

TAREFAS COLABORATIVAS COMO PROMOTORAS DE NEGOCIAÇÃO ENTRE APRENDIZES DE INGLÊS¹

Vanessa Logue DIAS

Marília dos Santos LIMA

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados parciais de um estudo longitudinal que investiga o processo de aprendizagem de alunos de inglês como língua estrangeira. Este estudo é um recorte de um projeto realizado no PPG de Lingüística Aplicada da UNISINOS, coordenado pela professora Marília dos Santos Lima chamado “O processo de aprendizagem de língua estrangeira através de tarefas colaborativas: um estudo longitudinal”. O estudo que será apresentado aqui tem como principal objetivo a caracterização do desenvolvimento lingüístico de cada participante na produção oral e escrita. Tendo como base princípios socioculturais (Vygotsky, 1978, 1998; Lantolf, 2000), enfatiza-se a linguagem como um agir social. São focalizadas tarefas pedagógicas que estimulam a colaboração (em duplas), visando a aprendizagem da língua através do apoio mútuo e da reflexão dos aprendizes sobre sua própria produção e sobre a produção do outro, estimulando, sobretudo, o processo de negociação. As tarefas colaborativas são aplicadas em sessões adicionais às tarefas regulares da sala de aula de língua inglesa, sendo gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas. Com os resultados, espera-se contribuir para a discussão sobre o desenvolvimento lingüístico dos aprendizes de língua estrangeira e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.

¹ Projeto desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS com Bolsa de Iniciação Científica da FAPERGS, concedida a Vanessa Logue Dias.

Palavras-Chave: Aprendizagem de Língua Estrangeira, processo de negociação, tarefas colaborativas, desenvolvimento linguístico.

1 INTRODUÇÃO

Relatarei aqui resultados preliminares de duas tarefas colaborativas realizadas por quatro duplas de aprendizes de inglês em nível pré-intermediário, todos em contexto universitário. O estudo desenvolvido tem como objetivo observar o processo de negociação e colaboração dos aprendizes durante a realização das tarefas, assim como o desenvolvimento linguístico dos alunos a fim de estabelecer as possíveis relações com a aprendizagem. Tal estudo, desenvolvido por mim e pela coordenadora do projeto, faz parte do projeto de pesquisa denominado *O processo de aprendizagem de língua estrangeira através de tarefas colaborativas: um estudo longitudinal*, coordenado pela Prof^a Dr^a Marília dos Santos Lima, dentro do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O projeto em questão pretende acompanhar oito alunos-foco por três semestres consecutivos na realização de tarefas colaborativas (feitas em dupla), aplicadas em sessões adicionais às tarefas de sala de aula regular. Tendo como base princípios socioculturais (Vygotsky 1998; Lantolf 2000), visa-se uma aprendizagem de apoio mútuo, colaboração e reflexão dos participantes sobre sua própria produção e a produção do outro. As tarefas são gravadas em áudio e vídeo, transcritas pelas pesquisadoras envolvidas no projeto e, posteriormente, serão aplicadas sessões de visionamento onde os aprendizes terão a oportunidade de rever como realizaram a atividade e, assim, detectar erros e propor correções a suas produções. No presente artigo, os resultados parciais apresentados são baseados na análise realizada através da obtenção de dados feita no primeiro semestre de acompanhamento, antes da sessão de visionamento, focando como se estabelece o processo de negociação dos envolvidos durante a realização das tarefas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOCIOCULTURAIS

Muitas pesquisas envolvendo aprendizagem e ensino de Língua Estrangeira vem sendo realizadas com a utilização de tarefas colaborativas, já que estas proporcionam aos aprendizes a oportunidade de interagir com outras pessoas, compartilhando o conhecimento de ambas. O conceito de interação adotado como base teórica deste estudo, que trabalha com tarefas colaborativas, é de natureza sociocultural. Começando com a teoria sociocultural de Lev S. Vygotsky (1978; 1998), que explica que a aprendizagem surge como um resultado da interação social, na qual os indivíduos ganham controle sobre seus processos mentais através da interiorização do que é dito a eles e o que eles dizem aos outros. A aprendizagem, então, é uma forma de socialização da língua entre indivíduos. Dentro desta interação, há a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma metáfora criada por Vygostky para explicar onde as formas sociais de mediação ocorrem. Ela é a diferença entre o que uma pessoa pode alcançar quando age sozinha e o que ela pode realizar quando age com apoio de alguém ou de algum artefato cultural. Em outras palavras, é a situação em que o aprendiz pode chegar a um nível superior ao seu, pois tem apoio de um interlocutor (LANTOLF, 2000). O indivíduo chega a um nível superior ao seu caso ele receba um suporte, chamado por Wood, Bruner e Ross (1976) como *scaffolding* (andaime), que se refere ao processo de cooperação entre indivíduos que dá a eles a possibilidade de resolver problemas com a ajuda de outro mais experiente. Donato (1994) apresenta o conceito de *scaffolding* aplicado à aprendizagem de segunda língua, afirmando que o trabalho colaborativo entre aprendizes também fornece oportunidade de andaime, como ocorre nas relações *especialista-aprendiz*. Com isso, pode-se dizer que a aprendizagem é socialmente mediada, pois depende de um processo compartilhado como solução conjunta de problemas e discussão (MITCHELL e MYLES, 2004). Sendo a aprendizagem de línguas um processo atribuível à participação em atividades socialmente mediadas, Donato (2000) afirma que este processo se torna o meio

para mediar o próprio funcionamento mental do indivíduo. Logo, assim como afirmam Lima e Pinho (2007), o conhecimento é um movimento que parte do interpsicológico para o intrapsicológico, pois ele é socialmente construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em contextos sociais e, posteriormente, internalizado pelo indivíduo. Além disto, como afirma Swain (2006), o ambiente oferece oportunidades para aprender, mas é o aluno com a sua história, no seu ambiente, que faz escolhas e opções. Este é o aluno como agente: um indivíduo que percebe, analisa, rejeita ou aceita soluções oferecidas, toma decisões, e assim por diante (SWAIN, 2006, p. 156). Sendo assim, Donato (2000), após relatar alguns estudos, concluiu que as tarefas não são generalizáveis, pois as atividades variam de acordo com os participantes e as circunstâncias, pois eles investem seus próprios contextos culturais, metas e ações nestas tarefas, transformando-as. É por este fato que, quando se trata de tarefas colaborativas, considera-se que há possíveis relações com a aprendizagem, pois como cita Lantolf (2000, p.12-13), “enquanto as instruções baseadas na atividade possam produzir resultados positivos de aprendizagem, não há garantias, pois o que importa é a forma como cada aluno envolve-se na tarefa como uma atividade”. O autor observa que a aprendizagem se desenvolve de maneiras diferentes em circunstâncias diferentes. As circunstâncias incluem os indivíduos concretos específicos, cada um deles vindo de contextos diferentes. (DONATO, 2000).

Entendem-se como tarefas colaborativas aquelas nas quais os alunos focalizam o sentido e a forma lingüística para a solução de um problema (Swain & Lapkin, 2001). No que diz respeito à realização destas, há alguns outros termos que merecem ser destacados. O primeiro deles é o diálogo colaborativo, que, como afirma Swain e Lapkin (2001, p. 99), refere-se

à conversa que vem à tona quando os alunos colaboram na solução dos problemas encontrados durante execução da tarefa e representa a aprendizagem da segunda língua em andamento. O uso posterior da língua no diálogo ocorre à medida que os alunos trabalham de forma colaborativa para expressar seu significado pretendido e levar a cabo a tarefa.

A mesma autora, (Swain, 2006), traz o conceito de lingualização (*linguaging*): uma forma de verbalização utilizada para mediar as soluções de problemas. Tem

sido definido como "o processo de construção de significado e moldagem do conhecimento e experiência através da linguagem" (Swain, 2006, p.89). Alguns autores (Lado, 1979; entre outros) usaram o termo em suas produções anteriormente a Swain, porém, a autora vê *languaging* como o ato de produzir língua para se fazer entender. Trata-se de uma palavra que reflete o significado de língua como uma ferramenta cognitiva. Nas palavras da própria autora, *languaging* pode ser definido como "um processo infinito e dinâmico de usar a língua para fazer significado" (2006, p.148).

Além dos termos acima citados, ainda há outros como o "noticing", descrito como "uma atenção consciente do insumo" (Schmidt apud Kuiken e Vedder, 2002, p. 344). O processo de *noticing* leva, em geral, "a novas propostas linguísticas e também ao insumo modificado, que muitas vezes resulta na utilização de formas verbais mais complexas" (Kuiken e Vedder, 2002, p. 353). Muitos fatores afetam tal processo, como o insumo de sala de aula, diferenças entre os aprendizes e a própria tarefa. Segundo a hipótese de Output desenvolvida por Swain (1985 apud Vedder e Kuiken, 2002), o output (produção) pode influenciar o processo de *noticing* e promover a aquisição da língua estrangeira ou segunda língua.

No presente estudo, tem-se como foco o processo de negociação que há entre os participantes, e são feitas análises de episódios de interação nos quais se examina como os aprendizes utilizam a língua na interação com o colega. Como afirma Ohta (2001), com a observação de como um aprendiz usa a língua na interação, pode-se estudar o seu desenvolvimento linguístico através de análises de episódios de interação, assistindo como se dá o processo de independência do aprendiz no uso da língua.

3 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Participaram do estudo aqui relatado quatro duplas de aprendizes em nível pré-intermediário de inglês em contexto universitário. Tais alunos foram voluntários e fizeram a atividade fora do horário regular de sala de aula. São duas as tarefas realizadas pelos estudantes: "Let's go camping!" e "Jigsaw". A primeira

consiste em imaginar uma situação na qual a dupla vai acampar e precisa levar alguém junto com eles. Além disto, eles dispõem de uma lista com diversos itens dos quais precisam escolher apenas sete que julgarem necessários para levar ao acampamento. Para todas as escolhas, ambos deveriam dar justificativas até chegarem a um acordo sobre quais escolhas eram mais apropriadas. Após a discussão, eles deveriam escrever sobre as escolhas e suas respectivas justificativas. Sendo assim, houve produção oral e escrita. A segunda tarefa, denominada “Jigsaw” foi adaptada de Swain e Lapkin (2001). Os alunos foram solicitados a ordenar uma seqüência de gravuras e construir uma narrativa, oralmente e por escrito. Ao contrário do estudo original realizado por Swain e Lapkin, não houve pré-testes e pós-testes que avaliam a aprendizagem de itens gramaticais, nem houve instrução sobre tais itens ou estruturas lingüísticas.

As tarefas foram gravadas em áudio e vídeo pelas pesquisadoras, que não interferiram diretamente no processo de realização das tarefas. Foi informado aos alunos que eles não poderiam usar dicionário ou pedir ajuda para as pesquisadoras. Após as atividades, os alunos tiveram a oportunidade de comentar sua atuação e suas impressões durante a interação em conversa informal com as pesquisadoras, o que também foi gravado em áudio e vídeo. Sendo assim, foram considerados os pontos de vista dos alunos. A negociação e a produção dos estudantes foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas e analisadas. Sendo o foco do estudo observar como se dá o processo de negociação, serão apresentadas análises de episódios de interação nos quais se examina como os aprendizes utilizam a língua na interação com o colega. Com a continuidade do projeto, serão analisados os possíveis avanços no desenvolvimento lingüístico dos aprendizes baseados nestes episódios de interações nos quais há o processo de negociação.

4 DADOS QUE REFLETEM O PROCESSO COLABORATIVO

Os dados que serão apresentados foram selecionados levando-se em conta o fato de serem mais representativos do processo de negociação e colaboração.

Os nomes aqui escritos são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

DUPLA 1 – Tarefa: “Let’s go camping!”

Sofia: I want to take with me

((olhando para a colega, esperando um gesto de aprovação ou comentário))

((Joana confirma, mostrando que concorda))

Sofia: I want to take with me my mother because my mother is artist and, and I do not live *((olha para Joana esperando ajuda))* live and talk to my mother, yeah? Correct?

((olhando para Joana e esperando uma confirmação))

Joana: and? Give me reasons.

Sofia: I want to take my mother with me, yeap?

Joana: yeah

Sofia: and you, your boyfriend

Joana: yeah, yeah

Joana: who you want to take with you?

Sofia: I want to take with me my mother because my mother is a perfect person, and my mother, aham, will, aham? Will be, will be cooking with, with me.

Neste excerto, pode-se perceber que as alunas são bastante diretas nas perguntas, raramente formulam frases para saber a opinião da colega, apenas falam o que querem levar e esperam a resposta da colega. Percebe-se o uso constante de confirmação de informação (*confirmations checks*) e checagem de compreensão (*comprehension checks*) (PICA ET AL., 1987 apud MITCHELL e MYLES, 2004) com a intenção de indagar a colega para ver se a frase dita está certa e também para ver se a outra entende e concorda com o que diz. Também se observou o uso do português como apoio para preencher lacunas na comunicação.

DUPLA 2 – Tarefa: “Let’s go camping!”

Alice: this. insect repellent.

Vitor: I don’t use. When I go camping, I don’t use this. I don’t.

Alice: You don’t use?

Vitor: No.

Alice: I never camping.

Vitor: I think mineral water. Very important.

Alice: mineral water. Very important.

...

Alice: are you going camping. Estamos indo. O will, acabamos de ver essa matéria, é tipo quando eu vou ir. Já estão indo. É o futuro going.

Vitor: but we need there

Alice: ah, a gente vai precisar. Ok, ta.

Vitor: **will** need

Assim como no caso da primeira dupla, são diretos nas perguntas e respostas, apenas citando a pessoa ou o objeto e esperando a resposta afirmativa ou negativa do colega. A confirmação se dá com a repetição do que foi dito pelo colega, como uma forma de enfatizar o que foi dito, mostrando que concorda. Quando houve discordância, notou-se o uso de expressões como “I don’t use” ou “no” para a negação. Depois, a colega lembra da matéria dada em sala de aula e utiliza o conhecimento na resolução da tarefa.

DUPLA 3 – Tarefa: “Jigsaw”

Gizele: yes, and here this is a better one, no?

João: yes, you can

Gizele: yes, the girl is he, no?

João: yes. He is

...

Gizele: a letter

João: yes, a letter

João: how can I say message?

Gizele: good question

João: one girl write one letter

Novamente encontra-se o uso de confirmação de informação e a forma de concordar é repetindo o que o colega dissera. Utilizaram formas simples como o “yes” também como forma de mostrar que estava concordando. Neste caso, um deles pergunta à colega sobre uma dúvida, formulando assim, uma frase completa, no caso “how can I say message?”

DUPLA 4 – Tarefa: “Let’s go camping!”

Alex: Do you think the first thing is

Giulia: mineral water because is very rock.

Alex: mountains and then, the tent

Giulia: yes

Giulia: The insect repellent

Alex: the insect repellent

Alex: matches, what about matches?

Giulia: yes, yes

Alex: is very usefull

Alex: the first, I think that we can... do you think about a pocket knife and a compass?

Giulia: yeah

Alex: pocket knife and compass

Alex: you agree? The pocket knife. It must be useful to cook, to cut our fishes and...

Giulia: cortar?

Alex: cut. And to make a fire. Also cut the wood. The matches to do the fire. Can't be forget the tent, mineral water, toilet paper, I think that it's important, frying pan to cook also. Ok? Do you agree?

Giulia: yes.

Neste caso, observou-se que um dos participantes utilizou várias vezes táticas conversacionais como “do you agree?”, “what about...?” durante a negociação com a colega. Assim como nos casos anteriormente apresentados, também houve ocasiões nas quais os alunos foram diretos, porém neste notou-se que Alex a todo o momento perguntava a opinião da colega, e não apenas esperava sua reação ao falar de algum objeto.

Após as atividades, quando interrogados sobre suas impressões a respeito da realização da tarefa, todas as duplas alegaram dificuldades relacionadas a vocabulário, fato este evidenciado na realização da atividade e percebido pelas pesquisadoras durante a análise. Apesar das dificuldades referentes ao léxico, os alunos consideraram as tarefas como um estímulo para a aprendizagem de inglês.

Durante a interação, percebeu-se que os aprendizes em algumas ocasiões utilizaram expressões como “do you agree?” a fim de chegar a um acordo com o colega. Observou-se durante a testagem de hipóteses que os aprendizes mostravam sua opinião e esperavam a resposta do outro. Percebeu-se também o uso da língua materna como estratégia de apoio. É freqüente o uso de confirmação de informação e checagem de compreensão por parte dos estudantes, a fim de esclarecer se o colega entendeu e se o que foi dito está sendo claro, evidenciando o processo de *languaging*, proposto por Swain, quando se usa a língua para se fazer entender. Além disto, como afirma Hall (2009, p.4), “à medida que os aprendizes vão se dedicando às atividades de interação, eles selecionam tipos específicos de informação, localizam padrões de ações na interação, testam hipóteses sobre os significados e sobre as ações dos outros, e

testam para ver se os seus objetivos foram alcançados em suas interações”. A mesma autora ainda afirma que

quanto mais freqüentes, confiáveis e estáveis o uso de padrões específicos e estruturas no desdobramento de ações na prática, mais provavelmente elas serão armazenadas e lembradas. Também importantes são as ações utilizadas pelos participantes mais experientes, que tornam marcantes esses padrões e estruturas e suas relações de forma-função que auxiliam os novatos a observar, experimentar, representar e lembrar delas. Estes incluem ações verbais, tais como repetições, instrução direta e entonação. Além disso, também incluem ações não-verbais, como o olhar e gestos. (2009, p.4)

Como citou Hall, gestos e olhares também fazem parte das ações durante a interação. Notou-se, principalmente nos dados da primeira dupla apresentada, que os gestos e olhares foram de crucial importância para a interação e o entendimento de ambas. Seguindo este raciocínio. Lima e Costa (2010) enfatizam que

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.

As quatro duplas tiveram peculiaridades em suas interações e colaboraram de forma diferente. Na primeira, como há pouco citado, predominaram as confirmações de informação e checagem de compreensão e ações não-verbais como olhares e gestos. No segundo caso, os aprendizes foram bastante diretos na negociação, mostravam sua opinião e esperavam a resposta do colega. Após, houve um processo de Noticing, “uma atenção consciente do insumo” (Schmidt apud Kuiken e Vedder, 2002, p. 344), quando a colega lembrou-se da lição estudada em aula e voltou a atenção para isto na atividade. Com a terceira dupla, houve também *confirmation checks* e uma interação direta. O quarto caso foi o que apresentou frases mais completas durante a interação e negociação. Alex utilizou diversas vezes “do you agree?” para interrogar sobre a opinião da colega.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o nível (pré-intermediário) em que se encontram os aprendizes, é possível observar que há ainda uma dificuldade nas questões de domínio de estruturas conversacionais e vocabulário para poder formular frases interrogativas completas como “do you agree?”, “are you sure?”, “what do you think about”? Observaram-se algumas tentativas de formulação de tais estruturas, porém, notou-se que ainda não há um completo domínio das regras em questão. Entretanto, apesar de ainda haver lacunas na produção oral dos alunos, e também relatarem dificuldades lexicais, eles consideraram as tarefas como um estímulo para a aprendizagem de inglês. Isto foi evidenciado pelo engajamento das duplas na realização das tarefas revelado através dos dados obtidos. Acreditamos que o diálogo colaborativo pode contribuir para a aprendizagem da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (eds). *Vygotskian Approach to Second Language Research*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-55.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

HALL, J.K. Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching*. Cambridge Journals. v. 43, p. 1-14, 2009.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. *O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas*. Trab. linguist. apl. [online]. 2010, vol.49, n.1, pp. 167-184.

LIMA, M. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M. D. S. e GRAÇA, R. M. O. *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007, p.87-104.

MITCHELL, R; MYLES, F. *Second language learning theories*. New York: Hodder Arnorld, 2004.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency, in H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, (95 - 108). New York, Continuum, 2006.

SWAIN, M. et al. Languaging: university students learn the grammatical concept of voice in French. *Modern Language Journal* 93/1: 5-29, 2009.

SWAIN, M., & LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment*. London, UK: Pearson International. 2001.

OHTA, A. Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

VEDDER, I.; KUIKEN, F. The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language. *International Journal of Educational Research* 37. 343-358, 2002.

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

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*. Londres, v. 17, p. 89-100, 1976.