Aberto* tem gerado, nas últimas décadas, muitos estudos que remetem a uma reflexão sobre o processo de como se ensina e se aprende uma língua estrangeira. Ainda que permeadas por controvérsia, em anos recentes tem havido discussões sobre questões teóricas e empíricas (ver Lightbown, Spada, 2006; Gass, Selinker, 2008) neste campo específico, estabelecendo-se diferenças marcantes entre abordagens cognitivistas e sociointeracionais sobre a aquisição (ou aprendizagem) de segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE)¹. Foster e Ohta (2005) apresentam uma relevante caracterização das duas abordagens, salientando a importância de ambas para os estudos da área. Do ponto de vista cognitivista, a aprendizagem de uma L2 é essencialmente o processo mental de adquirir sistemas (morfofônico, fonológico, lexical) que constituem a língua-alvo. Há um interesse primordial sobre como o cérebro processa, armazena e recupera informação, o que aponta para um interesse na memória, atenção, automatização e fossilização. Segundo as autoras, há um foco nas habilidades cognitivas do aprendiz e no modo como tais habilidades interagem com a tarefa de processamento e consequente aquisição de uma L2. O progresso é medido por fatores tais como maior fluência e precisão linguística e automatização do conhecimento de estruturas linguísticas.

Por outro lado, as pesquisadoras caracterizam as abordagens socioculturais, afirmando que o desenvolvimento da língua é essencialmente um processo social. A aprendizagem é vista como um processo intermental inserido na interação social. Os indivíduos e os ambientes se constituem mutuamente e as pessoas devem ser vistas dentro de seus ambientes e interações. O conhecimento pertence aos ambientes sociais e não apenas aos indivíduos. O desenvolvimento linguístico está diretamente relacionado aos usos que o aprendiz faz da língua em interação (Foster, Ohta, 2005).

Após essa particularização das duas vertentes que vemos como centrais em nossa área de atuação, apresentaremos um breve histórico de questões que têm caracterizado a pesquisa em ensino e aprendizagem de L2/LE nas últimas décadas.

Inicialmente, a ênfase das pesquisas concentrou-se no produto resultante do processo de aquisição, estabelecendo o foco dos estudos empíricos na descrição da

¹ Estes termos são usados indistintamente no que se refere ao processamento linguístico, embora haja diferenças contextuais na aprendizagem de uma L2 (no ambiente onde a língua-alvo é uma língua materna) ou de uma LE (no ambiente onde a língua-alvo é uma língua estrangeira propriamente dita).

interlíngua (a língua do aprendiz), definida como um sistema estruturado e construído pelo aprendiz em qualquer etapa do desenvolvimento da segunda língua (Selinker, 1972; Gass, Selinker, 2008).

Posteriormente, verifica-se uma mudança: os estudos da linguagem, na perspectiva teórica da Aquisição de Segunda Língua (ASL) em situação instrucional, têm estabelecido o foco nos processos, nos fatores implicados e nos sujeitos que estão adquirindo uma outra língua que não a sua língua materna. Nessa perspectiva, os principais estudos têm focado a interação, pois consideram a experiência de conversar o aspecto mais relevante para a aquisição da língua, uma vez que oferece oportunidade simultânea para a obtenção do insumo e do *feedback* necessários para o aprendiz construir sua gramática, modificando e ajustando a sua produção em direção à evolução da língua que está aprendendo. Assim, o trabalho interacional empreendido pelos participantes das atividades de sala de aula tem gerado inúmeros estudos que podem ser agrupados da seguinte forma, conforme Hall (2001):

- 1) pesquisa orientada para o insumo, apoiada na Hipótese do Insumo Compreensível de Krashen (1985), que considera o Insumo Compreensível central e suficiente para o processo de aquisição da língua;
- 2) pesquisa orientada para a negociação, apoiada na Hipótese Interacionista, com o foco na interação negociada, definida como modificações nos enunciados, conforme Long (1980, 1985 e 1997), Pica (1994) e Gass e Varonis (1994);
- 3) pesquisa orientada para a produção, com o foco nos resultados apresentados pelos aprendizes e no modo pelo qual a aquisição se processa através de tarefas colaborativas, conforme Swain (1995).

Com relação ao primeiro grupo, a Hipótese do Insumo de Krashen (1985) serviu de referencial para inúmeros estudos. Por insumo, entendem-se as amostras da língua-alvo às quais o aprendiz é exposto, seja via textos escritos (jornais, revistas, livros didáticos, etc.), ou via produção oral, principalmente pela fala do professor. Segundo Krashen (1985), a língua é adquirida pelos seres humanos através da compreensão de mensagens, isto é, através de Insumo Compreensível, obtido através do uso que se faz de informação contextual e através da simplificação produzida pelo falante mais competente. De acordo com a Hipótese do Insumo, no entanto, é necessário que o aprendiz esteja exposto a $i+1$ (isto é, insumo que contém estruturas um pouco além do seu nível presente de competência), pois os aprendizes têm condições de progredir segundo a ordem natural de aquisição. A fala para estrangeiro e a fala de professor (Chaudron, 1988; Lynch, 1996) são exemplos de falas simplificadas, com ajustes potencialmente eficientes, pois fornecem aos falantes não-nativos um insumo que eles conseguem compreender.

A hipótese de que a aquisição da língua depende de insumo e de que este se torna disponível e processável para o falante não nativo pela assistência linguística e conversacional por parte do falante nativo (ou do falante mais proficiente) foi uma tendência que se estabeleceu na década de 80. No entanto, tal pressuposto não consegue

evidenciar empiricamente que o insumo seja o fator causador da aquisição da língua. Da mesma forma, White (1991) argumenta que os aprendizes precisam, além do Insumo Compreensível, da evidência negativa, isto é, da informação direta ou indireta de que algo não é possível na língua. No entanto, essa informação nem sempre está disponível no insumo que os aprendizes recebem. Por isso, a aquisição de certas estruturas da língua não pode ser presumida só pela evidência positiva, ou pela exposição ao Insumo Compreensível, uma condição necessária, mas insuficiente para a aquisição de L2.

Embora ainda haja controvérsia sobre o papel real do insumo na aquisição da língua, não se pode negar sua importância. Numa perspectiva pedagógica, Ellis (1997) aponta que é necessário também levar em conta o tipo de tarefa que promova a modificação do insumo, pela qual ele se tornaria compreensível para que ocorra a aquisição.

O segundo grupo encontra suporte na Hipótese Interacionista, defendida por Long (1985), segundo a qual o que leva à aquisição é o insumo que se torna compreensível, por meio da negociação de sentido na interação modificada. Tal concepção inaugura uma série de estudos buscando a comprovação empírica desse paradigma. Conforme Ellis (1994), as pesquisas sobre interação passaram a se orientar a partir de três questões principais: (1) como a interação e a conseqüente modificação do insumo contribuem para a aquisição da L2; (2) que tipos de interação e de insumo melhor promovem a aquisição de L2 e (3) que metodologias de ensino em situação instrucional são mais adequadas para a promoção de experiências interacionais que resultem em aquisição.

Em se tratando de sala de aula, Chaudron (1988, p. 140) acredita que a tarefa "é o fator crítico na interação negociada". Dentro desse paradigma, Pica (1994) estudou três tipos de tarefas e o efeito na quantidade de negociação: a atividade de preenchimento da informação que está faltando (*information-gap*), na qual um participante descreve uma figura ao interlocutor que tenta reproduzi-la; uma tarefa em grupo (*jigsaw*), na qual os participantes têm que descrever suas figuras uns aos outros a fim de reproduzir a sequência não visível das figuras, e uma tarefa de troca de opinião (*opinion exchange*), na qual os participantes têm que trocar pontos de vista sobre as contribuições das tarefas anteriores para a aprendizagem da língua. A conclusão foi que, das três, a atividade de preenchimento da informação que está faltando parece ser a mais eficiente na promoção de negociação de sentido, levando a crer que promove a aquisição da língua.

Evidências obtidas em pesquisas sobre negociação de sentido e sua importância para a aquisição de uma L2 apontam que certos tipos de tarefa favorecem mais a negociação e outros menos ou nenhum grau de negociação (Foster, 1998). Afóra a circunstância decorrente da tarefa, mais especificamente a tarefa tipo preenchimento da informação que está faltando, como sugerem Pica (1994) e Coelho (1997) em estudos experimentais, por exemplo, a negociação de sentido não parece acontecer comumente em qualquer instância da rotina das salas de aula por elas analisadas. Alguns estudos demonstraram que as modificações interacionais, através de checagem de compreensão, confirmação de compreensão, ou solicitações de esclarecimento estão mais diretamente ligadas à compreensão e aquisição do que as modificações no insumo, através de simplificação, ou acréscimo do insumo (Pica, 1996; Lynch, 1996; Tsui, 1995). A fala do professor, usualmente permeada das duas formas de modificação,

tipicamente inclui alterações no insumo linguístico, na mudança da velocidade da fala, na sintaxe, na entonação e no vocabulário (Tsui, 1995).

Esses estudos têm investigado o papel das interações conversacionais na aquisição de uma L2, procurando verificar como as modificações na interação entre falante nativo e falante não nativo se agregam aos demais fatores que contribuem para a aquisição de uma L2.

Essa perspectiva teórica levou os pesquisadores da área de ASL a buscarem a evidência empírica de que aquisição e interação são indissociáveis. Aspectos específicos da interação em sala de aula passam a ser prioritários nas pesquisas. Uma dessas tendências se debruça sobre a fala do professor, observando que há um padrão dominante, presente em dados colhidos numa grande variedade de contextos escolares. Segundo Tsui (1995), o padrão *Inquiry/Response/Feedback* (IRF), ou, nos termos de Hall (2001) Iniciação/Resposta/Avaliação (IRA), se caracteriza pela sequência: professor pergunta, aprendiz responde, professor fornece *feedback*, ou faz avaliação, como no exemplo abaixo:

Excerto 1

Teacher: Who can tell the answer to the first question? Ângela?

Ângela: Turkey.

Teacher: Yes, that's right, turkey. Who can answer number two? Mary, what do you have?

Mary: I put apples.

Teacher: Apples? Tom, what did you put?

(Hall, 2001, p. 80)

A ênfase na negociação de sentido como fator determinante para a obtenção de insumo modificado ao nível da compreensão para o falante menos competente e, conseqüentemente, para a aquisição da língua-alvo, tem gerado inúmeros estudos preocupados em verificar que tipos de interações oferecem mais oportunidades de negociação. Esses estudos sobre modificações interacionais na perspectiva da ASL se constituem num corpo influente de pesquisa e têm consolidado a ASL como uma área específica de investigação. Além disso, os estudos de Long (1981), Varonis e Gass (1985), Pica (1987 e 1996), Pica, Kanagy e Falodun (1993), Gass e Varonis (1994), Lynch (1996), Spada (1997) e Lightbown e Spada (2006), por exemplo, investidos na compreensão do processo de aquisição através da interação, têm servido de referencial para a elaboração de metodologias de ensino de L2.

Os autores avaliam que a aquisição da língua pode ser o resultado direto de trabalho de negociação em si, não apenas do Insumo Compreensível que advém dela, e defendem a importância do envolvimento ativo do aprendiz como sendo um dos fatores facilitadores da aquisição de L2. Embora o efeito real da negociação para a aquisição de uma outra língua que não a língua materna ainda seja desconhecido, ainda prevalece a possibilidade apontada por Chaudron (1988, p.117), segundo a qual "interação e negociação de sentido entre aprendizes estão potencialmente mais diretamente relacionadas à aquisição da língua-alvo" do que a outros fatores.

No entanto, nenhum estudo demonstrou de forma conclusiva o modo como a interação contribui para a aquisição de uma L2, uma vez que considera esse processo fundamentalmente cognitivo, portanto invisível, pois se passa na mente dos aprendizes. Na verdade, as alegações de Long (1985) têm sido questionadas por outros estudos que demonstram a não ocorrência de negociação de sentido em certas instâncias de não-compreensão, levando a crer que a interação é mais complexa do que aparenta.

Quanto ao terceiro grupo acima mencionado, no contexto canadense, Swain (1985, 1995 e 2001) propõe a Hipótese do *Output* Compreensível. Segundo a autora, quando um aprendiz participa de interações, especialmente aquelas em que há colapso na comunicação, ele recebe insumo negativo que indica a ineficiência do *output*, a linguagem produzida por ele. Caso ele esteja motivado a manter a interação, ele tentará emitir uma mensagem com acurácia, coerência e adequação. O aprendiz, então, muda do processo semântico (*top-down*), para o sintático (*bottom-up*), ou seja, ele é forçado a prestar atenção às formas de veicular o sentido que deseja e assim testar as hipóteses sobre a língua. Swain (2001) acredita que esse esforço para tornar sua linguagem compreensível contribui para a aquisição.

Isso fica patente em Foster (1998) que, buscando a evidência de que a negociação de sentido promove a aquisição da língua, acabou demonstrando que nem sempre existe uma atitude favorável à negociação entre os participantes de uma interação em sala de aula de L2 ao se depararem com instâncias de não-compreensão. A autora observou que, ao contrário do que tem sido teorizado em estudos de ASL, a negociação de sentido não é uma estratégia que os aprendizes estejam naturalmente predispostos a empregar quando encontram lapsos na compreensão. Na conclusão do estudo, Foster (1998) avalia que o máximo que um professor pode fazer é promover situações nas quais surja a necessidade de negociação, por meio de tarefas acessíveis, preparadas para oportunizar insumo modificado, mas sem a certeza de que as oportunidades vão ser realmente aproveitadas. Por ser uma característica da fala do/a professor/a, a modificação do insumo preenche uma necessidade imediata, favorecendo a compreensão e, dependendo da circunstância, poupando os aprendizes do constrangimento de solicitar esclarecimento, como no segmento interacional abaixo:

Excerto 2

Professora: Do you *often* (+) do you *usually* play cards?

A1: (Inaudível)

Professora: When you have the time. And you?

A2: No.

Professora: No? Hardly ever? (silêncio) (após longa pausa, a professora pergunta:)

Do you understand the meaning of "hardly ever"?

(Grupo faz sinal negativo com a cabeça)

Professora: It's not "never", but it's "almost never". (++)

(Fontana, 2000, p. 76)

Outros estudos relevantes, no contexto brasileiro, por exemplo, Coelho (1997), Cunha (2003), Lima (2006), Lima e Pinho (2007) e Vidal (2003) procuraram investigar a aquisição da LE através da interação negociada, com foco na forma tanto quanto no sentido, quando o aprendiz está tentando produzir linguagem, ou quando está tentando compreender o insumo.

A partir da década de 90, a contribuição de outras áreas de pesquisa sobre língua/linguagem e comunicação trouxe novas compreensões sobre o objeto de pesquisa da ASL, provocando uma revisão de concepções e metodologias de pesquisa. Nas novas concepções, a premissa de que grande parte do conhecimento linguístico, social e cognitivo está intimamente relacionado à participação em práticas discursivas para realizar ações na vida social tem contribuído para a expansão dos pressupostos teóricos da ASL e o conseqüente impacto na metodologia de pesquisa.

De uma forma ou de outra, está sendo proposto um re-pensar do que se convencionou denominar 'identidade', como entendida pelas Ciências Sociais, enquanto uma qualidade "integral, originária e unificada" (Hall, S., 2000, p.103). Tal noção tem sido referência para as análises dos mais importantes estudos empíricos em ASL (ver Fontana, 2005). Noções de identidade fixa não dão conta da complexidade do que ocorre no jogo interacional em relação à produção de identidades situadas e negociadas em ambiente instrucional, portanto, múltiplas e em permanente estado de constituição. Rampton (1995, p. 293) argumenta que,

ao invés de analisar as interações enquanto arenas determinadas por condições sócio-históricas, nas quais a identidade de aprendiz de língua é socialmente negociada, a ASL, em geral, examina o comportamento do aprendiz buscando evidência de processos psicolinguísticos. A ASL, provavelmente, lucraria com a inclusão de uma visão ampliada da diversidade sócio-cultural do mundo.

Para os propósitos do ensino e aprendizagem de LEs, a questão é crucial, na medida em que, ampliadas as bases teóricas de pesquisa sobre aquisição de línguas estrangeiras, as noções tradicionais com as quais se tem operado não são suficientes para a compreensão do que se passa nas interações numa situação instrucional em relação às identidades sociais dos participantes e ao processo dentro do qual elas são constituídas.

Conforme Lightbown e Spada (2006), historicamente, as metodologias de ensino de L2s/LEs primeiro se apoiaram na teoria behaviorista, segundo a qual a aquisição de uma outra língua segue os mesmos princípios que são empregados para se aprender a língua materna, ou seja, imitação, repetição e formação de hábito, seguido de reforço, na concepção de que a mente do aluno seja uma tábula rasa. A exposição do aluno ao item lexical é o estímulo, que gera uma resposta do aluno, reforçada pela avaliação do professor. A aula de LE se resume a uma sucessão de repetições e substituições, com correção imediata dos erros.

À visão behaviorista de aprendizagem se seguiu a concepção cognitivista, segundo a qual, ao ser exposto à língua-alvo, o aluno, a partir do conhecimento que tem das regras da sua língua materna, elabora hipóteses sobre a LE, já que, nessa concepção, a mente humana possui uma habilidade inata para o desenvolvimento de línguas. Ao contrário da concepção behaviorista de aprendizagem, na visão cognitivista

o erro é entendido como parte do processo de elaboração de hipóteses, no esforço cognitivo de aprender a língua. No caso da aprendizagem de uma LE, as hipóteses são construídas a partir do conhecimento das regras na língua materna.

Na visão sociointeracionista, também referida na literatura da área como sócio-cultural, ou histórico-social, para a compreensão de como se aprende uma LE, deve-se considerar o trabalho interacional, histórico e culturalmente situado, empreendido pelos participantes. Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um dado contexto, no qual o mais competente ajuda na construção de significado. A perspectiva sócio-cultural da aquisição de uma LE apoia-se fundamentalmente nos estudos de Vygotsky (1978, 1986), descrevendo o desenvolvimento da linguagem segundo os seguintes princípios:

- 1) os meios de mediação (verbais, visuais, ou físicos, incluindo, além do recurso linguístico, recursos tecnológicos, gráficos, mapas, etc.) e os agentes que estruturam não só as atividades comunicativas que são transformadas em conhecimento e habilidades individuais, mas também os valores e significados relacionados a elas, servem de referência para negociarmos nossa inclusão, enquanto participantes competentes das interações. Os meios de mediação são marcados por padrões sócio-culturais de conhecimento. Na perspectiva de Vygotsky (1978), os meios que utilizamos na realização de atividades com os outros e os modos pelos quais eles são empregados com esse fim são agentes estruturadores, tanto da forma quanto do conteúdo do que é aprendido. Não só contribuem para a estruturação da atividade em si, mas para a percepção dos valores e significados incluídos, permitindo a negociação de sentido ao longo do processo de construção de conhecimento;
- 2) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde ocorre a aquisição através de atividades colaborativas com participantes mais competentes. Na definição de Vygotsky (1978), ZDP é “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela iniciativa independente de solucionar um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado no processo de solucionar um problema com a assistência de um adulto ou em colaboração com um colega mais competente” (p. 86). O aprendizado na ZDP está também diretamente relacionado com os meios de mediação e a pertinência deles para a solução da tarefa proposta;
- 3) o “andaimento” (*scaffolding*) consiste no processo de negociação interacional, no qual o participante mais competente primeiro acessa o nível de competência do menos competente e ajusta o tipo de ajuda necessária para a realização da tarefa ou resolução do problema. Segundo Hall (2001), a assistência proporcionada pelo mais competente através do “andaime” se vale das seguintes estratégias:
 - a) recrutamento – atrair a atenção do aprendiz e envolvê-lo na atividade;
 - b) redução do grau de liberdade – simplificar as exigências da tarefa para chegar ao que o aprendiz necessita;

- c) manutenção do foco – manter o aprendiz motivado e com o foco voltado para a tarefa a ser realizada;
 - d) marcação de aspectos relevantes – enfatizar todos os aspectos relevantes da tarefa, apontando discrepâncias em relação ao que está em andamento e o que é esperado no final da tarefa;
 - e) controle da frustração – ajudar o aprendiz a reduzir a pressão que ele sofre ao tentar participar de uma atividade para a qual ele não tem a competência necessária; e
 - f) modelagem – oferecer ao aprendiz modelos que ele possa perceber, observar e imitar.
- 4) a fala privada, que o aprendiz endereça a si mesmo, em voz baixa, parece ser um aspecto importante na aprendizagem de uma língua. Consiste na fala que o aprendiz faz para si mesmo, como um treino, antes de se envolver numa atividade oral. Lantolf (1996) observou que tanto os adultos, como as crianças, frequentemente fazem uso desse tipo de “treino”;
- 5) a imitação e a repetição, não no sentido mecânico de formação de hábito, mas de ação complexa e significativa na construção de significado na ZDP, especialmente nos estágios iniciais. Através da imitação e da repetição os aprendizes percebem e aplicam recursos linguísticos e não-linguísticos (tomada de turno, por exemplo) para realizarem objetivos comunicativos, de início, a partir do modelo disponível, contribuindo para que o aprendiz perceba as convenções para realizar determinada participação comunicativa na comunidade da sala de aula e, posteriormente, nas atividades interacionais da vida social. Para Vygotsky (1986), na imitação das ações de um participante mais experiente, tanto a criança como o aprendiz adulto conseguem participar ativamente de uma interação em situação de sala de aula, com benefícios cognitivos e sociais; e
- 6) o princípio de *role-play*, através dos meios de mediação, que permitam ao aprendiz usar os recursos comunicativos para alcançar inúmeros objetivos, sem a limitação de uso da língua exclusivamente a situações reais da vida social, mas também às imaginárias e possíveis (imaginar-se o garçom num restaurante, o presidente do país, uma celebridade, etc.). Tais atividades, além do aspecto lúdico envolvido, da possibilidade de uso da imaginação e da fantasia, permitem experienciar outras vozes sociais, outras identidades sociais, permitindo-o colocar-se no lugar do outro, não só em termos de recurso linguístico, mas de enquadre e de posicionamento interacional.

Ao propor a abordagem sociocultural para a aquisição, tanto de LE quanto de L2, J. K. Hall (1993, 1995, 2001) reforça o argumento de que uma reconceitualização dos estudos sobre aquisição de L2/LE se faz necessária para dar conta das “forças que influenciam tanto o sentido contido nos recursos linguísticos utilizados para nos engajarmos em interações face a face, quanto nossa habilidade de usá-los” (1995,

p. 207), pois, como argumentam os sociointeracionistas, o sentido linguístico se constrói sócio-historicamente.

Para dar conta do que acontece na sala de aula, o primeiro objetivo da abordagem sociointeracionista reside na construção de uma teoria de prática de sala de aula de L2, ou LE, em oposição aos experimentos de laboratório. Hall (2001) defende a necessidade de entender as condições com as quais se constrói o envolvimento dos aprendizes nas várias formas de práticas comunicativas da sala de aula e o quanto, com o passar do tempo, tal envolvimento afeta o desenvolvimento das suas identidades sociais e psicológicas tanto de aprendiz quanto de comunicador na língua-alvo. A importância da compreensão clara desse processo vai se refletir na produção de práticas, por meio de tarefas, por exemplo, que propiciem o desenvolvimento de comunidades competentes de aprendizagem de língua na sala de aula.

A perspectiva sociocultural e a noção de práticas orais, como defendidas por Hall (1995, 2001), levantam um número significativo de implicações para as pesquisas sobre a aprendizagem de uma L2/LE, segundo o uso da linguagem oral. Do ponto de vista sócio-histórico, dois aspectos importantes devem ser incluídos nas análises das pesquisas:

- 1) a necessidade de dar conta das identidades sociais dos aprendizes da língua e de seus interlocutores naquilo que elas apresentam de relevante para a prática interativa (Erickson, 1990; Hall, 1993, 1995, 2001; Cox, Assis-Peterson, 1999, 2001; Lopes, 2000, 2002, 2003; Lopes, Bastos, 2002; Signorini, 2001a, 2001b; Kleiman, 2001; Hall, Verplaetse, 2000, são alguns pesquisadores que adotam essa perspectiva). Para tanto, é necessário que nos desloquemos para além do construto falante nativo/falante não-nativo, a única identidade relevante nos estudos tradicionais de ASL. Essa redução frequentemente esconde e distorce outras identidades (gênero, opção sexual, cor, religião, idade, etc.) que podem melhor dar conta dos tipos e graus de uso da língua (Lopes, 2002b). Além disso, as identidades formais de professor e aluno não são suficientes para a compreensão do que acontece na sala de aula;
- 2) um modelo de investigação que responda mais adequadamente às perguntas feitas sobre o processo de aprender uma outra língua. Erickson (1990), Hall (1993, 1995, 2001), Signorini (2001b) e Rajagopalan (2001) sugerem que um estudo sócio-histórico da aprendizagem e uso de uma língua requer estudos longitudinais que incluam a coleta de dados de práticas interativas dos participantes, além de um exame mais detalhado de aspectos que salientem o uso da língua entre os grupos durante um período de tempo e de diferentes práticas na comunidade da sala de aula.

A experiência de ensinar línguas estrangeiras tem apontado para o “andamento” como a questão crucial para a aquisição da L2 ou LE. O processo colaborativo, através do qual os indivíduos ajudam uns aos outros para que um participante possa fazer algo que de outra forma não conseguiria, realiza-se em várias etapas. O espaço interacional denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no qual o aprendiz

é capaz de desempenhar uma tarefa que está além de seu nível de proficiência atual, através da assistência dos interlocutores, é um tipo de organização interacional. Essa assistência, embora fundamental para a aquisição, é gradativamente retirada para que o aprendiz possa trabalhar independentemente. Isso porque 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.

Finalmente, esta proposta para a série *Em Aberto* traz uma contribuição para as discussões a partir de resultados de pesquisas e descrição de práticas pedagógicas com diferentes enfoques para diferentes situações de línguas estrangeiras ensinadas no Brasil. As questões discutidas envolvem competência linguística, identidades, investimento dos participantes alunos, processos de não-participação, fossilização, aquisição de gramática e situações de bilinguismo.

A publicação destina-se a professores, formadores de professores, alunos de licenciatura e pesquisadores da área.

Referências bibliográficas

CHAUDRON, C. *Second language classroom: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

COELHO, R. A. B. *Interactional behaviour in the communicative classroom: the effects of task and participation patterns on the negotiation of meaning*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CUNHA, A. P. *O feedback corretivo como gerador de output modificado em classes comunicativas de inglês como LE*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. *Research in teaching and learning: a project of the american educational research association*. New York, London: MacMillan, 1990.

FONTANA, B. *O reparo na fala-em-interação na aula de inglês como língua estrangeira*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. *Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades*. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

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

FOSTER, P.; OHTA, A. S. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics* v. 26, n. 3, p. 402-430, 2005.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge, 2008.

GASS, S. M.; VARONIS, E. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, v.16, p. 283-302, 1994.

HALL, J. K. The role of oral practice in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, v. 14, n. 2, p. 145-166, 1993.

_____. (Re)creating our worlds with words: a sociocultural perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 2, p. 206-232, 1995.

_____. *Methods for teaching foreign languages*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice 2001.

HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. The development of second and foreign language learning through classroom interaction. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (Orgs.). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 1-20.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-131.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 267-302,

KRASHEN, S. *The input hypothesis: input and implications*. New York: Longman, 1985.

LANTOLF, J. P. SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!" *Language Learning*, v. 6, n. 4, p. 713-749, 1996.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, M. D. S. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 65-80.

LIMA, M. D. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M. D. S.; GRAÇA, R. M. O. (Orgs.) *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p. 87-101.

LONG, M. Inside the "black box": methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 30, p. 1-42, 1980.

_____. 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.

LONG, M. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Org.). *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985. p. 377-393.

_____. Construct validity in SLA research: a response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, v. 81 n. 3, p. 318-323, 1997.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: LOPES, L. P. Moita (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

LOPES, L. P. Moita; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

PICA, T. Second language acquisition, social interaction in the classroom. *Applied Linguistics*, 7, p. 1-25, 1987.

_____. Questions from the language classroom: research perspectives. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 102-122, 1994.

_____. Do second language learners need negotiation? *IRAL*, v. 34, n. 1, p. 115-127, 1996.

PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In: CROOKES, G.; GASS, S. *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 146-167.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 21-46.

RAMPTON, B. *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman, 1995.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, n.3, p. 209-231, 1972.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001a. p. 7-18.

_____. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001b. p. 333-380.

SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Learning*, n. 30, p. 73-87, 1997.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, 1985. p. 235-253.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 1995. p. 125-144.

_____. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, v. 58, n. 1, p.44-63, 2001.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. Harmondsworth: Penguin English, 1995.

VARONIS, E.; GASS, S. Nonnative/nonnative conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, v.6, n. 1, p. 71-90, 1985.

VIDAL, R. *Interlanguage stretching: the role of consciousness-raising communicative tasks and metatalk*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1986.

WHITE, L. Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, p. 133-161, 1991.

28

Beatriz Fontana, doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. É editora da revista eletrônica *Entrelinhas*, do curso de Letras da Unisinos. Participa do grupo de pesquisa “Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira”, cadastrado no CNPq.

bfontana@unisinos.br

Marília dos Santos Lima, pós-doutora em Linguística Aplicada pelo Ontario Institute for Studies in Education da Universidade de Toronto; é professora e orientadora de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordena o grupo de pesquisa “Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira”, cadastrado no CNPq.

marilialim@unisinos.br