

3

O ensino-aprendizagem de segunda língua: a visão histórico-cultural

3.1

Introdução

Atualmente, é impossível falar de educação sem mencionar ou considerar as obras e as idéias revolucionárias de Vygotsky (1896-1934) de seus colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexander Nickolai Leontiev (1904-1979). A teoria histórico-cultural¹⁷ desenvolvida por esse grupo de intelectuais russos transformou a psicologia e a pedagogia da época e é, ainda hoje, considerada contemporânea devido ao seu “olhar” interdisciplinar do desenvolvimento do sujeito.

Neste capítulo, apresento a visão histórico-cultural dentro do escopo da lingüística pedagógica, e discuto o principal conceito da teoria de aprendizagem de Vygotsky (1998): a Zona de Desenvolvimento Proximal. Apresento também as contribuições dos teóricos neo-vygotskianos (Wood, Bruner e Ross 1976; Mercer, 1993; Edwards e Mercer, 1993; Tharp e Gallimore, 1991) para a educação. No final do capítulo, desenvolvo uma discussão sobre o papel mediador da interação e do material didático na aprendizagem de segunda língua.

3.2

A teoria histórico-cultural

A **teoria histórico-cultural**, concebida por Lev Semenovick Vygotsky (1896-1934), introduziu uma visão inovadora da constituição do indivíduo. Essa nova visão integra aspectos biológicos e culturais para a explicação do funcionamento psicológico e cognitivo do sujeito. Na concepção vygotskiana, o indivíduo transforma-se de biológico em histórico, num processo em que a cultura tem o papel de “modelador”. Lantolf (2001:14) explica esse processo da seguinte forma:

¹⁷ sociocultural

todo ser humano é capaz de classificar objetos, o que pode ser uma capacidade biológica. Entretanto, nem todos os humanos classificam os objetos dentro de um mesmo esquema. Em algumas culturas, a classificação dos objetos é baseada primordialmente na função que este objeto tem nas atividades do dia-a-dia, enquanto que em outras culturas eles são classificados de acordo com um esquema formal internalizado na escola. Portanto, enquanto a biologia provê o fundamento para a classificação, a cultura constrói os esquemas concretos usados pelos indivíduos para a classificação dos objetos¹⁸.

A teoria histórico-cultural da mente, desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores Luria e Leontiev, trouxe para a psicologia e para a pedagogia a perspectiva histórico-cultural para o entendimento do desenvolvimento psicológico e cognitivo do indivíduo. Dentro desta concepção, a psicologia e a pedagogia não podem considerar o indivíduo abstraído do seu contexto histórico e cultural, pois o ser humano é agente e produto da cultura, ele transforma o meio onde vive e é transformado por esse meio.

Essa teoria enfatiza o papel do meio social e cultural no processo de aprendizagem. Como os processos educacionais que ocorrem nas escolas são também mecanismos de culturação, pois alteram o estado natural do indivíduo (biológico) transformando-o em um ser cultural, ou “escolarizado”, parece-me uma teoria vital na educação. Para Vygotsky, esse mecanismo de transformação, mediado culturalmente, é o **processo de internalização**.

A **internalização** é um processo de re-equipamento interno mediado por artifícios externos. Nas palavras de Vygotsky (1998:74) internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa”. A aprendizagem é, de certa forma, um processo de **internalização**. O desenvolvimento do aprendiz depende das ações externas às quais ele é exposto, pois é através delas que ele converte as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky, o processo de aprendizagem, ou de internalização, se dá em dois planos: o **plano interpsicológico** e o **plano intrapsicológico**. Ou seja, a aprendizagem ocorre em dois momentos: primeiro no plano social, na interação

¹⁸ “All humans are capable of classifying objects, which may well be a biological specified ability. However, not all humans classify objects according to the same schema. In some cultures, classification of objects is based primarily on the objects’ functional role in everyday practical activity, while in others they are classified according to formal schema internalized in school. Thus, while biology provides a foundation for classification, the concrete schemata deployed by individuals to classify entities in their world is culturally constructed.”

entre indivíduos; e depois no plano individual e mental, quando esse conhecimento construído socialmente é internalizado e torna-se parte integrante do indivíduo. Ohta (2001:53) afirma, que segundo Vygotsky,

qualquer função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro aparece no plano social, e depois no plano psicológico. Primeiro aparece na relação com o outro, em uma categoria interpsicológica, depois internamente na criança, em uma categoria intrapsicológica. Isso se aplica também à atenção seletiva, memória, construção de conceitos, e desenvolvimento da vontade própria.¹⁹

Na visão histórico-cultural, a relação do homem com o mundo é invariavelmente mediada por signos. A **mediação** vygotskiana é o mecanismo através do qual a **internalização** dos aspectos externos é operacionalizada. É, portanto, na **mediação** que o desenvolvimento cognitivo se realiza. A mediação se manifesta de várias formas no nosso cotidiano: um lembrete deixado na tela do computador, um dicionário que nos auxilia na busca de um significado, a língua que nos possibilita pensar e organizar nossas idéias e a interação entre pessoas. Esses “mediadores”, segundo essa teoria, são fundamentais na construção do sujeito como um ser cultural e no desenvolvimento cognitivo deste sujeito.

No escopo educacional, podemos dizer que a teoria histórico-cultural contribuiu trazendo uma abordagem que preconiza que o aprendizado é construído socialmente na interação, e que a língua é a grande **mediadora** deste processo. Dentro desta perspectiva, é através da interação e da “co-participação” que aprendizes desenvolvem as suas competências, constroem conhecimento e mudam as suas visões do mundo. Segundo Donato e McCormick (1994:453), “a teoria histórico-cultural afirma que as interações sociais e as instituições culturais, tais como a escola, a sala de aula têm um papel importante no desenvolvimento e crescimento cognitivo do indivíduo²⁰”.

¹⁹ “any function in the child’s cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and the development of volition”

²⁰ “sociocultural theory maintains that social interaction and cultural institutions, such as schools and classrooms, have important roles to play in the individual’s cognitive growth and development”

No ensino de línguas, a visão histórico-cultural contribuiu introduzindo o conceito da **mediação** no processo de aprendizagem. Ao colocar a mediação como central para a aprendizagem, a teoria histórico-cultural altera a ordem da proposta tradicional do ensino: o objetivo educacional deixa de ser o produto e passa para ser o processo da aprendizagem. Na sala de aula, a mediação se realiza de diferentes formas: na interação pessoal (aluno×professor, aluno×aluno), na interação material e interactantes (livro texto, dicionário, recursos visuais) e no próprio uso da língua, que funciona como um recurso cognitivo que promove o desenvolvimento dos pensamentos e de idéias.

Pesquisas no ensino de línguas dentro desta perspectiva (Lantolf e Aljaafreh, 1994; Ohta, 2001; Swain, 2001) indicam que a colaboração e interação contribuem para que alunos alcancem maior competência comunicativa. A sala de aula, portanto, precisa ser um ambiente onde as oportunidades de interação sejam uma norma. Conforme afirma Donato (2001:47):

Uma importante lição da teoria histórico cultural é que a aprendizagem e o desenvolvimento de língua estrangeira e de segunda língua é situado. Aprendizagem situada significa que a aprendizagem se desenrola de formas variadas em diferentes circunstâncias. As circunstâncias incluem a especificidade concreta do indivíduo cada um com sua história, os signos que eles usam, e a assistência que cada um deles promove e recebe.²¹

A minha concepção de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo alinha-se com os princípios da teoria histórico-cultural discutidos neste capítulo. Nos próximos capítulos, deverei alguns conceitos vygotskianos e neo-vygotskianos que influenciaram a educação, e por conseguinte, o ensino-aprendizagem de segunda língua. Dentre esses conceitos estão a **Zona de Desenvolvimento Proximal**, o **andamento**, as **conversas instrucionais** e as **contribuições individuais**. Esses conceitos serão utilizados na minha análise da interação na sala de aula.

²¹ “One important lesson of sociocultural theory is that learning and development, including foreign and second languages, is situated. Situatedness means that learning unfolds in different ways under different circumstances. The circumstances include the specific concrete individuals each with their different histories, the signs they use, and the assistance they provide and are provided”

3.2.1

A Zona de Desenvolvimento Proximal e o andaimento

A **zona de desenvolvimento proximal (ZPD)** é um conceito central na teoria histórico-cultural. Para Vygotsky, o indivíduo desenvolve as capacidades mentais na interação, que ocorre entre dois níveis de desenvolvimento cognitivo: o **nível de conhecimento real**, no qual o indivíduo se encontra e é capaz de solucionar sozinho os problemas; e o **nível de desenvolvimento potencial**, no qual ele só é capaz de resolver os problemas com a assistência de um par mais competente. A **ZPD** é uma metáfora que Vygotsky criou para descrever o “caminho” entre esses dois níveis de conhecimento: o real, que é uma visão retrospectiva do conhecimento, e o nível de desenvolvimento potencial, que é uma visão prospectiva. A grande contribuição desse conceito para a educação foi ter trazido uma visão prospectiva para aprendizagem. Para Vygotsky (1998:117), “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Ou seja, no entendimento do autor, o “bom” ensino é aquele que leva o aluno a alcançar o conhecimento potencial, aquele conhecimento que o aluno ainda não domina completamente, mas que é capaz de alcançar com a ajuda de um par mais competente. Segundo Vygotsky, ensinar dentro da **ZPD** é levar o aluno a atingir um novo nível de conhecimento, que conseqüentemente acarretará uma nova zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky (1998:113) explica tal fenômeno afirmando “o que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” Ao propor o conceito da **ZPD**, Vygotsky ressalta a **interação** como principal recurso para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Para a educação, o conceito da **ZPD** revelou duas características importantes sobre a aprendizagem. A primeira, é que a aprendizagem humana ocorre naturalmente e normalmente através de algum tipo de assistência ou instrução. A segunda, é que podemos sempre expandir os limites do conhecimento e da capacidade humana através do apoio cognitivo certo, ou seja da assistência cognitiva guiada (Mercer, 1993).

No presente estudo adotei uma visão mais abrangente da **ZPD**. Nessa visão, considero não só a interação entre o aprendiz e um par mais competente,

mas a interação de todos os participantes na co-construção de um novo conhecimento onde o “par mais competente” é um atributo do grupo e não de um indivíduo. A minha concepção deste conceito se alinha com a de Lantolf (2001:17) que diz que “a zona de desenvolvimento proximal é mais adequadamente concebida como a construção colaborativa de oportunidades para o indivíduo desenvolver as suas capacidades mentais²²”.

Para Ajaafreh e Lantolf (1994) , a **zona de desenvolvimento proximal** é uma espécie de quadro que coloca em cena todos os elementos da aprendizagem: o professor, o aprendiz, as dimensões sociais e culturais de cada um, suas metas e motivações, assim como os recursos disponíveis neste processo, tais como o diálogo. Segundo a concepção histórico-cultural, a zona de desenvolvimento proximal só pode ser acessada e desenvolvida em uma atividade dialógica.

Essa atividade dialógica foi observada por Wood, Bruner e Ross (1976, apud Mercer, 1993) em um estudo sobre ensino-aprendizagem entre pais e filhos na idade pré-escolar. A partir desse estudo, surgiu o conceito de **andaimento** que descreve a assistência dada ao aprendiz ou novato pelo par mais competente no processo de desenvolvimento cognitivo. De acordo com Bruner (1978, apud Mercer, 1993) o “andaimento refere-se aos passos dados para *reduzir dos graus de liberdade* na realização de uma tarefa, a fim de que a criança possa concentrar na dificuldade da tarefa que ela está no processo de adquirir²³”.

Criar andaimes significa auxiliar o aprendiz a sair do nível de conhecimento real em direção ao nível de conhecimento potencial. Portanto, o andaimento é uma estratégia conversacional utilizada para engatar os aprendizes na zona de desenvolvimento proximal (Verhoeven, 2001). O **andaimento** descreve um tipo de intervenção cujo objetivo é facilitar a passagem do aprendiz de um estado maturacional completo para outro ainda em andamento. Maybin, Mercer & Stierer (1992, apud Mercer, 1993:97) definem **andaimento** da seguinte forma:

Andaimento não é qualquer ajuda que o aprendiz recebe para cumprir uma tarefa. É a ajuda que empoderará o aprendiz a cumprir uma tarefa que ele seria incapaz de

²²“The ZPD is more appropriately conceived as the collaborative construction of opportunities for individuals to develop their mental abilities.”

²³ “it (scaffolding) refers to the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in process of acquiring.”

resolver por conta própria, e é a ajuda que tem como intenção trazer o aprendiz mais perto de um estágio de competência que irá capacitá-lo, um dia, a completar esta tarefa sozinho²⁴.

Embora Wood, Bruner & Ross (1976) tenham baseado seus estudos basicamente na relação entre pais e filhos, podemos perceber que esse processo de intervenção gradativa, que leva o aprendiz a um novo estágio maturacional, não ocorre somente entre um novato e um par mais competente, mas também entre pares “iguais”.

Estudos na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira têm demonstrado que conceitos como a **zona de desenvolvimento proximal** e o **andaimeito** podem auxiliar professores no entendimento das várias questões que envolvem a aprendizagem de segunda língua (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Donato, 2001; Ohta, 2001).

Neste estudo, procurei me basear na noção de **ZPD** e **andaimeito** para analisar a interação em sala de aula entre professora, alunos e material didático na aprendizagem de vocabulário.

3.2.2

Conversas instrucionais: a fala do professor

Dentro da visão histórico-cultural a interação verbal funciona como mediadora na construção de conhecimento. No contexto educacional, esta interação é o próprio discurso da sala de aula, portanto, toda manifestação interativa na aula pode contribuir para o sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento da língua. A **conversa instrucional** (Tharp e Gallimore, 1991) é um recurso mediador utilizado no contexto educacional para promover a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Tharp e Gallimore (1991 apud Donato, 2001), a **conversa instrucional** é uma forma de interação verbal que contém características conversacionais e metas instrucionais. As características conversacionais incluem responsividade, participação conjunta, tematização e perguntas autênticas. As metas instrucionais se manifestam em

²⁴ “scaffolding is not just any assistance which helps a learner to accomplish a task. It is help which will enable a learner to accomplish a task which they would not have been quite able to

sala de aula na forma, por exemplo, de instrução explícita e direta²⁵, assistência no desenvolvimento e compreensão de aspectos e conceitos mais complexos da língua e assistência contínua por parte do professor (Donato, 2001). Através da **conversa instrucional**, o professor traz para dentro do contexto da sala de aula a informalidade da conversa, sem deixar de lado o objetivo pedagógico ou meta instrucional.

A **conversa instrucional** reflete uma idéia central da teoria de Vygotsky: a concepção de que o desenvolvimento cognitivo se dá através de sistemas semióticos, neste caso a língua. Donato (2001:34) afirma que “através de signos as crianças aprendem, conseqüentemente, a organizar o seu mundo interno e externo²⁶”. Esse sistema de signos é operacionalizado em dois planos: no plano interpsicológico, em um primeiro momento, e depois, no plano intrapsicológico. Dessa forma, a **conversa instrucional** promove uma situação comunicativa em que alunos são direcionados, de forma natural e espontânea, a expandir e elaborar o conhecimento. A importância da conversa instrucional na sala de aula foi descrita da seguinte forma por Donato (2001:34):

As conversas instrucionais são relevantes para a sala de aula de línguas porque elas socializam os alunos na aprendizagem em um contexto pragmático rico facilitando o desenvolvimento e o crescimento da língua, promovendo oportunidades para experimentação das formas como a língua funciona fora da sala de aula²⁷.

Em um seminário realizado por Donato (2001) na Universidade de Pittsburgh, dois de seus alunos Sanford e Todhunter desenvolveram dois estudos sobre o papel da **conversa instrucional** em turmas de nível básico e intermediário em língua estrangeira. Os estudos indicaram que as conversas instrucionais são eventos comunicativos breves que se desviam do planejamento da aula e, por isso, na visão tradicional, são considerados não educativos. No estudo conduzido por Todhunter (1996), foi verificado que professor e alunos somente engatam

manage on their own, and it is help which is intended to bring the learner closer to a state of competence which will enable them eventually to complete such a task on their own.”

²⁵ outcome-based, direct teaching.

²⁶ “through signs children learn, therefore, to organize their inner and outer words”

²⁷ “Instructional conversations are relevant to language classrooms because they socialize students into language learning in pragmatically rich contexts that facilitate language growth and development and provide opportunities for experiencing how language is used outside the classroom.”

uma **conversa instrucional** quando saem da prática tradicionalmente encontrada nos livros textos e atividades de sala de aula. Isso não significa dizer que a aprendizagem somente ocorre nesses desvios da prática tradicional. A conversa instrucional ilustra apenas uma das várias práticas pedagógicas utilizadas pelo professor para promover a aprendizagem de uma forma menos institucionalizada.

Neste trabalho, procurei identificar o uso das **conversas instrucionais** na construção da aprendizagem lexical. Busquei verificar a incidência dessa prática pedagógica nas diferentes atividades de ensino-aprendizagem de vocabulário.

3.2.3

Contribuições individuais: a fala do aluno

A sala de aula é um espaço social onde professor e aluno interagem na tentativa de compartilhar e construir conhecimento. Dentro da perspectiva histórico-cultural, é através da fala com o outro que o aluno constrói e desenvolve conhecimento. Ao interagir com professor ou com outros colegas, o aluno coloca dúvidas, verbaliza associações, negocia significados, re-estrutura pensamentos e manifesta entendimentos. Essas falas que ocorrem na sala de aula retratam o nível de maturação cognitiva em que o aluno se encontra – nível de conhecimento real – e sinalizam para o professor o tipo de intervenção necessária para levar o aluno ao seu nível de desenvolvimento potencial. Segundo Wells (1992:33),

é na conversa que as tarefas são definidas, negociadas, e avaliadas, e é por meio dela que a participação dos alunos é monitorada e assistida, é nela que alunos professor co-constroem dialogicamente o significado. Isto é a essência da educação.²⁸

Considerando que a aprendizagem em sala de aula é um evento colaborativo, precisamos buscar também um entendimento das contribuições que o aluno traz para o discurso de sala de aula, quando ele relata uma experiência pessoal ligada ao conteúdo do programa. Se a construção de conhecimento se dá primeiro no plano interpsicológico - na interação com o outro - para depois ser internalizada, podemos concluir que no momento em que o aluno traz a sua

²⁸“It is the talk through which tasks are defined, negotiated, and evaluated, and by means of which students’ participation is monitored and assisted, that students and teachers engage in a dialogic co-construction of meaning, which is the essence of education.”

vivência para o contexto da sala de aula, está compartilhando e construindo novo conhecimento. Nesse caso, a experiência do aluno, ou o conhecimento de mundo, funciona como mediador no processo de aprendizagem. Ao verbalizar essa associação entre conhecimento “novo” e vivência pessoal “antiga”, o aluno está num processo de elaboração de conceito e significado. Góes (1997:17) descreve essas manifestações pessoais da seguinte forma:

Durante as atividades em sala, as crianças focalizam nas relações interpessoais em ocorrência e também orientam a atenção para outras vivências, não restritas ao ‘aqui-e agora’. Há muitos momentos em que elas se reportam a suas experiências, trazendo como tópico de elaboração atributos pessoais e de conduta, ou acontecimentos que envolvem a si e outras pessoas. Mesmo diante de situações em que se elabora sobre objetos instrucionais, a criança busca inserir suas experiências anteriores, recorrendo a uma abordagem eminentemente *narrativa*, apoiada na memória. (itálico e aspas no original)

Neste trabalho, utilizo o termo **contribuição individual** para descrever a manifestação do aluno que emerge no discurso da sala de aula durante as atividades de vocabulário.

3.3 O discurso da sala de aula como mediador

Para entender o processo de aprendizagem, precisamos focalizar o nosso olhar para o ambiente onde este processo se realiza: a sala de aula. Quando observamos uma aula, podemos perceber que a interação é um dado central para o entendimento deste processo, pois representa a concretização de um conjunto de reações geradas por professores e alunos diante das várias propostas e práticas pedagógicas, que irão resultar em aprendizagem.

Tanto o professor quanto o aluno trazem para a sala de aula expectativas, vivências individuais, objetivos e crenças que irão emergir no momento da interação. Allwright e Bailey (1991:19) definem a interação que se realiza em sala de aula como uma espécie de “co-produção” entre alunos e professor. Nessa visão, a interação da sala de aula não é algo que possa ser planejado previamente, pois seu desdobramento vai depender de características individuais e situacionais. De acordo com Ellis (1999:573), “o discurso de sala de aula é a mediação entre as

decisões pedagógicas tomadas pelo professor e as manifestações dos participantes diante das propostas de ensino.²⁹” A descrição dessa relação entre os aspectos planejados de uma aula e as manifestações de co-produção entre alunos e professor foi desenvolvida por Allwright e Bailey (1991) e está ilustrada na figura 1.



Figura 1: **A relação entre os planos e manifestações** (Allwright e Bailey, 1991:25)

Segundo Allwright e Bailey (1991), três aspectos constituem a dimensão planejada de uma aula: o planejamento geral, o método e a atmosfera pretendida. Normalmente, os dois primeiros aspectos são relativamente mais “concretos” e fáceis de serem identificados: o planejamento das aulas costuma ser determinado pelo livro texto adotado, e o método aplicado tende a seguir critérios da instituição ou vivência do professor. O terceiro aspecto, a atmosfera, está relacionado com a intenção do professor de criar um tipo de “clima” na sala de aula (ex: brincadeira, concentração, discussão, envolvimento). Porém, nem a intenção de criar uma atmosfera, nem o planejamento ou mesmo o método garantem uma boa interação em sala de aula ou mesmo a aprendizagem.

Os aspectos que constituem essa dimensão planejada se manifestam de uma forma distinta na interação em sala de aula: o planejamento geral ganha forma de *input*, o método se manifesta como oportunidades para a prática, e a atmosfera se realiza na receptividade dos alunos (Allwright e Bailey, 1991:23). Segundo Allwright (1991:24), essas três “manifestações” interativas estão mais próximas da aprendizagem que ocorre em sala de aula do que os aspectos planejados pelo professor para a aula. Porém, é importante ressaltar que embora os aspectos planejados não tenham uma influência direta na aprendizagem, o seu

²⁹ “classroom discourse mediates between pedagogic decision-making and the outcomes of

papel não pode ser tampouco negligenciado. Sobre isso, e mais precisamente sobre o material didático, tratarei na seção 3.4.

Tradicionalmente, a interação que se realiza em sala de aula se caracteriza por ser controlada pelo professor. Sinclair e Coulthard (1975) descreveram um modelo de estrutura interacional detectado na maior parte das salas de aula na Grã-Bretanha: o padrão IRA³⁰ (iniciação – resposta – avaliação). Nesse padrão discursivo, a relação entre professor e aluno é assimétrica: o professor é o participante que tem o “direito” de falar a qualquer momento com qualquer um, interromper, quebrar o silêncio, e falar em qualquer tom de voz (Cazden, 1988:54). Entretanto, observa-se que outros tipos de interação também podem ser observados em salas de aula menos tradicionais. Esses novos padrões se estabelecem com alunos iniciando a interação, dando a avaliação final, interrompendo a fala de um colega e trazendo contribuições individuais. Às vezes, em uma mesma sala de aula, percebemos uma alternância entre o padrão IRA e um discurso mais livre e menos institucional. Analisar o discurso de sala de aula exige consciência dessas variações, conforme posto por Celce-Murcia e Oshtain (2001:713):

um tipo especial de discurso irá se desenvolver de acordo com cada um dos três tipos de interação: a interação real entre alunos e professora e entre os alunos resolvendo questões reais relacionadas com o mundo imediato, momentos de prática que fazem parte do currículo, e momentos de reflexão que estão relacionados com o que foi ensinado e a tentativa de codificação desse aprendizado para futuras experiências.³¹

O discurso em sala de aula é um híbrido de interações, onde até mesmo o padrão IRA de interação tem o seu papel na aprendizagem, como colocado por Edwards e Mercer (1993:201):

a assimetria entre professor e aluno é essencial para a ‘zona de desenvolvimento proximal’ assim como também o é a noção de controle. A criança não adquire simplesmente conhecimento e vocabulário. Ela adquire ao mesmo tempo

language instruction”.

³⁰ IRF - initiation - response - feedback.

³¹ “a special kind of discourse will develop for each of these three different types of interaction: the real interaction between students and teachers and among students themselves when dealing with real matters relating to their immediate environment, instances of practice that are part of the learning curriculum, and instances of reflection which relate to what has been learned and are an attempt to mentally encode the learning experiences for future encounters.”

domínio de auto-regulação. Assim como o pensamento verbal tem origem no discurso social, também o comportamento de auto-regulação se inicia na regulação que o outro impõe no comportamento de um outro. O sucesso nesse processo implica na passagem gradual de controle do professor para o aluno, no momento em que o aluno se torna capaz de fazer sozinho o que antes ele só era capaz de fazer com ajuda. Na educação formal, essa parte do processo raramente é realizada.³²

Dentro dessa perspectiva, o desafio para o professor é perceber em que momento a sua intervenção será benéfica para o aluno, ou seja, o professor precisa ter uma compreensão clara da zona de desenvolvimento proximal em que o aluno se encontra, e somente a partir desse entendimento fornecer, ou mesmo permitir que outros forneçam, os andaimes necessários que permitam uma futura autonomia.

O discurso de sala de aula, como qualquer evento social, pode ser descrito segundo a dinâmica interacional, ou seja de acordo com o posicionamento e interpretação dos participantes no momento interacional. Sobre esse entendimento é importante definir alguns conceitos centrais dessa dinâmica: enquadre e alinhamento.

3.3.1 Enquadre e alinhamento

Todo evento comunicativo, seja ele verbal ou não verbal, institucional ou social, é constituído por um contexto situacional. Esse contexto tem caráter dinâmico, pois recebe influência das expectativas, categorizações, interpretações, e intenções dos participantes do evento. Os interactantes de um evento “remodelam de forma dinâmica o contexto que fornece a organização para as suas ações na interação” (Goodwin and Duranti, 1992 apud Ribeiro, 2002). Quando iniciamos uma conversa com alguém, levamos conosco uma série de expectativas que refletem na construção do discurso e do contexto em que ele se encontra. Essas estruturas de expectativa determinam para os interactantes uma posição

³² “the asymmetry of teacher and learner is essential to the ‘zone of proximal development’, and so also is the notion of control. Children do not simply acquire knowledge and vocabulary. They acquire at the same time the capacity for self-regulation. Just as verbal thought originates as social discourse, so self-regulated behaviour begins with regulation of one’s behaviour by other people. The successful process involves a gradual handover of control from the teacher to the learner, as the learner becomes able to do alone what could previously be done with only help. In formal education this part of the process is seldom realized.”

diante de uma situação. O conceito de **enquadre** (Goffman, 1974) descreve essa organização de expectativas que o indivíduo cria no momento da interação. Goffman (1974:10) define **enquadre** como um conjunto de “princípios organizacionais que governam os eventos – pelo menos os eventos sociais – e o nosso envolvimento subjetivo neles.”³³

A noção de **enquadre** vem contribuindo para o entendimento da dinâmica da interação (Shultz, Florio & Erickson, 1982; Ribeiro, 1996) . Como foi colocado anteriormente, o **enquadre** retrata um momento mental e interativo construído pelos participantes. Portanto, em uma cena comunicativa há uma sucessão de enquadres, cuja mudança está diretamente ligada ao posicionamento do falante em relação ao discurso, aos interactantes e ao que eles estão dizendo. Esse posicionamento que determina os diferentes enquadres é denominado por Goffman (1981) de **alinhamento**. A dinâmica de enquadres é, portanto, guiada pelo **alinhamento** que o falante sinaliza mas que precisa ser reconhecido e ratificado pelos outros interactantes para que se determine um novo quadro.

De acordo com Goffman (1974), esta sucessão de enquadres é melhor entendida como um movimento dos enquadres em diferentes planos (primeiro plano, segundo plano ou pano de fundo). O alinhamento determina esse movimento entre os planos que é denominado **laminação** (Goffman, 1981).

A noção de **laminação** parece ser valiosa para o entendimento da interação entre professores e alunos na construção de conhecimento em sala de aula. Nesse estudo utilizei o conceito para analisar a alternância de enquadres durante a construção do conhecimento lexical, que se dá ora em um **enquadre institucional**, ora em um **enquadre conversacional e informal** (termos propostos na pesquisa). Considerei como **enquadre institucional** o alinhamento frontal de avaliação de conhecimento que não é autêntica, e **enquadre conversacional** o alinhamento colaborativo e autêntico.

³³ “...principles of organization which govern events –at least social ones –and our subjective

3.4

O material didático como mediador

Quando pensamos em uma sala de aula, imediatamente nos vem à mente a imagem de um ambiente com um professor, alunos, carteiras, quadro, livros, e cadernos. Se pensarmos em uma escola de línguas, talvez nos venha à mente também gravador, dicionários, televisão, vídeo cassete ou DVD. De certa forma, todos esses elementos contribuem, diretamente ou indiretamente, para a construção da aprendizagem. Para Lantolf (2001:45), a aprendizagem de uma língua é mediada por recursos semióticos que incluem, além do discurso da sala de aula, o material impresso, o espaço físico da sala, e a comunicação gestual.

Neste capítulo, focalizarei um desses recursos: o material didático impresso. Muitas das atividades conduzidas em sala são inspiradas em sugestões do livro didático. A maioria dos cursos de idiomas e escolas adota um livro didático que funciona como referência tanto para o professor, no seu planejamento, quanto para os alunos, como fonte de informação. Embora atualmente o livro didático tenha deixado de ser a única fonte de referência na sala de aula, o seu papel como “interlocutor” no ensino-aprendizagem ainda permanece sendo central.

Diante deste quadro é importante que professores saibam analisar as propostas pedagógicas dos livros didáticos adotados para melhor aproveitar cada atividade, ou mesmo adaptá-la conforme o seu propósito e visão de linguagem. Em um artigo sobre o papel do livro didático de língua estrangeira, Pereira (2004:208) faz um alerta sobre essa questão ao dizer:

O livro didático não determina totalitariamente o que se aprende ou o que se ensina em sala de aula. Esse material, entretanto, pode delimitar as margens dentro das quais a linguagem e a cultura são apresentadas. Compreender a extensão dessas margens e os elementos que a constituem pode auxiliar o/a professora na escolha de materiais didáticos mais consistentes com a sua realidade.

Uma outra interface do livro texto na sala de aula é a sua receptividade por parte do aluno. Ao sugerir atividades e tópicos, o livro didático assume (veladamente ou não) uma posição pedagógica e cultural que pode não se alinhar

involvement in them.”

com a posição do aluno. Allwright e Bailey (1991:162) pontuam que muitas vezes o livro didático pode ser o motivo do desinteresse ou rejeição do aluno pela língua ensinada em sala de aula. Diante desse fato, é preciso considerar o livro didático como um recurso de peso na aprendizagem.

Atualmente, observamos que a maior parte dos livros didáticos de língua estrangeira adota um ensino mais contextualizado da língua e isso já se reflete nas atividades conduzidas em sala de aula. Celce- Murcia e Olshtain e (2001:703) afirmam que

os livros didáticos mais atuais apresentam textos, curtos e longos, como base tanto para a compreensão quanto para a prática e uso da língua em contextos significativos. Essa abordagem alterou bastante a forma como as atividades são conduzidas em sala de aula.³⁴

No que se refere ao ensino de vocabulário, o livro didático parece ter um papel central. Ao determinar o tópico das unidades, o livro delimita um campo semântico a ser trabalhado (ex:animais, meio ambiente, estórias entre outros) e organiza o vocabulário que pretende ensinar dentro daquele campo semântico. Além de determinar o vocabulário a ser ensinado, o livro didático sinaliza, através das atividades de vocabulário, a sua visão de aprendizagem e de linguagem. Assim sendo, o livro didático parece determinar grande parte do processo da aprendizagem lexical em sala de aula.

Neste estudo, analisarei as atividades propostas pelo material didático, visando entender as delimitações apresentadas em relação à questão lexical. Procurarei avaliar o papel do livro didático e do material de apoio impresso como mediadores na aprendizagem lexical.

³⁴ “more recent language text books present texts, short or long, as a basis for both understanding and practicing language use within larger meaningful contexts. This approach has greatly altered the type of activities undertaken in classrooms.”