

3

As três abordagens

*“A pesquisa não se realiza numa estratosfera
situada acima da esfera de atividades comuns
e correntes do ser humano,
sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades”*
(Lüdke & André, 1986: 2).

3.1

Introdução

A sala de aula é, de certo, um ambiente frutífero, onde múltiplas dimensões são representadas. Segundo Kramer (2002), toda essa fertilidade da prática pedagógica acontece, pois o contexto sala de aula é formado por participantes (alunos e professores) que têm diferentes valores morais, sociais, religiosos, diferentes conhecimentos, experiências e valores culturais. Entretanto, nesta pesquisa serão discutidas somente três dessas muitas abordagens já apresentadas rapidamente no capítulo anterior: o **social**, o **afetivo** e o **cognitivo**.

Pode-se afirmar que há um interesse crescente em se estudar a sala de aula como um lugar de construção de conhecimentos. Ou seja, várias atividades são envolvidas nos processos que acontecem em sala de aula, e não somente atividades cognitivas são desenvolvidas nesse contexto, como se acreditava por um longo tempo. O aspecto cognitivo esteve, ao longo de muitos anos e sob uma perspectiva tradicionalista, reconhecido como o ponto mais importante no processo de aprendizagem. Porém, a aprendizagem não é um **resultado** que é obtido enfatizando-se as atividades cognitivas, mas sim um **processo** que envolve também afetividade e relações sociais. Todo o aspecto social envolvido no contexto da sala de aula é fundamental para uma convivência harmônica entre alunos e professores.

Desse modo, verificamos que é necessário levar sempre em conta os aspectos social e o afetivo se quisermos obter resultados satisfatórios das

atividades cognitivas. É igualmente necessário ressaltar que, para serem atingidos os objetivos dos participantes envolvidos nessa prática pedagógica, principalmente do aluno, que é o foco dessa pesquisa, a interação entre eles deve ser considerada. O professor assume o papel tanto de mediador de conhecimento como também do desenvolvimento emocional e afetivo dos alunos. Verifica-se assim que estados emocionais são o suporte para a construção do conhecimento (Almeida, 2001).

Essa visão tridimensional da sala de aula, compartilhada por muitos autores (Allwright & Bailey, 1991; Kramer, 2002; Almeida, 2001), também é trabalhada por Prabhu (1992), expressando as mesmas idéias, porém com uma abordagem própria ao definir esses três aspectos. Prabhu (1992) assinala que a aula não é somente um evento pedagógico, mas também um evento social e pessoal. Segundo Prabhu (1992), a aula é “um estágio na implementação de um curso” (ibid: 226), sendo desse modo considerada um evento pedagógico, pois representa a implementação de um curso e de um método. Prabhu ainda salienta que o currículo é organizado de forma sequencial, em unidades que têm, como meta, alcançar um objetivo maior. Dessa forma, as aulas são pequenas partes que, organizadas sequencialmente, são consideradas um todo e a conclusão de uma aula, como parte do currículo, representa então um avanço no desenvolvimento do aluno.

Considerando a aula um evento social, Prabhu a vê como um encontro de pessoas cujos papéis já estão definidos e cujos atos acontecem como rituais já estabelecidos tradicionalmente. Nas idéias de Prabhu (1992), esse encontro recorrente de pessoas daria aos participantes, na maioria das vezes, uma sensação de segurança por conta das expectativas em comum. Entretanto, como encontros humanos são absolutamente imprevisíveis, não há garantias de sucesso.

Finalmente, Prabhu (1992) compara a aula a uma “arena de interações humanas”⁹ (ibid: 229) considerando-a desse modo um evento pessoal. Toda essa diversidade caracteriza a sala de aula como um contexto formado por “um grupo de indivíduos – um professor e muitos alunos – com variadas personalidades, motivos, auto-imagens, medos e aspirações, níveis de tolerância, e graus de maturidade”¹⁰ (Prabhu, 1992: 229).

⁹ Para Prabhu (1992) as interações humanas se referem as interações entre indivíduos e não no sentido de construção social.

Segundo Prabhu (ibid), esse “jogo de personalidades” acontece tanto em relação ao professor como também entre os próprios alunos, tornando as relações ainda mais complexas. Apesar de alguns pesquisadores não considerarem a dimensão social e pessoal tão importantes quanto a cognitiva, é inegável sua influência no funcionamento da aula e no processo de aprendizagem.

3.2

O aspecto social

A sala de aula caracteriza-se como um contexto em que o processo ensino/aprendizagem acontece regido por decisões pedagógicas. Porém, é inegável a importância do aspecto social no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, essa dimensão tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. (van Lier, 1994; Erickson, 2001; Prabhu, 1992; Allwright, 1996a).

Seguindo a concepção teórica desses autores, a vida em sala de aula “é difícil de ser compreendida” (Allwright 1996b: 41). Pode-se afirmar que essa dificuldade nas relações sociais deve-se à grande complexidade da natureza social das relações humanas, portanto fazendo parte também do contexto sala de aula. Allwright (ibid) ainda destaca que existem dois tipos de socialização: a interna – que se refere à socialização da vida em sala, de aula sendo assim apropriada para o contexto e a comunidade a qual ele pertence; e a externa – que é a socialização com o mundo externo.

No caso do ensino de língua estrangeira, a socialização interna, segundo Allwright (1996b), permite que o aluno tenha um comportamento social compatível com aquele grupo do qual ele faz parte, adquirindo assim noções de polidez e co-participação. Bakthin (1992) afirma que “a língua se deduz na necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se”, ela não está pronta, acontecendo o tempo todo e por isso a língua deve ser considerada como um fenômeno social de interação verbal.

¹⁰ **Texto original:** “Behind the conventionalized roles and routines of a lesson are a group of individuals – a teacher and many learners – with varied personalities, motives, self-images, fears and aspirations, levels of tolerance, and degrees of maturity” (Prabhu, 1992: 229).

“A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (Bakhtin, 1992: 279).

Portanto, para o autor a linguagem acontece sob a perspectiva de uma situação concreta em que os participantes estão envolvidos contribuindo para a composição desse discurso. “Voz” é o termo usado por Bakhtin para “consciência que fala”: a pessoa em ação – isto é falar ou escrever para outros, expressando sempre um ponto de vista e ativando certos valores. O conceito de “voz” de Bakhtin parece bastante adequado neste trabalho de pesquisa uma vez que busco entender melhor as idéias e crenças dos meus alunos quanto à interação em sala de aula de língua Inglesa no momento do erro oral.

Para Wenger (1998), a aprendizagem, tradicionalmente, foi vista como “transmissão de conhecimento” (Wenger, 1998: 47), sendo assim considerada um processo separado do resto de nossas atividades dentro e fora de sala de aula. Entretanto, Wenger (ibid) assinala que devemos olhar o processo de aprendizagem como parte de uma atividade social da qual fazemos parte como participantes de uma determinada “comunidade de prática” (*Community of practice*).

Outro autor que também dedica um olhar cuidadoso à sala de aula em seus estudos é van Lier (1994). Para van Lier (ibid), “a sala de aula não existe em um vazio. Ela está localizada em uma instituição, em uma sociedade e em uma cultura” (1994: 9). Deve-se considerar, então, a conexão existente entre a sala de aula e o mundo exterior, que exerce enorme e considerável influência nos fatores sociais existentes no complexo contexto escolar (van Lier, 1994).

Dessa forma, é sob o prisma de **instituição, sociedade e cultura** que pode-se tentar explicar melhor a dimensão social da sala de aula. Em seu artigo “Where is the Classroom?”, Charles Bazerman (1992) busca dar conta de redefinir os papéis sociais envolvidos nas práticas pedagógicas de sala de aula. Independentemente da matéria ensinada, é muito fácil imaginar a sala de aula como um lugar onde simplesmente os conhecimentos são transmitidos para os alunos (cf: capítulo 1), ignorando assim todo um universo social, político e econômico, com todas as suas irracionalidades e que muitas vezes, podem ser reproduzidas e refletidas no contexto de sala de aula.

Mesmo com todos os avanços acerca dos estudos pedagógicos, a definição de sala de aula ainda é aceita sem questionamento. Bazerman (1992) assinala que devemos entender a sala de aula, independentemente das práticas pedagógicas mais modernas ou conservadoras, como um local onde práticas sociais, psicológicas, políticas e intelectuais acontecem.

Sabendo que falar é um ato social, é extremamente importante observar a sala de aula como um cenário particular do discurso, que pode ser considerado natural ou artificial, mas existe. A sala de aula é então composta por vários cenários particulares que expressam desejos, motivações, expectativas e guiam os participantes desse contexto, sugerindo gêneros de comunicação apropriados para aquele ambiente. Logo, segundo o autor,

“... a questão não é mais o que está certo ou errado em sala de aula para que ela possa ser reinventada, mas sim que a sala de aula é sempre inventada, sempre construída, sempre uma questão de gênero, por isso, independente das escolhas que fazemos, é sempre melhor conhecer os materiais dos quais ela é construída”¹¹ (Bazerman, 1992: 26).

Dessa forma, assim como van Lier (1994), Bazerman (1992) localiza a sala de aula e todos os seus comprometimentos sociais em uma instituição. Segundo Bazerman, a sala de aula como instituição, seria capaz de “moldar” (*shape* - Bazerman, 1992: 26) alunos, preparando-os para o mundo. Essa dinâmica institucional pode ser observada através do gênero prova, currículo escolar, objetivos e políticas pedagógicas, e é expandida para fora da sala de aula representando o trabalho e a competência de professores e alunos, assim como nossas escolhas e responsabilidades, delineando nossos lugares nessa instituição.

O recorte institucional que se faz da sala de aula é apenas uma ferramenta que possibilita um melhor entendimento do que seja esse contexto. O papel do professor também é crucial nos entendimentos acerca dos estudos sobre a sala de aula e seu aspecto social, sendo melhor explicado no próximo item 3.1.1.

Goffman (1989) também considera a sala de aula como um evento social. Segundo o autor,

¹¹ **Texto original:** “So the issue is no longer what is right or wrong in the classroom so that it must therefore be reinvented, but rather that the classroom is always invented, always constructed,

“ em uma situação social em que os autores se encontram face a face¹² eles sofrem, em suas ações, influência recíproca uns dos outros. Há, nela, um trabalho social contínuo com princípios organizacionais próprios, explícitos e implícitos; em outras palavras, uma situação social não é tecida por um único fio ou por fios de igual textura, há fios díspares, alguns contrastantes, uns coerentes, outros contraditórios, uns lógicos outros não tão lógicos. É o conjunto deles, cada um a sua maneira e valor, que molda a *labilidade*, a *polissemia* e a *incoerência* (Maffesoli, 1988: 27) do dado social”(Goffman, 1989: 23, In: Erickson, 2001: 125).

Goffman (1967, In: Brown & Levinson, 1987:321) define a *face* como a auto imagem pública que o indivíduo constrói perante a sociedade. Brown & Levinson (1987), também contribuem com os estudos de *face*, ao introduzirem uma definição que a constitui de dois aspectos:

- *Face negativa*: basicamente, o desejo de autonomia, respeito ao território, desejo de não sofrer imposição e liberdade de ação e reação;
- *Face positiva*: constituída da auto imagem pública, apreciada e aprovada por membros de uma determinada sociedade.

Por tanto, *face* “é algo investido emocionalmente, que pode ser perdido, mantido ou melhorado, e que deve constantemente fazer parte da interação” (Brown & Levinson, 1987: 321). Ou seja, a preservação das *faces* individuais de cada um depende também do desejo do outro, na manutenção de sua própria *face* e na do indivíduo com quem ele interage. Segundo os autores, há uma necessidade social e conhecimento público mútuo de auto- imagem ou *face* que orientam as interações de forma universal (Brown & Levinson, 1987: 321).

Uma das maiores preocupações dos participantes desse contexto social é a de proteger a auto-imagem ou proteger a face a ser aprovada ou reprovada, aceita ou não pelo outro. Isso significa, de modo geral, manter seus papéis sociais de professor e aluno, desempenhados conforme o esperado (cf: Goffman, 1967, Apud Brown & Levinson, 1987). Dessa forma, a sala de aula deve ser vista em toda sua pluralidade, como um misto de culturas, emoções, gestos, palavras e comportamentos, com todos os participantes dando vida àquele contexto. Todas as diferenças sociais agregadas nesse contexto são elementos importantes, que

always a matter of genre; therefore, no matter what choices we make, we are always better off to be aware of the materials out of which it is constructed...” (Bazerman, 1992: 26).

¹² A noção de FACE é derivada dos estudos de Goffman (1967) e perder a face indicaria ser humilhado ou envergonhado emocionalmente.

constituem a vida cotidiana em sala de aula, caracterizando-a como um evento social (Cajal, 1995, Apud Erickson, 2001: 126).

Prabhu (1992) também ressalta que visualizar a aula como um evento social recorrente, ou seja, onde há uma relativa recorrência nas atividades cotidianas, dá aos participantes uma sensação de segurança. Para Prabhu (ibid), a dimensão social da aula é imprescindível e funciona como um “enquadre de referência” que permite aos participantes antecipar e reconhecer as atividades e os comportamentos que fazem parte do gênero aula. Segundo Prabhu, “a sala de aula é um evento de diferentes tipos: é uma unidade sequencial do currículo (*planned curricular sequence*), uma amostra de um método de ensino, um atividade social padronizada e um encontro entre personalidades humanas” (Prabhu, 1992: 225). Logo, entende-se que Prabhu sintetiza várias dimensões da sala de aula ao analisar esse contexto.

3.2.1

O papel do Professor

Muito pesquisadores, como Kumaravadivelu (1999) e Allwright (1996a), classificam como crucial o papel do professor como socializador em sala de aula de língua estrangeira. Em seu artigo “Social and Pedagogic Pressures in the Language Classroom: The Role of Socialization” (1996a), Allwright salienta a importância do papel do professor como socializador. O autor afirma que “... parte do trabalho do professor, em muitas ou se não em todas as situações, é talvez o de ajudar o grupo de alunos a aprender a atuar de maneira socialmente aceitável, tanto dentro como fora da sala de aula”¹³ (Allwright, 1996 a: 211).

Allwright também destaca a aula como um evento social, além de um evento pedagógico, e ressalta que o comportamento em sala de aula será definido pela interação e harmonia entre essas duas forças simultaneamente (Allwright, 1996a). Segundo ele, tudo vai depender da ação e da reação entre os participantes

¹³ **Texto original:** “... part of the teacher’s job, in many if by no means all situations, is perhaps that of helping the classroom group to learn to act in a socially acceptable way, both inside the classroom and outside it.” (Allwright, 1996a: 211).

desse contexto. O professor não tem o comando independentemente de como esse contexto social poderá se desdobrar; de fato, pode-se afirmar que as atitudes do professor refletem a posição de seus alunos.

Ao privilegiar um estudo sobre a importância do papel do professor no contexto de sala de aula, Bazerman (1992) afirma que,

“É no aluno, obviamente, que o aprendizado acontece, mas é no professor, quem permeia o entroncamento de forças de todos os lados, que as situações de aprendizado são estruturadas. É nessa interseção de todas essas forças que o contexto sala de aula acontece”¹⁴(Bazerman, 1992: 29).

É igualmente importante ressaltar que tanto alunos como professores compõem a realidade da sala de aula e que ambos têm papéis fundamentais nesse construto social. O papel do professor na dinâmica de sala de aula é percebido não só através de seu engajamento intelectual, mas principalmente por sua história de vida, ambos formando suas atitudes e competências. Bazerman assinala que a vivência do professor e sua participação em diferentes situações, assim como suas habilidades e afinidades com os gêneros que ocorrem em sala de aula, o prepara e o predispõe para atuar com sucesso nesse contexto. Sendo assim, suas competências, habilidades interacionais, comportamento como pessoa e estilo seriam responsáveis por produzir um ambiente em sala de aula que acontece inconscientemente, mas que pode ser objeto de reflexão e mudança.

Bazerman (1992) ainda assinala que os entendimentos que o aluno faz acerca de si mesmo e do seu papel em sala de aula também contribuem para a definição do papel do professor. Quem eles se consideram e quais suas experiências como falantes de língua Inglesa? Quais são suas motivações e angústias que se traduzem em atitudes em sala de aula? Quais são seus objetivos? Como eles percebem o professor e os colegas como seu público? Quais são suas necessidades?

Todos esses questionamentos, segundo Bazerman, confirmam a presença de fatores psicológicos, sociais, econômicos, comportamentais, experienciais e até mesmo espirituais, trazidos (ou levados) para a sala de aula, refletindo a

¹⁴ **Texto original:** “It is within the students, of course, that the learning occurs, but it is within the teacher, who sits at the juncture of forces above and below and sideways, that the learning situations are framed.” (Bazerman, 1992:29).

complexidade de cada indivíduo nesse contexto, suas expectativas acerca de sua própria fala e como eles responderão à essa comunidade comunicativa (Bazerman, 1992: 29).

Nesse momento, o papel do professor seria o de tentar encaixar ou reduzir a distância entre a realidade individual de cada aluno e suas necessidades como falantes da língua estrangeira, permitindo que seu passado e futuro, assim com suas emoções e imaginações, façam parte desse construto social. Dessa forma, observamos que, ao buscar as formas sociais e institucionais que fazem parte da vida dos alunos e das quais eles participam, a sala de aula seria localizada como parte de uma instituição, de uma sociedade e de uma cultura, como mencionado anteriormente (Bazerman, 1992: 29).

Para Bazerman, o papel do professor seria, então, o de reunir todas essas forças sociais que exercem grande influência sobre a sala de aula, confirmando que a maneira como se ensina, no caso desse trabalho de pesquisa, a produção oral, é principalmente uma escolha social e ética dos papéis que se desdobram no evento aula.

Com base nessas teorias, acredito que um bom relacionamento social entre os participantes do contexto sala de aula pode facilitar o sucesso das atividades pedagógicas propostas. Dessa forma, pode-se afirmar que o bom funcionamento dos processos pedagógicos está intimamente relacionado a um bom desenvolvimento social, já que aqueles serão mediados por uma boa qualidade de interação. Com relação à correção dos erros orais, pode-se afirmar, à luz dessas teorias, que, quanto melhores forem a interação entre professor e alunos e as relações sociais entre esses participantes, mais harmônica será a natureza dessa atividade pedagógica em sala de aula. Entretanto, como reunir todas essas forças sociais que exercem grande influência sobre a sala de aula? No próximo item, dedico um olhar mais cuidadoso sobre a interação em sala de aula.

3.2.2

A interação em sala de aula

Diversos autores têm analisado a interação em sala de aula como um componente de grande importância para a prática pedagógica, relacionando-a com

a criação de uma aprendizagem mais significativa e verdadeira (Allwright & Bailey, 1991; Cajal Apud Erickson, 2001; Edwards & Mercer, 1987; Hall, 2001; Moita Lopes, 1996; van Lier, 1994). Ao reconhecer a dimensão social (cf: Capítulo 2.3.1), constituída por participantes que carregam para a sala de aula seus contextos individuais, educadores colaboram para uma interação mais harmônica e real nesse contexto.

Segundo Moita Lopes (1996), é preciso analisar a relação entre aluno e professor para uma melhor compreensão dos processos de sócio-construção do conhecimento que acontecem em sala de aula. Para o autor, “o conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática da sala de aula, ou seja, compartilha-se aqui da idéia de que o conhecimento é uma construção social” (Moita Lopes, 1996: 95).

Ao privilegiar um estudo da interação como um processo cultural e social, Edwards & Mercer (1987) comentam que o conhecimento “é construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passe a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula (Edwards & Mercer, 1987:1, in: Moita Lopes, 1996: 96).

Van Lier (1994) comenta que a interação verbal em sala de aula é um fragmento crucial da educação e que devemos focalizar nossa atenção nos tipos de interação que promovem oportunidades de aprendizado. O autor afirma que a “... interação é o processo por onde tudo em sala de aula acontece. Vamos tirar o melhor disso”¹⁵ (van Lier, 1994:72).

Desse modo, pode-se afirmar que a vida em sala de aula, assim como qualquer outra situação social, é construída, sendo definida e redefinida a todo momento, delineando as bases de interação daquele contexto. A interação pode então ser definida como um “encontro” cujos participantes encontram-se na presença imediata uns dos outros, sofrendo assim influência recíproca. Assim, é possível para os participantes negociarem ações e reações e construírem significado a cada momento (Cajal, 2001, Apud Erickson, 2001: 127).

¹⁵ **Texto original:** “... interaction is the process whereby everything that happens in the classroom gets to happen the way it does. Let us make the most of it.” (van Lier, 1994:72).

Segundo Erickson (2001) é importante ressaltar que na interação face a face, as ações são reguladas pelos participantes de acordo com o contexto do qual eles fazem parte, podendo assim ser caracterizado por seu dinamismo. Erickson afirma que mais importante do que o ambiente material e o espaço físico, são as pessoas e o que elas estão fazendo no momento da interação, revelando assim suas expectativas e intenções (Erickson, 1997: 6).

“... devemos assumir que diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela, devem-se, de alguma maneira, à diferentes tipos de **interação** que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos. A **linguagem** e o **discurso cotidiano** da sala de aula são um meio importante para essa interação. Práticas discursivas diferentes, aparentemente, oferecem aos alunos diferentes situações de envolvimento com a aprendizagem como também fazem a diferença na prática pedagógica”(Erickson, 1997:11).

A interação é um processo complexo e inacabado não somente por ser construído continuamente, como dito anteriormente, mas também porque envolve trabalho de *face* (cf: Goffman, 1970, capítulo 2.3.1). Em sala de aula, esse processo pode ser considerado como uma aprendizagem em que alunos e professores constroem uma dinâmica própria, delineada por suas ações e reações, interpretando e reinterpretando, cada um, seus próprios atos e os dos outros.

É importante reafirmar aqui que na interação existe um “ser-fazer-junto” (cf: Cajal, 1995, apud Erickson, 2001: 125) solidificando assim a idéia de que aquilo que está acontecendo naquele determinado contexto é uma construção compartilhada da interação (Cajal, 1995, apud Erickson, 2001: 125). Logo, faço minhas as palavras de Erickson, que diz que “as ações verbais e não verbais estão sempre abertas à possibilidades de reinterpretação e mudança”(Erickson, 1990: 98). Sendo assim a interação pode, em muitas vezes, se modificar, se anular ou ser substituída (Cajal, 1995, apud Erickson, 2001: 125).

Assim como Cajal (1995, apud Erickson, 2001: 125), proponho que a interação é de grande importância no contexto da sala de aula, já que, numa situação de fala, o entendimento entre os participantes não depende somente de ambos terem competência gramatical, mas sim de dominarem modos comuns de usar e interpretar a fala. Torna-se necessário compartilhar os modos de fala que fazem parte do processo interativo de um grupo para se interpretar um enunciado ou tomar o turno de uma conversa.

Muitas pesquisas têm sido feitas, buscando investigar de que maneiras a interação contribui para ajudar os alunos a assimilar e internalizar conhecimento de estruturas lingüísticas da língua estrangeira. Um desses pesquisadores é Chaudron (1988), que ressalta que o papel dessas características é o de, através da fala do professor (*teacher talk*), no momento da correção de um erro, promover pela interação a consciência (*awareness*) do aluno de seu erro, conseguindo assim “ferramentas” lingüísticas para compreendê-lo. Com o objetivo de analisar o erro no processo oral, faz-se importante aqui justificar que a interação também tem sua importância no processo de sócio-construção do conhecimento no desenvolvimento da oralidade dos alunos na língua estrangeira nos momentos de acertos e de erros.

Segundo Hall (2001), um tipo importante de interação é a interação negociada. Nesse tipo de interação, os participantes têm que negociar significados com seus interlocutores, para compreender e se fazerem compreendidos. Hall (2001) ressalta que, durante as negociações de significado, os participantes fazem modificações na fala, de modo a ajustar-se ao nível de competência lingüística de seu interlocutor. É exatamente, segundo Hall, com essas modificações que o aluno perceberia uma falha/ lacuna (*gap*) em seu conhecimento da estrutura lingüística. Assim, essa percepção facilitaria a aquisição de novas estruturas sintáticas pelo aluno (Hall, 2001).

Através de todos esses estudos, percebe-se que a sala de aula é o espaço crucial para a educação, mas é através da interação social entre os participantes que acontece nesse contexto que uma lacuna importante no processo de sócio-construção do conhecimento é preenchida, facilitando assim a compreensão da “fala do aluno” e da “fala do professor” (Kumaravadivelu, 1999).

3.2.3

A sócio-construção do conhecimento

A sócio-construção do conhecimento no contexto pedagógico tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores nos últimos anos, na tentativa de exteriorizar a necessidade de criação de contextos interacionais em sala de aula,

de modo que os participantes desse contexto sejam capazes de juntos construir significados acerca de seu mundo (Smolka & Góes, 2001; Vygotsky, 1979 e 1984).

Essa dinâmica de interações é mediada por uma atividade humana fundamental, a palavra, a *linguagem*. Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com o objeto de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva (cf: item 3.3) se funda nas relações com o “outro” (cf: Bakhtin, 1992) caracterizando assim o homem como um ser social.

Logo, “imersa num dado contexto cultural e participando de práticas sociais historicamente construídas o indivíduo vai incorporando ativamente formas de ação já consolidadas na experiência humana” (Smolka & Goes, 2001: 08).

Assim, por uma perspectiva histórico-cultural, os processos mentais são delineados por construtos de mediação em que o sujeito é construído socialmente, mas preserva sua composição individual. Segundo Vygotsky (In: Smolka & Goes, 2001) os processos psicológicos do indivíduo são desenvolvidos na dependência de seu modo concreto de vida, caracterizando relações entre o funcionamento mental e as interações sociais no contexto institucional da escola.

Esses recursos metodológicos respondem apenas parcialmente à necessidade de se dar conta da dimensão ideológica dentro da qual a escola, como instituição social e reconhecida historicamente como um lugar legítimo para a construção do conhecimento, encontra-se inserida. Dessa forma, o contexto escolar seria o lugar onde, levando-se em conta aspectos pragmáticos e contextuais, considera-se a linguagem como ponto chave na ação e interação (Smolka & Goes, 2001).

Pode-se entender então que, ao mesmo tempo que o sujeito é influenciado pela sociedade, ele a transforma, do mesmo modo que, em sala de aula, o aluno vai construindo seu conhecimento e contribuindo para a construção do conhecimento dos outros que compartilham esse mesmo contexto interativo. À luz desses princípios entende-se, então, que o aluno é um agente nos processos e nas tarefas pedagógicas, fazendo parte da construção desse contexto onde é influenciado, transformado e reconstruído. Logo, não pode ser analisado como um produto da escolarização, mas sim como um participante essencial desse contexto (Konder, 2001: 18; In: Kuschnir, 2003: 55).

Ao tratar dos processos de construção do conhecimento, Vygotsky (1979, 1984 – In: Smolka & Goes, 2001) levanta alguns conceitos importantes para este trabalho de pesquisa.

“O processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo/ interativo – apropriação – no interior das relações sociais. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento” (Smolka & Góes, 2001: 14).

Vygotsky aponta a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento das estruturas psicológicas, discutindo os processos de apropriação e de construção do conhecimento. A partir disso, elabora o conceito de **Zona de Desenvolvimento Potencial** ou **Proximal (ZDP)** caracterizada como a distância entre o nível de desenvolvimento de funções já estabelecidas e o nível de desenvolvimento de funções que podem emergir.

Segundo Vygotsky, as possibilidades de aprendizagem não se encontram no nível de desenvolvimento já alcançado pelas crianças, mas sim em suas potencialidades. Este desenvolvimento é apresentado por Vygotsky em dois níveis: o **nível de desenvolvimento real**, que é relacionado ao conhecimento já processado e o **nível de conhecimento potencial**, que é relativo à sua capacidade potencial, em construção. O conhecimento real refere-se à capacidade que a criança possui para a resolução independente de problemas, ou seja, sem a ajuda do *outro* (cf: Bakhtin,1992). Já o conhecimento potencial caracteriza-se pela capacidade da criança de resolver problemas mediante a orientação e/ou colaboração de pares mais capazes. Nesses dois níveis, o outro pode se referir aos pais, ao professor, alguém mais experiente, ou um colega mais capaz.

“Assim, a zona de desenvolvimento potencial é vista como o espaço de construção, vinculado com as relações de interações que permeiam o processo de internalização e de desenvolvimento das estruturas e funções psíquicas. Levando em conta que aprendizagem e desenvolvimento ‘estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança’¹⁶, o estudo da zona de desenvolvimento potencial permite explicitar o caminho da

¹⁶ L.S Vygotsky *et alii*, 1988, p.110.

internalização: da atividade interpessoal para a atividade intrapessoal” (Smolka & Góes, 2001: 15).

O educador passa a ter um papel importante nesse processo, ao considerar tanto os conhecimentos prévios e assimilados dos alunos, como também os processos que ainda estão em construção no nível potencial. Uma nova visão acerca da relação entre professores e alunos é gerada quando Vygotsky (1979, 1984 – In: Smolka & Góes, 2001) propõe o conceito de mediação, com o professor atuando ao fazer uma conexão entre o aluno e seu conhecimento. Ao determinar um olhar no aprendiz como ser atuante do processo de sócio-construção do saber, Vygotsky (1979, 1984 – In: Smolka & Góes, 2001) propõe que a aprendizagem se inicia antes e/ou fora da escola. Desse modo, a terminologia “aquisição de linguagem” passa a ser considerada pela terminologia sócio-construção do conhecimento, reforçando assim a importância deste capítulo.

“Assim, a negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles. Este conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula” (Edwards & Mercer, 1987: 1 – in: Moita Lopes, 1996: 96).

Igualmente, podemos compreender que esses princípios podem ser estendidos até o contexto sala de aula de língua estrangeira, onde

“a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e dos alunos, na tentativa de construção de um contexto mental comum, isto é, o que se propõe é uma síntese na qual a educação é vista como um desenvolvimento de conhecimento conjunto” (Edwards & Mercer, 1987: 36).

Segundo Vygotsky (1979, 1984 – In: Smolka & Góes, 2001), é a partir da confiança desenvolvida (e construída) em sala de aula que as relações professor – aluno e aluno – aluno melhoram consideravelmente. A idéia de que o que um conhece pode ajudar ao outro, que por sua vez ajuda o primeiro com o que

domina, cria “andaimes”¹⁷ (*scaffolding*) que sustentam e ajudam na construção do conhecimento (Vygotsky e Bakhtin – In: Freitas, 2000). O “andaime” pode ser considerado, portanto, como a ajuda que o aluno recebe ao longo de seu aprendizado, para realizar determinadas tarefas, assim como a ajuda que viabilizará a realização das mesmas sem os “andaimes”. Ou seja, o objetivo maior é fazer com que o aluno consiga se libertar da ajuda e executar, finalmente competente e capacitado, a tarefa por conta própria (Mercer, 1994: 97).

Portanto, à luz de todas essas teorias, podemos compreender a importância da natureza da interação gerada entre professor – aluno em sala de aula. Seria então através dela que a mediação entre os saberes seria feita e a sócio-construção do conhecimento aconteceria em sala de aula de língua estrangeira. Esses conceitos são importantes neste trabalho de pesquisa para analisarmos os erros na produção oral e os sentimentos dos alunos com relação aos mesmos (capítulo 4), com o “outro” (cf: Bakhtin, 1992) tendo um papel fundamental, sendo o suporte e o “andaime” (Vygotsky, 1979, 1984 – In: Smolka & Góes, 2001) que o guiará no seu desenvolvimento. A partir desses pensamentos, me reporto às idéias da Escola da Ponte – “A lição social: todos partilhamos de um mesmo mundo” (Rubem Alves, 2001: 67). Dar a oportunidade ao aluno de corrigir (ou tentar corrigir) seus próprios erros e respeitar seu tempo para a busca dessas respostas significa muito mais do que ouvir a resposta certa. Significa respeitá-lo como indivíduo e criar noções de cidadania além da sala de aula. É mostrar que o professor não é o único dono do saber, mas que podemos aprender com todos. É, principalmente mostrar que “as crianças não são criadas para a competição mas para a entre ajuda” (Rubem Alves, 2001: 13).

3.3

O aspecto afetivo

Muitos pesquisadores são unânimes em reconhecer que o afeto está presente em sala de aula (Allwright & Bailey, 1991; Arnold & Brown, 1999;

¹⁷ O conceito de andaime (*scaffolding*) foi inicialmente proposto por Wood, Bruner & Ross (1976 in Mercer, 1994: 96).

Brown, 2000; Stevick In: Arnold & Brown, 1999; Crandall In: Arnold & Brown, 1999; Ochs & Schieffelin, 1989).

A dimensão afetiva e os fatores emocionais que influenciam o aprendizado de línguas serão abordados em caráter holístico¹⁸ neste estudo para que deste modo o ensino possa ser considerado significativo. Ou seja, assim como o estudo do aspecto social e as interações sociais em sala de aula, o estudo do aspecto afetivo torna-se essencial para a compreensão dos processos comportamentais que se desdobram no contexto escolar.

Segundo Brown (2000), o termo *afeto* é abrangente, referindo-se assim às emoções e aos sentimentos dos seres humanos. “A dimensão afetiva é a parte emocional do comportamento humano, e ela pode ser juxtaposta com o aspecto cognitivo”¹⁹, diz Brown (2000: 143).

Arnold & Brown ressaltam que o afeto integra “aspectos de emoção, sentimento, temperamento ou atitudes que condicionam o comportamento” (Arnold & Brown, 1999: 1). Dessa forma, pode-se afirmar que emoção e sentimento são conceitos complementares à definição de afeto. A *emoção* é a mudança física / corporal em resposta à uma situação positiva ou negativa. Por outro lado, o *sentimento* é a percepção psicológica dessas mudanças, sendo menos físico do que as emoções (Arnold & Brown, 1999).

Os autores ainda afirmam que a dimensão afetiva do aprendizado não está em oposição à cognitiva. Com a intenção de melhor explicar que afeto e cognição são dimensões que devem ser consideradas em igual valor, Arnold & Brown afirmam que, “quando ambos são usados juntos, o processo de aprendizagem é construído em bases firmes”²⁰ (Arnold & Brown 1999: 1).

Benjamin Bloom (1964) apresenta uma taxonomia à respeito da definição de afeto:

- 1- Num nível básico e fundamental o desenvolvimento da afetividade inicia-se com o ato de “receber” (*receiving*), com as pessoas tornando-se conscientes do ambiente que as cerca, dos indivíduos, objetos e

¹⁸ Holístico: Em uma abordagem psicológica, o comportamento humano é estudado como papéis indivisíveis. Ou seja, não é possível se entender a resposta de um indivíduo à uma situação através da combinação de respostas isoladas. O indivíduo deve ser visto como um todo. (Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 1992).

¹⁹ **Texto original:** “The affective is the emotional side of human behavior, and it may be juxtaposed to the cognitive side.” (Brown, 2000: 143).

fenômenos que acontecem, com o intuito de estarem receptivas às situações.

- 2- Além do ato de receber, as pessoas devem estar prontas a “responder” (*responding*) comprometendo-se de alguma forma com os outros participantes. Essa resposta pode ser voluntária ou não.
- 3- O terceiro nível de afetividade envolve dar “valor” (*valuing*). Validar algo, um comportamento ou uma pessoa abarca todas as crenças e atitudes sobre o que é valor já internalizadas por um indivíduo, comprometendo-se, assim com aquilo a que se dá valor e tendo convicção de que irá alcançá-lo.

Em seu artigo “Language has a heart”, Ochs & Schieffelin (1989) enfatizam, como dito anteriormente, os impactos que as emoções têm sobre a cognição e as atividades sociais. O afeto é considerado um termo abrangente, porém são as características do discurso, intensificadas por atitudes, sentimentos, humor etc, que vão criar um enquadre afetivo importante no processo de aprendizagem.

“...nós propomos que além da função de comunicar uma informação referencial, as línguas são responsáveis por uma necessidade fundamental dos falantes de transmitir e acessar sentimentos, humor, disposições e atitudes” ²¹ (Ochs & Schieffelin, 1989: 9).

3.3.1

O afeto em sala de aula

Muitos autores têm analisado o afeto em sala de aula como um componente essencial para a criação de uma aprendizagem verdadeira que leve em conta o aluno como um todo.

²⁰ **Texto original:** “When both are used together, the learning process can be constructed on a firmer foundation.” (Arnold & Brown 1999: 1).

²¹ **Texto original:** “We propose that beyond the function of communicating referential information, languages are responsive to the fundamental need of speakers to convey and assess feelings, moods, dispositions and attitudes.” (Ochs & Schieffelin, 1989: 9).

Essa visão da aprendizagem reconhece os participantes desse contexto sala de aula como seres sociais inseridos em seus próprios contextos particulares e que carregam para a sala de aula todas as suas experiências de vida. Reconhecendo assim que todas essas experiências são importantes no processo de aprendizado, os professores permitem que o contexto de sala de aula seja mais real e baseado nos aspectos sociais desses participantes. Dessa forma, a prática pedagógica acaba por tornar-se verdadeira e significativa para os indivíduos.

Com o objetivo de melhor esclarecer o papel da dimensão afetiva em sala de aula, Allwright & Bailey (1991), Arnold & Brown (1999), Brown (2000), Stevick (In: Arnold & Brown, 1999), Crandall (1987 In: Arnold & Brown, 1999) e Ochs & Schieffelin (1989) apresentam vários aspectos afetivos positivos e negativos presentes em sala de aula, e que compõem todo o processo de aprendizagem. Entre eles, podemos destacar: auto-estima, inibição, ansiedade, risco, empatia, motivação, humor, receptividade etc.

Arnold & Brown (1999) afirmam que a observância desses dois tipos de afeto – positivo e negativo, será de crucial importância para revelar um aprendizado de línguas mais eficiente. Somente através de um olhar cuidadoso sobre esses aspectos o professor poderá detectar problemas como timidez, vergonha, ansiedade, medo e estresse, que são criados pelo afeto negativo. Através dessa observação o professor poderá tentar superar esses problemas, criando uma situação em que o afeto positivo – auto-estima, motivação, receptividade, etc, se manifeste facilitando assim a aprendizagem.

Segundo Brown (2000), entender como seres humanos sentem, respondem e acreditam é crucial para entender teorias de aquisição de língua estrangeira. O autor ressalta que a base de todas as nossas ações está na emoção, tentando assim dar conta das implicações afetivas que acontecem em sala de aula. É através das interações sociais que os participantes do contexto escolar expressam suas emoções de forma a estabelecer relações em sala de aula, garantindo assim uma convivência harmônica.

De acordo com Crandall (In: Arnold & Brown, 1999), a interação em sala de aula e o cooperativismo nas tarefas propostas vão depender das relações afetivas entre os participantes. Essas relações podem estreitar laços, favorecendo assim atividades que impliquem cooperação. Mas, por outro lado, o aspecto

afetivo pode contribuir para afastar pessoas, criando situações conflitantes em sala de aula.

É importante ressaltar que considero, neste estudo de correção de erros na produção oral, que as relações afetivas também serão decisivas no processo de sócio-construção do conhecimento. Baseio-me em Allwright & Bailey (1991) com o objetivo de melhor esclarecer a importância de dois aspectos afetivos em sala de aula, relevantes para o estudo de erros: a **auto-estima** e a **ansiedade**.

Allwright considera que paradoxalmente a ansiedade pode ser um fator tanto de ajuda como de inibição ao aluno no processo de aprendizagem. Segundo o autor, “sabendo que o sucesso não é garantido, mas fazendo um esforço real faz toda a diferença entre sucesso e fracasso, nós podemos fazer melhor precisamente por que nossa ansiedade nos motivou”²² (Allwright, 1991: 172).

A performance oral em outra língua priva o aluno de comunicar-se da forma que ele reconhece como sendo natural, forçando-o a um comportamento comunicativo diferente do que ele é acostumado. Esse processo pode provocar no aluno um tipo de ansiedade, pois representa uma ameaça à sua identidade. Por outro lado, a ansiedade pode funcionar impulsionando o aluno para um avanço nos estudos da língua estrangeira.

A auto-estima é, segundo Allwright (1991), um dos fatores de maior importância no processo de aprendizagem. Brown (2000) também afirma que, “poderíamos facilmente declarar que nenhuma atividade cognitiva ou afetiva poderia ser bem sucedida sem algum grau de auto-estima, auto confiança, auto conhecimento, e crença em suas próprias capacidades ...”²³ (Brown 2000: 145).

Para um relacionamento harmônico entre os participantes do contexto sala de aula, é importante que os indivíduos consigam aceitar-se e encontrar também aceitação na interação com os outros. Através da auto-estima, o indivíduo revela atitudes de aprovação ou reprovação para consigo mesmo e com os outros, acreditando assim ser capaz de realizar tarefas com sucesso (Brown, 2000).

Relacionando as idéias sobre o aspecto afetivo da auto-estima e da ansiedade com o estudo da correção dos erros orais em sala de aula, Allwright

²² **Texto original:** “Knowing that success is not guaranteed, but that making a real effort might make all the difference between success and failure, we may do better precisely because our anxiety has spurred us on.” (Allwright, 1991: 172).

(1991) aponta que numa situação em que o professor pressiona o aluno a monitorar e corrigir seus próprios erros, ou interrompe constantemente seu discurso para corrigi-lo, os alunos tendem a sentir-se inferiorizados. Numa outra situação, em que o professor simplesmente repete a pergunta no tom original, quando o aluno fracassa ao responder, também pode representar uma baixa de auto-estima, pois sugere que a falha de compreensão está na competência do outro e não na forma ou no enunciado da pergunta (Allwright, 1991: 179).

A razão para o estudo da dimensão afetiva em sala de aula está relacionada à importância do lado emocional do aprendiz. Logo, a experiência do aprendizado de uma língua será muito mais eficaz quando houver um encontro tanto entre a **dimensão cognitiva** – relacionada à razão – como a **dimensão afetiva** – relacionada às suas manifestações positivas, e também com a **dimensão social** – que abarca toda a experiência de vida do indivíduo.

3.4

O aspecto cognitivo

Os estudos acerca dos processos de ensino e aprendizagem têm sido desenvolvidos ao longo dos anos, baseados em variadas teorias de aquisição da linguagem. Os estudos psicológicos e lingüísticos têm sido complementares, com o intuito de melhor entender e analisar os processos mentais na aquisição de uma língua estrangeira. Brown (2000), ao considerar algumas dessas teorias lingüísticas e psicológicas ressalta que, quanto maior o grau de consciência durante o processo de aprendizado de língua estrangeira, maior serão suas dificuldades cognitivas. Segundo Brown, a consideração mais apropriada seria a de que quanto mais madura cognitivamente a mente humana, mais difícil seria o processo de aprendizagem. Porém, ao amadurecer, variáveis como o afeto e a emoção, que estão fora do domínio cognitivo, são fundamentais no processo de

²³ **Texto original:** “It could easily be claimed that no successful cognitive or affective activity can be carried out without some degree of self-esteem, self-confidence, knowledge of yourself, and belief in your own capabilities...” (Brown, 2000: 145).

aprendizagem de língua estrangeira e poderão fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso desse aprendiz (Brown, 2000: 62).

Outra consideração importante acerca dos estudos sobre a dimensão cognitiva é a distinção entre um aprendizado mecânico e um dotado de significado. Desse modo, essas pesquisas enfatizam que a aprendizagem relacionada ao conhecimento prévio do indivíduo (*background*) e sua experiência de mundo são muito mais significativas do que o aprendizado mecânico (Brown, 2000: 63).

Arnold & Brown (1999), ao discutirem práticas pedagógicas mais eficientes, enfatizam que a aprendizagem só é realmente significativa quando abordada como um construto social com o indivíduo sendo analisado de acordo com todas as suas características particulares, privilegiando assim a construção do conhecimento a partir das características cognitivas, sociais e afetivas dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem. Então, ao estabelecer uma abordagem sócio-cognitiva sobre a dimensão cognitiva, todas essas características serão privilegiadas.

Assim como Arnold & Brown (1999), acredito que, para que a aprendizagem ocorra de maneira real e significativa, todos os aspectos sociais, culturais, afetivos e cognitivos do indivíduo deverão ser considerados. Logo, concluo esse capítulo com uma citação de Hilgard (1963, in Arnold & Brown, 1999: 7) que reconhece a importância de uma abordagem integrada de ensino e, portanto, afirma que “teorias de aprendizagem puramente cognitivas serão rejeitadas a menos que o papel da afetividade seja considerado”²⁴ (Hilgard, 1963, In: Arnold & Brown, 1999: 7).

Finalmente, neste trabalho considero que a sócio-construção do conhecimento, reconhecidamente, abarca as dimensões sociais e afetivas como aliadas da dimensão cognitiva no processo de aprendizagem. Entende-se então que, durante o processo de sócio-construção do conhecimento de uma língua estrangeira, o conhecimento cognitivo seria construído através do discurso utilizado em sala de aula. Os pressupostos aqui apresentados serão comentados e

²⁴ **Texto original:** “Purely cognitive theories of learning will be rejected unless a role is assigned to affectivity.” (Hilgard, 1963, In: Arnold & Brown, 1999: 7).

complementados pela discussão de processo de construção do conhecimento e
erro na produção oral no Capítulo 4.