

Luciene Juliano Simões

luciene@icaro.unisinus.br

## O papel da pesquisa em aquisição de segunda língua na formação do professor de língua estrangeira: apreciações sobre alguns encontros e desencontros<sup>1</sup>

**RESUMO** – Neste artigo, teço algumas considerações acerca da seguinte e importante questão para a pesquisa sobre a aprendizagem de uma segunda língua: dentro de que quadro de pressupostos tal área de pesquisa poderá trazer respostas úteis às questões que se colocam os professores de língua estrangeira com relação a suas práticas? No que toca a pressupostos fundamentais sobre a aquisição da linguagem, é possível traçar um limite de tal forma que, de um lado, estarão abordagens da aquisição que podem ser reunidas sob o rótulo de ‘cognitivistas’ e, de outro, aquelas a que me refiro como ‘sociointeracionais’. O argumento a ser desenvolvido é o de que, considerando tudo o que torna o ensino de uma segunda língua um terreno de reflexão e de teorização educacional, a abordagem mais profícua é aquela advinda de aportes sociointeracionais. A fim de tecer tal argumentação, primeiro reviso estudos cognitivistas da ASL, em seguida reviso estudos sociointeracionais, e, finalmente, procuro comparar as contribuições que dão como guias e recursos para as práticas do professor e como áreas fundamentais na formação do professor.

**Palavras-chave** – aprendizagem de segunda língua, formação de professores, interação em sala de aula, período crítico.

**ABSTRACT** – In this paper I address the following fundamental question concerning second language learning research: under what set of assumptions it will lead to the most useful answers to the questions FL teachers pose themselves in their practice? As far as fundamental assumptions about acquisition go it is possible to draw a line in such a way that on one side we will have approaches that can be subsumed under the ‘cognitive’ tag, and on the other side we will have approaches that concentrate on social interaction as a key concept. The point to be made is that those approaches that take interaction as the main construct of research are directly relevant for FLT as an area of everyday life reflection and of theorizing. For such purpose I will first consider a typically cognitive study of a high empirical standard, a sociocultural study also of high standards, and finally compare them as possible guides or resources for the teacher’s practice and as a fundamental research area for teacher education.

**Key words** – second language learning, teacher education, classroom interaction, critical period.

### Introdução

Este é um artigo de revisão de literatura, e, ao mesmo tempo, um texto de reflexão “em voz alta”. Nele, procuro convidar acima de tudo o professor-leitor a traçar comigo um percurso que vá da pesquisa na área de “aquisição de uma segunda língua” (doravante, ASL), passe pelas práticas de ensinar e chegue à teoria, esta última em um sentido o mais cotidiano possível. Meu lugar: leitora e pesquisadora na área de aquisição da linguagem dentro de uma perspectiva cognitivista e professora de inglês com

experiência docente na e fora da sala de aula formal.

Desse lugar, sinto-me bastante confortável em tecer as considerações que se seguirão, pois procuro argumentar aqui que a crescente preocupação, dentro da teorização acerca da aquisição de uma segunda língua, com o construto “interação” certamente tornará a pesquisa nesta área um ambiente mais propício à formulação de repostas teórico-analíticas para as perguntas que mais vividamente assaltam o professor voltado para os processos de aprendizagem com os quais se vê emaranhado em suas práticas cotidianas. O alegado conforto de que falo acima diz respeito, então, ao fato

<sup>1</sup> Parte do argumento que constitui este artigo foi apresentada na forma de conferência na convenção anual da Associação de Professores de Inglês do Rio Grande do Sul, em 2001 e, posteriormente, em seminário organizado pelas escolas Yáziği do Rio Grande do Sul, em 2002. Agradeço a Magali Menti e a Ana Luiza Pires de Freitas pelos respectivos convites e pela oportunidade de organizar a reflexão. Agradeço também a Renato Pilcher pela cuidadosa leitura do manuscrito e por suas sugestões.

de que este artigo é uma defesa da visão sociointeracional do processo de aprender uma língua estrangeira, ou segunda, defesa esta tecida por uma pesquisadora que já esteve mergulhada nas indagações acadêmicas do cognitivismo, e, portanto, as conhece desde dentro.

O artigo estrutura-se da seguinte forma: na primeira seção, reviso um trabalho de pesquisa acerca do dito período crítico para a aquisição da linguagem, a fim de marcar o lugar do cognitivismo na pesquisa sobre a aquisição de uma segunda língua. Nessa seção, procuro discutir tal relato de pesquisa com relação a seus propósitos (implícitos ou explícitos), estabelecendo uma relação entre as perguntas sobre a linguagem e o homem que tal vertente teórica de fato se coloca e a dificuldade histórica de parte dos professores de língua estrangeira em articular seus resultados com os problemas com os quais lidam em suas salas de aula (com relação a essa dificuldade, ver Lightbown, 2000). Procuro pontuar que tal dificuldade de articulação está intimamente relacionada à relativa “incomensurabilidade”<sup>2</sup> entre a teorização da prática educativa e a teorização mentalista sobre os construtos da linguagem e de seu desenvolvimento.

Na seção que se segue, reviso um estudo sobre o papel da interação em sala de aula na aprendizagem de língua estrangeira, a fim de, desta vez, marcar o lugar da pesquisa sociocultural praticada dentro do horizonte da ASL. Nela, sustento que a articulação mais intensa entre uso e aprendizagem em abordagens qualitativas do fenômeno da aquisição dão lugar para o enfrentamento de questões diretamente presentes nas práticas de educação lingüística, colocando as atividades dialógicas que se instalam entre professor e aluno ou entre alunos num lugar de pesquisa e teorização muito mais central e imediatamente atualizável pelo professor em seu fazer cotidiano. Concluo afirmando que tal inflexão

teórica, hoje visível na área de ASL, reafirma seu lugar como área de interesse para a lingüística aplicada e para o professor de língua estrangeira.

### **Aquisição de segunda língua e a metáfora da computação**

A idéia de que há um período crítico, determinado maturacionalmente, para a aquisição de uma língua vem sendo intensamente discutida na lingüística e na psicologia desde sua proposta mais conhecida, a de Lenneberg (1967). Em sua origem, a discussão dizia respeito às relações entre o cérebro e a linguagem, recobrando, portanto, as mais variadas áreas nas quais tais relações são pertinentes (como a aprendizagem da língua materna, a perda – e a conseqüente (im)possibilidade de recuperação – de linguagem, etc.), sendo a discussão do autor bastante rica e instigante, justamente por apontar que o cruzamento de evidências a partir dessas diferentes áreas viria a ser crucial para que a hipótese pudesse encontrar apoio empírico. Que hipótese, afinal? A de que os processos de maturação cerebral que se desenrolam ao longo da infância teriam, em seu encerramento, mais ou menos à época da puberdade, como uma de suas conseqüências a perda das capacidades neurocognitivas necessárias à aprendizagem de uma língua, sendo tal aprendizagem após esse período, no mínimo, “prejudicada”.<sup>3</sup>

Uma das áreas em que a hipótese, e a convincente argumentação de Lenneberg (1967), teve grande ressonância foi a da aquisição de uma segunda língua (para uma revisão do estado-da-arte da pesquisa sobre período crítico em ASL, ver Scovel, 2000). Diferentes autores avaliam as razões para que tenha sido dada tanta atenção ao problema, sendo certamente uma delas a idéia de que a “hipótese do período crítico” daria enquadramento científico para uma crença de senso comum: a de que as crianças aprendem melhor do que

<sup>2</sup> Tomo o termo, embora seu emprego esteja um tanto alargado, de Dunn e Lantolf (1998), que realizam uma interessante e crítica discussão sobre tentativas correntes – por parte de pesquisadores nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas – de casamento entre construtos mentalistas e construtos socioculturais em psicologia.

<sup>3</sup> Explico o emprego de aspas: no que concerne a esse interpretado prejuízo, é fundamental para quem lida com falantes de segunda língua, e talvez também para quem lida com a teorização acerca da linguagem e do pensamento, o alargamento do horizonte da indagação para uma posição na qual o processo de aquisição seja, pelo menos, interpretado como outro processo depois do período crítico; enfim, como um processo distinto, mas não necessariamente prejudicado.

<sup>4</sup> Quanto a essa crença, que Scovel (2000) chama de mito, não esqueçamos que nossa experiência nos ensina que, em alguns casos, as crianças cansarão ou evadirão por outras razões de aulas de língua estrangeira antes de chegar no ‘melhor’, terminando por ficar apenas no ‘antes’. Enfim, vale lembrar o truismo de que a realidade em termos educativos é bem mais complexa. Além disso, retomando um tom mais acadêmico, na área do multilingüismo, não são raros os relatos de pessoas que, socializadas em meios bilíngües, chegam à idade adulta usando apenas uma língua e, inclusive, dando o depoimento de terem esquecido uma língua aprendida e plenamente usada na infância (quanto a essa questão da perda de uma língua em casos de bilingüismo, ver Hyltenstam e Obler, 1989 e Romaine, 1995). Essas são algumas das razões que levam o pesquisador a avaliar com cautela tal tipo de declaração de princípio.

os adultos, e seu corolário, de que “quanto antes melhor”.<sup>4</sup> Seja como for, é evidente que a hipótese é muito relevante para uma área como a de aquisição de segunda língua. Nessa área, estão sendo investigados processos relativamente tardios de aquisição de uma língua. Além disso, o ponto de vista hegemônico a partir do qual tais processos são estudados na área é o de que são processos da mente, vista como um construto biológico. Em tal contexto, a hipótese de haver uma relação entre a qualidade do processo de aquisição e a maturação cerebral seria uma importante área de descoberta. Desse modo, tanto do ponto de vista externo como do ponto de vista interno, a eleição que faço neste trabalho em favor de discutir pesquisas sobre o período crítico, dentre o verdadeiro mar de pesquisas de cunho cognitivista acerca da aquisição de uma segunda língua, estaria plenamente justificada.

Essa, no entanto, não é a única nem a principal razão para tal eleição. Elejo discutir trabalhos sobre o período crítico porque acredito serem bastante exemplares no que toca ao argumento a ser desenvolvido: tais trabalhos mostram-se, em seu desenho, em seus propósitos e em sua epistemologia, afastados, em vários passos, da sala de aula e de seus agentes. Vejamos de que modo.

O primeiro trabalho a ser tratado aqui foi desenvolvido por Robert DeKeyser (2000, 2002). O autor coloca como hipóteses de seu estudo os três seguintes conjuntos de suposições: (1) os participantes na pesquisa demonstrarão uma correlação negativa forte entre a idade em que tiveram o primeiro contato com sua segunda língua e seu desempenho em testes de julgamento da gramaticalidade de construções morfossintáticas nessa língua, embora deva haver alguma sobreposição entre o desempenho daqueles que adquiriram a segunda língua na infância e aqueles que a adquiriram na idade adulta;<sup>5</sup> (2) aqueles que adquiriram a língua depois de adultos e, mesmo assim, apresentam desempenho semelhante ao das crianças exibirão aptidões verbais elevadas, as quais podem permitir que aprendam a gramática da L2 através de reflexão explícita sobre suas regras; (3) diferentes elementos da gramática estarão em diferentes correlações com a idade da aprendizagem,

sendo alguns mais suscetíveis ao período crítico do que outros. Algumas qualificações dessas hipóteses interessam a este trabalho.

Primeiro, elas estão fundamentadas em uma literatura que já constitui uma tradição de pesquisa. Essa é a razão pela qual DeKeyser lança predições tão particulares. A primeira e a terceira hipóteses estão diretamente relacionadas a trabalho anterior, de Johnson e Newport (1989). Nele, a partir do exame dos julgamentos de gramaticalidade produzidos por chineses e coreanos imigrados para os Estados Unidos, conclui-se que há uma forte correlação entre a idade de chegada do informante no ambiente de sua segunda língua e seu desempenho: se a primeira exposição à língua ocorreu depois dos oito anos de idade, o desempenho dos informantes passa a declinar, tornando-se extremamente heterogêneo e, com base nos índices estabelecidos para o teste psicolinguístico aplicado na pesquisa, inferior ao dos falantes nativos após a faixa dos 17 anos; ou seja, apenas os informantes que passaram a conviver com a segunda língua nos primeiros anos da infância demonstram desempenho semelhante ao dos falantes nativos.

Não detalharei mais o relato de tal estudo, pois seus resultados e os de DeKeyser se sobrepõem consideravelmente, além de a tarefa de julgamento dos dois estudos ter sido praticamente a mesma. Cumpre, entretanto, frisar que diferentes pesquisadores na área (por exemplo, o próprio DeKeyser e também Scovel, 2000) reputam ao trabalho de Johnson e Newport (1989) o posto de ser um dos mais citados na área de aquisição de uma segunda língua.<sup>6</sup> A opção por tratar do estudo de DeKeyser (2000), ao invés de tratar diretamente de Johnson e Newport (1989), deve-se a ser o trabalho mais recente um esforço de replicação já temperado por novas hipóteses e por exigências empíricas mais estringentes.

Quanto à segunda hipótese em DeKeyser (2000), sobre as aptidões verbais dos informantes, está relacionada a dois antecedentes. Primeiro, ao fato de ter havido exceções à generalização obtida em Johnson e Newport (1989). Naquele estudo, como de resto demonstra o conjunto da literatura sobre o período crítico

<sup>5</sup> O par de descrições “aqueles que adquiriram a língua na infância/na idade adulta” são paráfrases para o original do inglês *child acquirers* e *adult acquirers*; não me atrevo a produzir um neologismo do tipo “adquiridores”; ao mesmo tempo, talvez traia o autor se usar o termo “aprendizes”. Tais questões terminológicas, conforme discutirei adiante, não são triviais.

<sup>6</sup> O trabalho é, na verdade, extremamente influente na discussão geral sobre linguagem e cognição, pois é frequentemente citado como evidência em favor da existência de um período crítico tal como colocado por Lenneberg; ver, por exemplo, Newport (1994) e Gleitman e Newport (1995).

co (ver, por exemplo, os trabalhos de Bongaerts *et al.*, 1995; Moyer, 1999) alguns aprendizes adultos, ainda que pouquíssimos, demonstram desempenho semelhante ao de falantes nativos. Essas exceções são, evidentemente, problemáticas para uma hipótese que pretende correlacionar uma condição cerebral à possibilidade da chamada “aquisição máxima”. Segundo, alguns pesquisadores na área acreditam que a aquisição de uma segunda língua por crianças é distinta da de adultos não simplesmente com relação a seus produtos, mas também com relação aos processos cognitivos nela envolvidos. DeKeyser refere-se a tal avaliação como a “hipótese da diferença fundamental”, remetendo a Bley-Vroman (1988), trabalho no qual as condições cognitivas específicas da aquisição de uma segunda língua são discutidas.

Como última qualificação das hipóteses, vale destacar que, embora DeKeyser não faça qualquer remissão explícita, as hipóteses do trabalho ancoram-se de maneira clara nas premissas da lingüística gerativa – o julgamento de gramaticalidade é o comportamento dos falantes eleito para exame quantitativo, mimetizando a metodologia de pesquisa gerativista por excelência e a pressuposição básica desse quadro, segundo a qual os comportamentos de uso da língua não são tão reveladores do conhecimento gramatical, este visto como o núcleo da definição de língua; isso porque a fala, referida como desempenho, é vista no modelo como um artefato de diferentes competências entrecruzadas que devem ser extricadas. Essa importante característica das hipóteses é muito importante para nosso argumento, e voltaremos a ela.

Tendo esses antecedentes e hipóteses como horizonte, DeKeyser realiza estudo empírico tendo como sujeitos de pesquisa 57 falantes nativos de húngaro. À época da pesquisa, todos os participantes viviam nos Estados Unidos há pelo menos dez anos, numa média de 34 anos de residência para o total dos informantes. Do total dos participantes, 42 (25 homens e 17 mulheres) tinham chegado aos Estados Unidos com mais de 16 anos de idade; os outros 15 (oito mulheres e sete homens) eram mais jovens no momento de sua imigração. O espectro em termos da idade de chegada ao país da segunda língua é de um a quarenta anos de idade na pesquisa.

Os procedimentos de obtenção de dados são experimentais. Aos participantes, foram propostos dois testes. Um deles replica a já mencionada tarefa de julgamento de gramaticalidade de Johnson e Newport (1989), alterando alguns dos itens do teste original e diminuindo consideravelmente o número de itens (essas alterações respondem a críticas dirigidas a Johnson e Newport por outros pesquisadores; por exemplo, Bialystok e Hakuta, 1999). Nessa tarefa, o informante escutava uma gravação em áudio com a locução por um falante nativo de 200 sentenças em inglês, 100 delas gramaticais e outras 100 agramaticais; as fontes de agramaticalidade cobrem uma ampla gama de propriedades morfossintáticas da língua, e não entraremos no detalhe da discussão de tais estruturas.<sup>7</sup> Os informantes eram solicitados a preencher uma folha ótica, julgando cada item como gramatical ou não. Os itens foram randomizados em dois blocos de 100, entre os quais havia uma pausa na tarefa.

O segundo teste proposto aos participantes, e, neste caso, o estudo de DeKeyser (2000, 2002) é pioneiro no contexto do estudo do período crítico, foi um teste estandardizado de aptidão verbal. Tal tarefa, originalmente formulada em inglês, foi traduzida e adaptada para o húngaro em pesquisa independente. O teste visa à medição da sensibilidade analítica do informante para questões sintáticas, eminentemente. Após responderem à tarefa de julgamento de gramaticalidade de sentenças do inglês, os informantes em DeKeyser realizaram tal teste de aptidão verbal. Adicionalmente, os participantes também respondiam a um questionário sobre dados relativos a seu histórico de exposição ao inglês, incluindo escolaridade, data de chegada aos EUA e idade no momento do teste.

Os resultados de DeKeyser confirmam os cruzamentos já evidenciados em Johnson e Newport (1989). Há uma forte correlação negativa entre a idade de chegada e o desempenho na tarefa de julgamento de gramaticalidade. Ao mesmo tempo, não há correlações entre a idade do informante na hora do teste ou seu tempo de residência no país e tais desempenhos. Quanto ao teste de aptidão verbal, seus resultados não se correlacionam com qualquer dos fatores etários considerados.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Para o leitor interessado, os itens do teste estão anexados na íntegra ao artigo publicado, cuja referência está aqui listada. Também estão disponíveis no artigo resultados numéricos da aplicação da tarefa diferenciados por estrutura morfossintática envolvida; não adentrarei tal discussão.

<sup>8</sup> Evidentemente, tais correlações são estatísticas e avaliadas em termos de significância (probabilidades *p*). Não entrarei na discussão desse tratamento e de seus valores, uma vez que, reitero, o objetivo não é discutir o estudo a partir de um ponto de vista, digamos, interno.

Torna-se de fato vívida para o leitor a apreciação dessas correlações quando se consideram alguns números absolutos nesses resultados. Dentre os 15 informantes cuja data de chegada aos EUA foi anterior aos 16 anos de idade, apenas um atinge escores abaixo da marca dos 180 acertos em 200. Já entre aqueles que imigraram depois do marco dos 16 anos, apenas três dos 42 atingem escores superiores a 180. O informante que se distingue dos demais informantes jovens, não o faz tão significativamente, pois atinge mais de 170 acertos; apenas dez adultos estão nessa faixa superior de acertos, que engloba todos os informantes jovens. Mais interessante ainda, a imagem que se forma no gráfico de dispersão apresentado em DeKeyser (2000) aponta para o seguinte: há grande homogeneidade entre os participantes cuja data de chegada é inferior a 16 anos – os pontos que representam seu desempenho na tarefa de julgar a boa formação de sentenças no inglês estão todos muito próximos entre si e agrupados na faixa superior do gráfico, acima de 180 acertos; já entre os adultos, há grande heterogeneidade – os pontos que representam o desempenho dos participantes cuja data de chegada é superior aos 16 anos se espalham na área do gráfico, ocupando todo o espectro que vai dos 100 acertos aos 180, com apenas as três exceções localizadas acima de 180.

As relações entre o teste de aptidão e a tarefa de julgamento de gramaticalidade são as seguintes: os três adultos que obtêm escores superiores a 180 têm escores elevados de aptidão verbal; na verdade, dentre os dez adultos que realizam o maior número de acertos no julgamento das sentenças, apenas um deles não apresenta aptidão verbal elevada, segundo o teste;<sup>9</sup> o desempenho dos jovens é heterogêneo (e não nos esqueçamos de que eram jovens na época da chegada ao país, sendo, no momento do teste, adultos, com escolaridade, em anos, variada), alguns tendo escores baixos no teste de aptidão verbal.

DeKeyser (2000) interpreta seus resultados como confirmações de que haja um período crítico para a aquisição de uma segunda língua. E mais: para ele, os efeitos da idade não sofrem exceções, pois sua conclusão é a de que, dado o cruzamento entre capacidade de julgamento de gramaticalidade e aptidão verbal, o período crítico diz respeito ao que chama de aquisição implícita da gramática. Segundo o autor, este é o significado do período crítico. Até o final da

adolescência os seres humanos têm a capacidade de adquirir a gramática de uma língua implicitamente, sem que necessariamente concorram para tanto processos explícitos de reflexão sobre regras. Daí a homogeneidade dos resultados entre os jovens, não importando se apresentam ou não aptidões verbais elevadas. Já depois do final da adolescência, os seres humanos dependerão de processos explícitos de reflexão para aprender a língua, daí a heterogeneidade de seu desempenho. Nem todas as pessoas têm aptidões para análise verbal tais que possibilitem o aprendizado explícito, e somente aquelas que as têm poderão alcançar a competência alcançada pelas crianças e, evidentemente, pelos falantes nativos.

Não aprofundarei a discussão desta interpretação produzida por DeKeyser (2000) a partir de seus dados, principalmente no que toca à validade de suas evidências para que se produza uma afirmação tão forte relativamente aos processos mentais que regem a aquisição. Tal discussão tem grande vitalidade na literatura em ASL, havendo grande controvérsia sobre a explicação que subjaz às correlações entre a idade e o produto do processo de aquisição, as quais já foram replicadas em diversos trabalhos. Remeto o leitor, por exemplo, à crítica à DeKeyser publicada por Bialystok (2002) e respondida pelo autor em DeKeyser (2002). De qualquer modo, ainda transitando num ponto de vista mais interno à discussão, vale relatar aqui que, em trabalho praticamente contemporâneo ao de DeKeyser, Flege *et al.* (1999) encontram resultados distintos no que concerne à explicação dos efeitos da idade crítica para questões de aquisição da morfossintaxe.

Flege *et al.* (1999) também reutilizam os testes de Johnson e Newport (1989), porém suas hipóteses envolvem ainda a fonologia e colocam em correlação estatística outras variáveis além da idade de chegada, pois tais variáveis podem-se confundir com a idade de chegada. Com relação à fonologia, além de responderem ao teste de Johnson e Newport (1989), os participantes tinham gravações de sua pronúncia avaliadas por falantes nativos, os quais eram instados a dizer se a fala que escutavam tinha um sotaque estrangeiro.

Segundo os autores, no caso da aquisição da morfossintaxe, o fator idade está confundido com a quantidade de uso do inglês pelo falante e com os anos de educação formal. Ou seja, apenas para a aquisição fonológica é que a idade se correlaciona isoladamente

<sup>9</sup> Embora, conforme nota DeKeyser (2002), seja um químico com PhD, o que poderia ser um indicador de que tem elevadas habilidades analíticas gerais.

com uma competência semelhante à de nativos. Além disso, em razão do tipo de curva estatística obtida, Flege *et al.* (1999) preferem interpretar esse efeito relativo à fonologia como um efeito da consolidação da aquisição da língua materna e não como um efeito da maturação biológica. Seja como for, também neste trabalho (que realiza testes com o impressionante número de 240 falantes nativos de coreano residentes nos EUA, além de um grupo de 24 falantes nativos de inglês como controle) as correlações entre idade e aquisição são atestadas em Johnson e Newport (1989) e DeKeyser (2000) são mais uma vez replicadas. É esse resultado que quero reter e examinar.

Venho anunciando repetidamente que a questão aqui não é julgar esse conjunto de trabalhos em termos de sua validade interna, mas propor uma reflexão sobre sua relevância como teorização relacionada ao exercício prático de ensinar uma segunda língua, seja numa comunidade em que tal língua é utilizada, seja em uma comunidade na qual não o é. Para tanto, é preciso examinar de perto, acima de tudo em termos de escolhas conceituais, como se constroem os problemas e, portanto, os resultados em pesquisas como essas. Talvez uma boa aproximação a essa tarefa seja formular algumas perguntas bem cotidianas, perguntas que me ocorrem como professora.

Aceitando por um momento que de fato haja um período crítico (ainda que a própria literatura seja controversa com relação a isso), devemos concentrar toda a luta em ensinar as crianças? Essa é evidentemente a pergunta mais direta que surge da leitura dessa literatura. É interessante retornar a DeKeyser (2000) no que toca a isso. Ao fechar seu artigo, o autor lança a seguinte advertência: “é importante não supervalorizar as implicações práticas dos efeitos da idade na aprendizagem da L2”. Isso porque, segundo ele, “as crianças são melhores do que os adultos na aprendizagem implícita [...] Processos implícitos de aquisição, entretanto, exigem quantidades massivas de *input*, as quais apenas um programa de imersão total poderia prover, não um programa que consista de apenas algumas horas semanais de ensino de língua” (DeKeyser, 2000, p. 520, tradução minha). Primeiro, não fica claro de onde veio a conclusão do autor sobre que quantidades são as “quantidades massivas de

*input*” de que fala. Do meu ponto de vista, essa é uma questão para ser indagada empiricamente, e, portanto, não fica liminarmente excluída a possibilidade de se oferecer esse *input* em aulas periódicas.

Mas essa não é a principal questão. A principal questão é exatamente a seguinte: não vivemos num mundo no qual apenas as crianças buscam aprender uma segunda língua e muito menos num mundo em que só haja “programas de imersão total”, e o próprio autor reconhece isso ao fazer sua advertência sobre não exagerar nas implicações práticas.<sup>10</sup> Entretanto, o que o autor compreensivelmente não faz é explicitar quais são as qualidades intrínsecas de seu estudo que levam a tais “supervalorizações” da parte de muitos leitores. Tais supervalorizações, ainda que fiquem apenas próximas de uma caricatura do tipo “só teremos sucesso com crianças que estiverem em imersão total”, são sem dúvida motivadas pelos construtos da pesquisa, e é fundamental para o professor-leitor poder realizar uma leitura do artigo que desvele essa sua faceta.

O primeiro construto que leva a esse tipo de interpretação, a meu ver, é “segunda língua”. Dentro do conjunto de pressupostos do artigo, um parece claro: aprender uma segunda língua consiste em “adquirir”, ou seja, “coleccionar” um repertório de construções léxicas, morfológicas e sintáticas que se assemelhem, para todas as finalidades, inclusive para as finalidades metacognitivas de realizar julgamentos de gramaticalidade, àquelas construções que residem na mente de um falante nativo. Esta é a “segunda língua” que putativamente apenas as crianças adquirem implicitamente. A caricatura a que acima me refiro emana da tentativa de tomar esse construto, que no artigo está contextualizado no empreendimento intelectual de entender a mente de um indivíduo, e transportá-lo, sem escalas, para o empreendimento sociocultural e histórico de ensinar uma segunda língua para pessoas. Isso porque, ao ser transportado para esse novo contexto, o construto se transforma num ideal de sucesso, o que embaça toda a compreensão. Dito mais diretamente, na literatura cognitivista há um ideal de sucesso implícito e epistemologicamente fundante que, do meu ponto de vista e do ponto de vista de muitos educadores, simplesmente não serve como ideal de sucesso para a educação linguística.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Além disso, não há sequer a certeza de que concentrar políticas públicas em colocar as crianças cedo a aprender a língua teriam os “efeitos desejados”. Há alguma discussão dessa questão em Patkowski (1994), para os interessados.

<sup>11</sup> Interessantemente, pesquisadores da área, como é o caso de Klein (1998), cujo ponto de vista é realmente interno às questões da teoria cognitivista da ASL, também questionam esse pressuposto. Segundo o autor, enquanto a ASL for uma teoria que tenta explicar uma competência deficitária, porque comparada com a nativa, ela não terá nada de interessante a dizer sobre a cognição humana. Esta estratégia de comparação com a competência nativa, segundo o autor, é um ponto de vista normativo que só torna a ASL uma área periférica do ponto de vista científico.

Conforme muitos já pontuaram, ensinar uma língua estrangeira não é produzir clones de falantes nativos, ainda que aceitemos tranquilamente a idéia de falante nativo ideal, que, diga-se de passagem, é também um construto (ver, por exemplo, Rajagopalan, 1997 para uma introdução a essa reflexão). Permanecer angustiados com as diferenças entre a nossa competência, de nossos alunos e a dos falantes nativos, nos faz perder a dimensão teleológica que as práticas de ensinar necessariamente envolvem. Assim, a primeira questão a ponderar aqui é que muitas vezes não conseguimos trazer os resultados da pesquisa cognitivista para servir de horizonte teórico de nossas práticas porque ela não nos ajuda a interpretar os avanços do aluno em si mesmos ou em relação a um horizonte claro de sucesso, pois os interpreta constantemente com relação ao falante nativo.

Além disso, essa construção da noção de língua subtrai dela toda uma dimensão discursiva crucial em educação: o melhor desempenho no estudo do período crítico é um determinado número de acertos relativos ao julgamento da forma de sentenças isoladas. Retorno aqui ao cruzamento entre a pesquisa em ASL e os pressupostos do gerativismo. Na ambição de alcançar certas qualidades científicas, a pesquisa de inspiração gerativista e, portanto, moderna nas suas noções de avanço do saber, realiza uma operação já muitas vezes discutida de idealização extrema do objeto de estudo, idealização esta que tem na separação das partes um procedimento importantíssimo.

Vale com relação a isso lançar uma nova pergunta de professor quanto à leitura do estudo de DeKeyser (2000, 2002). Como se relacionavam com a língua inglesa os participantes de origem húngara que adquiriram o inglês já na idade adulta e que, portanto, falharam nos julgamentos de gramaticalidade, atingindo escores extremamente heterogêneos? Afinal, trata-se de pessoas adultas vivendo cotidianamente num país anglófono, trabalhando, vendo televisão, encontrando e fazendo amigos, namorando, educando filhos, votando, etc., etc. Como constituíam tal cotidiano em inglês? Falavam? Escreviam? Liam? Como? Como se constituíam a si mesmos na condição de falantes de inglês? Note que tudo isso permanece desconsiderado sob um segundo construto presente no estudo, o de “adquiridor” de uma gramática (ver nota 4).

Não se pode deixar de notar que enquanto os nativos são falantes, os húngaros, no estudo, são adquiridores. Essa formulação do problema está intimamente ligada aos resultados obtidos e, mais uma

vez, demonstra o quanto esses resultados estão num enquadramento estranho à teorização educativa. Muitos teóricos da linguagem têm chamado atenção para essa questão do isolamento da gramática como noção de língua e sua conseqüente definição de sujeito como o detentor, ou não, de uma gramática. Na área da ASL esse debate tem sido especialmente intenso nos últimos anos (ver Firth e Wagner, 1997, 1998 e a discussão que se travou em torno de seu artigo inicial, por exemplo, Kasper, 1997 e Hall, 1997; ver também Tarone, 2000). Veremos que o esforço de pesquisa em ASL que emana de áreas discursivas e sociointeracionais do estudo da linguagem é por conceber a língua e os agentes envolvidos na sua aprendizagem de tal forma que não se realize essa dissociação entre a competência lingüística e seu uso situado, ou entre o que adquire e o que sabe.

Por fim, um último construto é importante para o que referi como a incomensurabilidade entre a visão cognitivista e a teorização da educação. Esse construto está presente no artigo de DeKeyser (2000) de forma explícita apenas na advertência que citei anteriormente, mas perpassa todo o desenho de sua pesquisa, e diz respeito ao conceito de aquisição mesmo. Note-se que ao aconselhar cautela na tentativa de tecer ilações práticas relativas às conclusões de seu estudo, DeKeyser pontua que a aquisição implícita exige quantidades massivas de *input*. Através desta palavra – *input* – o autor atualiza todo um corpo disciplinar de estudos sobre ASL. Nesse conjunto de estudos, há uma clara orientação para a interpretação do processo de aprender uma língua estrangeira: trata-se do processamento de um *input* pela mente de um indivíduo; o processamento de tal *input* garantirá que tal mente produza um *output*, a aprendizagem, ou a organização de uma nova gramática dentro dessa mente.

Enfim, na literatura que segue essa tradição de pesquisa, a atividade de linguagem das pessoas é construída de tal forma que parece ter valor essencialmente como oportunidade para que seu processador mental receba *input*. Todo o foco da pesquisa está naquele processo invisível que se dá dentro da mente do indivíduo tomado como um sistema em si mesmo, isolado. Por isso mesmo, uma característica, hoje menos hegemônica, mas ainda presente, dessa tradição de pesquisa é trabalhar com pessoas adquirindo a língua em países para os quais imigraram (e não com a ajuda de professores), retirando-as de sua vida cotidiana e examinando seus desempenhos em testes de laboratório. Essa seria a forma de garantir a desejada separa-

ção entre fatores intervenientes e o funcionamento autônomo da mente, este o objeto de estudo.

As perguntas, pois, não são sobre questões de sala de aula. As questões de sala de aula são, afinal, questões de inter-ação; nela, os indivíduos não estão isolados o bastante. Na verdade, conforme vimos, a educação formal aparece nessas pesquisas sobre período crítico como fator de confusão, uma entre possíveis variáveis intervenientes. Tais variáveis poderiam ter um papel, o que obscureceria o papel daquilo que realmente se procura investigar – os mecanismos internos e estritamente individuais que concorrem para a aprendizagem. Certamente essa é mais uma importante fonte de perplexidade para o professor, pois nessa interpretação teórica aprender não está em relação com ensinar; o outro, seja ele um professor ou não, está alienado do foco de indagação, por definição.

Finalizo a seção tentando motivar seu título, o que, espero, também servirá como um rápido sumário da seção. Estão presentes na pesquisa de cunho psicolinguístico e cognitivista sobre aquisição de uma segunda língua alguns construtos fundamentais, tais construtos dizem respeito a uma metáfora que serve, nesse contexto intelectual, a um entendimento do fenômeno sob investigação. Tal metáfora pode ser, grosso modo, assim descrita: na mente, concebida como um conjunto de mecanismos encapsulados e autônomos que realizam processamentos da linguagem, está a língua, concebida como conjunto de regras gramaticais; aprender uma língua, então, é um processo que se dá na mente; nesta, atuarão certos mecanismos de processamento, extraído do *input* que está no ambiente as corretas regras gramaticais. Uma vez completado esse processamento estará adquirida a língua, que estará na mente. A esse entendimento refiro-me no título da seção como a “metáfora da computação”, por razões que o leitor poderá interpretar.

### **Aquisição de segunda língua e a metáfora da participação**

Ao longo da década de 1990, a investigação acerca das condições para a aprendizagem de uma

L2 passou a incluir, de forma cada vez mais intensa, indagações também sobre suas condições externas, invocando construtos de natureza mais qualitativa. De uma consideração quase apenas quantitativa e extremamente mecanicista dos fatores internos e externos que constituíam as condições ótimas da aprendizagem de uma segunda língua, passou-se a considerar também certas qualidades do dito *input*, tais como ‘compreensibilidade’ e, como seu corolário, ‘negociação’. Essa alteração de abrangência das questões de pesquisa fez-se acompanhar ainda de uma conseqüente maior atenção aos diferentes ambientes para a aprendizagem, intensificando a pesquisa que tomava como cenário o ambiente de ensino como ‘variável’ na discussão.

Paralelamente, alguns pesquisadores cuja formação e filiação teórica estão ligadas à reflexão sobre o discurso e sobre o uso da linguagem passaram a debruçar-se sobre questões de aprendizagem de língua estrangeira, instaurando um debate profícuo relativamente às concepções fundamentais da área. O casamento entre essa crítica aos construtos fundamentais da área de ASL com a crescente preocupação dos próprios pesquisadores cognitivistas com questões concernentes à interação tem trazido a pesquisa para cada vez mais perto dos problemas teórico-práticos ligados ao ensino de uma segunda língua. Não farei uma revisão abrangente dessa inflexão, mas revisarei com algum detalhe um trabalho de pesquisa que, a meu ver, a ilustra direta e eloqüentemente.<sup>12</sup> Trata-se do estudo de Donato (1994) sobre a presença de ‘construção apoiada’<sup>13</sup> nas interações entre pares em uma sala de aula de francês como segunda língua.

Nesse estudo, o autor realiza observações das interações entre três alunos durante atividades de planejamento colaborativo desenvolvidas em sala de aula. O objetivo de Donato é analisá-las qualitativamente em termos da microgênese da competência de linguagem desses alunos, a fim de responder à seguinte pergunta de pesquisa: os aprendizes oferecem uns aos outros oportunidades de construção apoiada, do mesmo modo que o faz o membro mais experiente de um grupo social ao interagir com membros menos experientes, a fim de atingir propósitos co-

<sup>12</sup> Para uma revisão mais ampla, remeto o leitor a Hall e Verplaetse (2000), Tudor (2003) e à excelente revisão de literatura que introduz o estudo de Gibk (2002), além da discussão dos dados de pesquisa obtidos neste último trabalho. Também Lightbown (2000) trata dessa inflexão, reconhecendo as conseqüências que teve para a efetiva contribuição da pesquisa em ASL para a teorização do ensino de línguas.

<sup>13</sup> Emprego aqui a tradução adotada em Gibk (2002) para o termo do inglês *scaffolding*, também traduzido para o português como ‘andaime’ ou ‘andaimento’.

mun? Ao colocar-se tal pergunta, o autor questiona se aprendizes de língua estrangeira exercem uma influência mútua observável no desenvolvimento de sua interlíngua, buscando, ainda, compreender de que modo isso ocorre.

Vários pressupostos importantes da teorização vygotskiana acerca do desenvolvimento cognitivo estão presentes na formulação dessa pergunta. O principal deles, no que concerne a esta discussão, está no caráter intersubjetivo do desenvolvimento. Segundo tal visão, o desenvolvimento não diz respeito à atuação de mecanismos internos e individuais, mas sim resulta da internalização de competências que, num primeiro momento, só serão atualizadas no plano interpessoal; presente aí está o conhecido pressuposto sociocultural: primeiro as funções aparecem no plano social, ou intersicológico, para então surgirem como funções intrapsicológicas, internalizadas pelo indivíduo.<sup>14</sup>

Também como pano de fundo das hipóteses da pesquisa estão as noções de ‘zona de desenvolvimento proximal’ e a já mencionada noção de construção apoiada. Segundo tais construtos, antes de ser capaz de atuar individualmente de modo auto-regulado e competente, a criança, ou o indivíduo em desenvolvimento, poderá atuar desse modo desde que inserido numa relação com outro indivíduo mais competente. Assim, além das capacidades efetivas e individuais de um indivíduo em desenvolvimento, esse terá uma série de competências que lhe são potenciais e que poderão ser atualizadas coletivamente. Ao oferecer ao chamado noviço oportunidades de atuar em sua zona de desenvolvimento proximal, seu par mais experiente estará provendo, na interação, um apoio ou ‘andaime’; daí a metáfora da construção apoiada.

A contribuição pretendida por Donato (1994), dentro dessa perspectiva teórica que lhe antecede, pode, então, ser interpretada da seguinte forma: ‘noviço’ e ‘experiente’ são identidades fixas que sempre os mesmos agentes terão, ou são identidades fluidas, ou papéis que os próprios aprendizes assumem alternadamente na interação? Veremos que a resposta dada pelo autor a essa pergunta é a de que de fato os aprendizes oferecem uns aos outros tais andaimes e de que isso resulta num processo coletivo de desenvolvimento, refletindo-se em conquistas individuais da parte dos membros do grupo em termos de

uso do francês. Vejamos a partir de que evidências o autor chega a tais conclusões.

O estudo insere-se em pesquisa mais ampla acerca de planejamento coletivo de atividades em aulas de francês em uma universidade americana. Os dados efetivamente analisados foram obtidos da gravação de uma dessas atividades, desenvolvida quando os alunos já vinham realizando uma série de atividades colaborativas há dez semanas. Desse modo, o pesquisador já tinha algum tempo de convivência com os alunos e estes já haviam experimentado outras oportunidades de trabalho conjunto no momento da gravação. Com base nas características discursivas das interações do grupo de três alunos observados no estudo, Donato aponta que tais alunos atuavam como um ‘coletivo’ e não simplesmente como um agrupamento de indivíduos desvinculados. Essa interpretação levou o pesquisador a eleger os dados desses alunos para transcrição e análise.

A tarefa em que os alunos estavam trabalhando era o planejamento de uma atividade oral de encenação de papéis. A atividade de planejamento em si não era modelada pelo professor. Os alunos alocavam seu tempo do modo como desejassem, podiam tomar notas, usar sua língua materna, utilizar outros recursos, como dicionários, e selecionar os conteúdos que quisessem para terminar a história a que estava ligada a encenação. A atividade oral a ser desempenhada subsequentemente tinha um desenho mais delimitado: os alunos deveriam desempenhá-la sem o apoio de suas anotações e sem terem memorizado falas pré-estruturadas. Além disso, os alunos estariam encenando uma conversa entre marido e mulher que sucederia à descoberta por ela de que ele havia comprado um casaco de pele para uma outra mulher. O protocolo abaixo é um dos três protocolos detalhadamente analisados pelo autor no artigo. Esses três, por sua vez, integram um conjunto de protocolos no contexto dos quais 32 instâncias de construção apoiada foram destacadas, num total de uma hora de interação entre os alunos.

C1 Falante 2 OK, help me say this...and I can say...

C2 Falante 1 *Rien*

C3 Falante 2 *rien, rien, that's right, rien parce que*

<sup>14</sup> Para uma introdução mais global ao estudo de inspiração vygotskiana da aquisição de uma segunda língua, ver Donato (2000) e Van Lier (1996).

- C4 Falante 3 *parce que...*  
 C5 Falante 2 *si je...lui dis...dire...?*  
 C6 Falante 1 *dis, si je lui dis la vérité, the truth...*  
 C7 Falante 2 *si je lui dis...*  
 C8 Falante 3 *si je lui dis...what was that? La what?*  
 C9 Falante 2 *la vérité*  
 C10 Falante 1 *la vérité*  
 C11 Falante 3 *la vérité* [sussurando para si mesmo], *la vérité*. [nova repetição quase inaudível]  
 C12 Falante 1 *v-e-r-i-t-e, accent aigu...*  
 C13 Falante 3 *si je lui dis la vérité...*  
 C14 Falante 2 *elle me dit...*[a co-construção segue em francês até que o Falante 2 declara o que segue]  
 C15 Falante 2 *elle va, elle va me divorcer.*  
 (Donato, 1994, p. 49)

Ao comentar esse extrato, condenso observações que o autor tece na análise dos dados como um todo; não trarei aqui, portanto, exatamente as observações pontuadas por Donato (1994) na análise desse protocolo em particular.

O aspecto mais relevante do conjunto de lances interacionais registrados pelo autor manifesta-se aqui no fato de o enunciado *si je lui dis la vérité, elle va me divorcer* é de certo modo co-construído verticalmente numa interação ao longo da qual múltiplas instâncias de apoio entre os aprendizes estão manifestas. Essas instâncias dizem respeito a diversas questões de linguagem: desde a condição de seguir fluentemente como locutor, passando por itens lexicais, por formas morfossintáticas e chegando à construção de um discurso que encontra sentido dentro do enquadramento proposto como atividade de sala de aula.

De C1 a C5 a própria condição de locutor, que é finalmente ocupada pelo falante 2 em C5, é apoiada pelos colegas. Note-se que o lance interacional se inicia com o falante 2 instando os colegas a ajudá-lo a falar; ao oferecer ao colega o item *rien*, o falante 1 o coloca em posição de contribuir com substancial trecho do enunciado construído, que aparece em C5. O falante 3, por seu turno, também oferece apoio ao repetir, em C4, a parte final da produção em C3, oferecendo uma espécie de ponte para que o colega siga em sua formulação.

Em seguida, o falante 2 manifesta dúvida com relação a uma forma verbal e é imediatamente

apoiado pelo falante 1, que toma a palavra fornecendo a forma verbal implicada e levando a interação adiante. Sua contribuição representa simultaneamente uma instância de apoio ao falante 3, que, ao tomar para si as contribuições avançadas pelos colegas, precisa ter o item *vérité* reapresentado. Mediante o uso do item pelo falante 2, o falante 3 o toma então para realizar uma vocalização privada que parece estar relacionada a um esforço para internalizar a nova palavra; apoiado por uma intervenção do falante 1 relativa à forma da palavra, o falante 3 dá novo impulso à construção do enunciado incorporando *vérité* não apenas como forma, digamos, conquistada, mas também como ponto de articulação fundamental para o desenlace discursivo a ser proposto pelo falante 2 em C15; afinal, “a verdade” é que levará ao “divórcio”.

Enfim, ao colocar seu olhar investigativo sobre as qualidades integrais do que de fato acontece nas interações co-sustentadas por pessoas em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, Donato (1994), digamos, flagra a aprendizagem acontecendo entre falantes, na interação: na cena recém descrita, não há como separar interação, uso, desenvolvimento e gramática. Essa intuição confirma-se na observação do desempenho subsequente dos participantes. Segundo Donato (1994), das 32 instâncias de construção apoiada registradas, oito não reapareceram no desempenho individual dos alunos ao realizarem a encenação que se seguiu à tarefa de planejamento. As 24 demais instâncias refletiram-se naquilo que os alunos conseguiram fazer individualmente em francês após a co-construção de discurso que tiveram a oportunidade de vivenciar.

O ponto central que procurei desenvolver neste artigo se encontra aí consubstanciado. Ao fundamentar-se no construto de que a aprendizagem ocorre na interação e de que a linguagem é acima de tudo a co-construção de sentidos situados, os aportes sociointeracionais à pesquisa da aprendizagem de uma segunda língua passam a olhar tais processos tal como se dão em diferentes contextos, tentando compreender de que modos esses contextos lhe são constitutivos. Um dos contextos em que tal aprendizagem ocorre por excelência é a sala de aula de língua estrangeira, que passa a ser cenário de pesquisa. A noção de construção apoiada ou de ‘diálogo colaborativo’, por exemplo, vem sendo articulada na literatura à análise qualitativa de diferentes instâncias de interação entre pares, interação que se dá em torno de atividades de leitura, tradução, escrita, plane-

jamento ou interação oral. Isso significa que está disponível para o professor um interessante conjunto de trabalhos que lhe permitem refletir teoricamente sobre a atividade que se dá entre seus alunos na perspectiva de se constituírem ou não em oportunidades para aprender.<sup>15</sup>

Um nítido avanço teórico no contexto dessas pesquisas tem sido, entre outros, a constatação do papel que a interação tem em colocar o aprendiz em um estado de maior consciência com relação aos recursos da língua e aos recursos de que precisa passar a se valer para chegar a seus objetivos interacionais (ver Swain, 2000). Isso porque, em muitas instâncias de atividade colaborativa entre aprendizes, a língua em uso se transforma em um objeto de reflexão conjunta, oportunizando avanços de desempenho. Vemos isso ocorrer no protocolo registrado por Donato (1994) e em vários outros já analisados por diferentes pesquisadores. Vale lembrar que, enquadrado por uma interpretação bastante distinta do que está acontecendo com os participantes, essa também é uma constatação do estudo de DeKeyser (2000) – as atividades de análise metacognitiva parecem importantes na aquisição de uma segunda língua. Interessantemente, Bialystok (2002) chama a atenção para o fato de que diversos participantes da pesquisa de DeKeyser (e isso pode ser observado na leitura dos apêndices ao artigo) não alcançaram desempenhos interpretáveis como semelhantes aos nativos e exibiram ainda assim elevados índices de aptidão verbal.

Perguntamos junto com Bialystok (2000), o que lhes faltou, se tinham aptidão verbal e tinham, como todos os participantes, dez anos de exposição ao inglês, no mínimo? Talvez boas respostas pudessem ser encontradas na qualidade das interações, ao invés de tão-somente considerar sua quantidade. E por qualidade não me refiro apenas a uma dimensão de ‘boa interação’ ou ‘má interação’ para a aquisição de uma competência pré-estabelecida, mas em diferenças que se constituem em diferentes construções de identidades de falantes, pois os sentidos que os falantes dão a sua atividade lingüística são fundamentais na consideração do processo a partir de um ponto de vista sociocultural.<sup>16</sup>

Essa noção de que a interação constitui-se como atividade sociocognitiva e de que nela ocorre a aprendizagem retira a atividade de linguagem das pessoas da condição de simples *input*, demonstrando que nelas residem inúmeros outros processos cruciais para o desenvolvimento que excedem a simples exposição do aluno às propriedades gramaticais da língua. Van Lier (2000), por exemplo, sugere que se substitua o construto *input* pelo construto ‘oportunidade’, ressaltando que a interação se constitui num lugar de oportunidade no qual os agentes poderão, dependendo de seus propósitos situados, desenvolver suas competências de linguagem. Isso significa, evidentemente, que mesmo o construto ‘aquisição’ não tem ‘etapas intermediárias’ e um ‘término’ pré-definido. A aprendizagem de uma segunda língua está relacionada constitutivamente com os sentidos que estão em jogo nas diferentes comunidades de aprendizes. Esse pressuposto articula-se diretamente com a noção de sucesso subjacente a trabalhos como o de Donato. Nele, não se está falando da consecução máxima da competência ideal do falante nativo, mas de aprender para constituir novas possibilidades de participação.

Essa metáfora, de aprendizagem como participação, está no cerne da importância que tem a pesquisa sociointeracional para a formação do professor (ver Sfar, 1998). Muitos dirão que trabalhos como o de Donato (1994, 2000) não são propriamente pesquisa em aquisição de segunda língua, ou, numa declaração mais clara de filiação, pesquisa lingüística, mas sim pesquisa em educação. Com relação a isso, inspirados por debates levados por exemplo por Moita-Lopes (1998) ou Rajagopalan (1997), poderíamos perguntar: quem foi mesmo que estabeleceu essas demarcações? Cabe a nós redesenhá-las, sem perder de vista que propósitos temos ao pesquisar e sem subestimar a complexidade inerente ao aprendizado de uma língua.

## Referências

- BIALYSTOK, E. 2002. On the reliability of robustness: a reply to DeKeyser. *Studies in Second Language Acquisition*, 24:481-488.

<sup>15</sup> Alguns trabalhos recentes são Storch (2001), Ohta (2000), Swain (2000), entre outros. Remeto o leitor à revisão publicada por Swain *et al.* (2002) para um panorama da pesquisa sob esse recorte específico.

<sup>16</sup> Essa discussão é levada de modo profundo e esclarecer por Kinginger (2002). No artigo, a autora chama a atenção para usos descontextualizados e tecnicistas do construto ‘zona de desenvolvimento proximal’. Em tais usos, várias dimensões da teoria vygotskiana são obscurecidas, tornando a noção uma espécie de novo caminho para a eficácia, quando, no quadro teórico de que emana, ela é vista como possibilidade de reprodução na aprendizagem, mas também do surgimento do novo.

- BIALYSTOK, E. e HAKUTA, K. 1999. Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: D. BIRDSONG (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, p. 161-181.
- BLEY-VROMAN, R. 1988. The fundamental character of foreign language learning. In: W. RUTHERFORD e M.S. SMITH (eds.), *Grammar and Second Language Teaching: a book of readings*. Rowley, Newbury House, p. 19-30.
- BONGAERTS, T.; PLANKEN, B. e SCHILS, E. 1995. Can late starters attain a native accent in a foreign language? In: D. SINGLETON e Z. LENGYEL (eds.), *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 30-50.
- DEKEISER, R. 2000. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, **22**:499-533.
- DEKEISER, R. 2002. *On the validity of arguments: a response to Bialystok*. Pittsburgh, <http://www.pitt.edu/~rdk1/bialystok-response.html>
- DONATO, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In: J. LANTOLF e G. APPEL (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, Ablex Publishing Company, p. 33-56.
- DONATO, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: J. LANTOLF (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, p. 27-50.
- DUNN, W.E. e LANTOLF, J.P. 1998. Vygosty's zone of proximal development and Krashen's *i+1*: incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, **48**(3):411-442.
- FLEGE, J.E.; YENI-KOMSHIAN, G. e LIU, S. 1999. Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, **41**:78-104.
- FIRTH, A. e WAGNER, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, **81**:285-300.
- FIRTH, A. e WAGNER, J. 1998. SLA Property: no trespassing! *The Modern Language Journal*, **82**:91-94.
- GIBK, C.S. 2002. *O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
- GLEITMAN, L. e NEWPORT, E. 1995. The invention of language by children: environmental and biological influences on the acquisition of language. In: L. GLEITMAN e M. LIBERMAN (eds.), *An Invitation to Cognitive Sciences: Language*. v. 1. Cambridge, Bradford/MIT Press, p. 1-24.
- HALL, J. K. 1997. A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, **81**(3):301-306.
- HALL, J.K. e VERPLAETSE, L.S. 2000. Second and foreign language learning through classroom interaction. In: J.K. HALL e L.S. VERPLAETSE (eds.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, p. 1-20.
- HYLTENSTAM, K. e OBLER, L.K. (eds.) 1989. *Bilingualism through the life span: aspects of acquisition, maturity, and loss*. Cambridge, Cambridge University Press.
- JOHNSON, J.E. e NEWPORT, E.L. 1989. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, **21**:60-99.
- KASPER, G. 1997. 'A' stands for acquisition: a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, **81**(3):307-311.
- KINGINGER, C. 2002. Defining the zone of proximal development in US foreign language education. *Applied Linguistics*, **23**(2):240-261.
- KLEIN, W. 1998. The contribution of second language acquisition research. *Language Learning*, **48**(4):527-550.
- LENNEBERG, E. 1967. *The biological foundations of language*. New York, Wiley.
- LIGHTBOWN, P. 2000. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, **21**(4):431-462.
- MOITA LOPES, L.P. 1998. A Transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: I. SIGNORINI e M. CAVALCANTI (orgs.), *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. São Paulo, Mercado de Letras, p.113-128.
- MOYER, A. 1999. Ultimate attainment in L2 phonology: the critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, **21**:81-108.
- NEWPORT, E. 1994. Maturation constraints on language learning. In: P. BLOOM (ed.), *Language Acquisition: core readings*. Cambridge, MIT Press, p. 543-560.
- OHTA, A.S. 2000. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: J. LANTOLF (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, p.51-78.
- PATKOWSKI, M.S. 1994. The Critical Age Hypothesis and interlanguage phonology. In: M. YAVAS (ed.), *First and Second Language Phonology*. San Diego, Singular, p. 205-221.
- RAJAGOPALAN, K. 1997. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics*, **27**:225-231.
- ROMAINE, S. 1995. *Bilingualism*. 2ª ed., Oxford, Blackwell.
- SCOVEL, T. 2000. A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, **20**:213-223.
- SFARD, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Review*, **27**(2):4-12.
- STORCH, N. 2001. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, **5**(2):29-53.
- SWAIN, M. 2000. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J. LANTOLF (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, p. 97-114.
- SWAIN, M.; BROOKS, L. e TOCALLI-BELLER, A. 2002. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, **22**:171-185.
- TARONE, E. 2000. Still wrestling with 'context' in interlanguage theory. *Annual Review of Applied Linguistics*, **20**:182-198.
- TUDOR, I. 2003. Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching. *System: an International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, **31**(1):1-12.
- VAN LIER, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. London, Longman.
- VAN LIER, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: J. LANTOLF (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, p. 245-259.

Recebido em mar/2004

Aceito em maio/2004

Luciene Juliano Simões

UNISINOS