
O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: A INTERAÇÃO EM FOCO*

CARLA JANAINA FIGUEREDO**

RESUMO

Este artigo traz algumas reflexões sobre como as estratégias de comunicação contribuem para a construção da interação em sala de aula de língua estrangeira, da mesma forma como procura observar até que ponto este contexto interacional promove a comunicação e colabora para o processo de aquisição da língua inglesa como língua estrangeira. Os resultados nos mostram que os aprendizes-sujeitos da pesquisa fazem uso sistemático de várias estratégias de comunicação, e que elas contribuem para a construção do processo interacional de duas maneiras: estimulando atitudes de cooperação entre os alunos, e assumindo o papel de mediadores na formação do discurso em língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de comunicação, interação, interlíngua, mediação, cooperação.

O presente artigo representa a síntese de uma pesquisa realizada com nove aprendizes de língua inglesa no ambiente da sala de aula de língua estrangeira, estudo que embasou uma dissertação de mestrado do mesmo título. Como professora-pesquisadora, considero imprescindível ressaltar aqui as motivações que me levaram à construção deste trabalho. O fascínio maior se dá diante do comportamento lingüístico dos aprendizes perante o desafio de atender às exigências comunicativas de uma segunda língua, que se encontra ainda em processo de aquisição.¹ E, sobretudo, se dá diante do esforço deste mesmo aprendiz em produzir uma

* Trabalho apresentado no IV Seminário de Línguas Estrangeiras – O Ensino de Línguas Estrangeiras no Novo Milênio – realizado no período de 26 a 28 de setembro de 2001, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

** Mestre em Estudos Lingüísticos pela UFG e professora de Língua Inglesa da UCG.
E-mail: cjfigueredo@hotmail.com

comunicação eficaz, pela qual ele possa atingir dois alvos: o de se expressar enquanto comunicador e o de se fazer compreendido pelo interlocutor. E são as suas tentativas que nos revelam diferentes recursos estratégicos empregados por ele para superar as eventuais barreiras do processo comunicativo em uma língua estrangeira.

Pesquisando a literatura que tratava da aquisição do aspecto oral de uma segunda língua, verifiquei que o trabalho de Váradi (1983) foi, sem dúvida, o primeiro a despertar o interesse de pesquisadores como Tarone (1983), Tarone et al. (1983), Faerch e Kasper (1983, 1984), Bialystok (1983), Corder (1983), Raupach (1983), dentre outros, para as estratégias utilizadas por aprendizes de segunda língua no intuito de compensar a falta de proficiência lingüística nas situações em que os mesmos procuram se expressar em relação a um objeto, a um conceito, ou a um evento. A partir das discussões desenvolvidas por estes estudos é que se tornou claro para mim que tais recursos se nomeavam estratégias de comunicação.

Tendo em vista o crescente interesse pela observação dos acontecimentos que ocorrem no ambiente da sala de aula, meu fascínio se estende para além da utilização de estratégias comunicativas no discurso oral dos aprendizes de uma língua estrangeira. Ele alcança, sobretudo, a sala de aula de língua estrangeira, doravante LE, por considerá-la um lugar provedor de situações reais de comunicação e de interação (PICA, 1987; OLSEN E KAGAN, 1992; ELLIS, 1994; SWAIN, 1995; JOHNSON, 1995; PICA et al., 1996; LYNCH, 1996; OXFORD, 1997; GASS et al., 1998; TARONE e YULE, 1999). Desse modo, as perguntas que norteiam este artigo são as seguintes:

→ De que forma as estratégias de comunicação contribuem para a construção da interação em sala de aula de LE?

→ Até que ponto este contexto interacional promove a comunicação e colabora com o processo de aquisição da língua inglesa em sala de aula de LE?

Entende-se por aquisição de segunda língua a aprendizagem de uma outra língua que seja subsequente à língua materna (ELLIS, 1985, 1994, 1998; NUNAN, 2001). Da mesma forma, podemos considerar o contexto de multilingüismo e a aquisição de uma terceira ou quarta língua como tendo o mesmo conceito, pois não importa quantas línguas são adquiridas, mas sim que são outras além da primeira língua (ELLIS, 1998). Para Ellis (1994, 1998), o termo segunda língua, a partir de agora tratada como L2, em nada pretende ser contrastado com o conceito de língua estrangeira, pois tanto a aprendizagem natural ocorrida no país onde esta língua é falada, quanto a aprendizagem desenvolvida em sala de aula através da instrução são tratadas costumeiramente como aquisição de segunda língua. Sendo assim, trataremos os dois termos, segunda língua ou L2 e língua estrangeira, de maneira intercambiável, apesar de estarmos cientes das diferenças impostas pelos contextos diversos em que este processo pode ocorrer.

As investigações concernentes ao processo de aquisição de uma L2 buscam, sobretudo, compreender o modo pelo qual as pessoas aprendem esta nova língua, assim como o grau de competência alcançado por elas. São dois os objetivos da pesquisa em aquisição de segunda língua, e eles se concentram na descrição e explicação deste processo, sobretudo visando à identificação dos fatores internos e externos que contribuem para o modo como os aprendizes a adquirem (NUNAN, 2001). Relativamente a esta questão, Ellis (1985, 1994, 1998) nos chama a atenção para a importância do *input*, definido como sendo todas as amostras de linguagem (escritas ou orais) fornecidas ao aprendiz, e para o *output*, reconhecido como sendo toda a produção lingüística da L2.

Nesse sentido, como professores-pesquisadores, percebemos que o processo de aquisição de uma L2 é sobretudo complexo. Ao ter contato com este *input* da L2, o aprendiz em questão passa a desenvolver sua interlíngua, que se constitui de “um sistema lingüístico separado, baseado no *output* observado, e que é por sua vez resultante de tentativas do

aprendiz em produzir as normas da língua alvo, ou melhor, da L2” (SELINKER, 1995, p. 176). Em outras palavras, Selinker (1995) reconhece o fato de que os aprendizes de uma L2 constroem um sistema lingüístico que possui, em parte, características de sua L1 (língua materna), mas que ao mesmo tempo se difere dela e do sistema da L2. A interlíngua do aprendiz é, na verdade, “um sistema lingüístico único” (ELLIS, 1998, p. 33).

A TEORIA SOCIOCULTURAL E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A teoria sociocultural tem Vygotsky (1994, 1998) como seu principal mentor e introdutor. Esta teoria, também reconhecida como abordagem sociointeracionista, considera que as crianças nascem em um mundo social, e que o seu aprendizado ocorre através da interação com outras pessoas. Em outras palavras, a partir do momento em que nascemos, somos capazes de interagir com os outros em nossa vida diária, e é através desta interação que promovemos nossa própria interpretação do mundo que nos cerca (WILLIAMS & BURDEN, 1997).

No que se refere ao processo de aquisição de uma LE, as perspectivas da teoria sociocultural têm auxiliado significativamente as pesquisas concernentes a esta área, enfatizando, dessa forma, que a aprendizagem de uma L2 se dá pelo seu uso na interação significativa com outras pessoas (WILLIAMS & BURDEN, 1997). Mais precisamente, o pensamento vygotskiano nos leva a compreender que a aquisição de uma L2 e a formação de conceitos ocorrem como resultado da interação (SCHINKE-LLANO, 1993). Quanto à sala de aula, na visão de Donato e McCormick (1994), esta não somente promove uma vida social própria, com a união de diferentes culturas, como pode até mesmo ser comparada a uma arena social em que a aprendizagem se constrói gradualmente a partir da participação crescente nos valores e crenças desta comunidade de prática.

De acordo com a visão vygotskiana, o segredo para uma aprendizagem eficaz reside na natureza da interação social entre duas ou mais

peças com níveis diferentes de habilidade e conhecimento (VYGOTSKY, 1998). Mais precisamente, a função de um participante com mais conhecimento se concentra na busca de meios que possam ajudar o aprendiz a não somente aprender, mas, acima de tudo, a se envolver de modo que ele alcance uma nova etapa de conhecimento ou compreensão (WILLIAMS & BURDEN, 1997). Tendo em vista tais considerações, Vygotsky (1998, p. 112) nos introduz à definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual nos é apresentada como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Além disso, em face da ênfase que Vygotsky (1994, 1998) dispensa à função do indivíduo mais experiente, Wells (1997) observa que não se faz necessária a presença de um membro que seja, em todos os sentidos, mais capaz que os outros. Em outras palavras, de acordo com este autor, pelo fato de muitas atividades envolverem diferentes tipos de tarefas, é possível que haja indivíduos mais experientes em algumas e, portanto, competentes na providência do auxílio requerido, mas que podem, também, necessitar de apoio na solução de um outro problema. Neste caso, para Wells (1997), a aprendizagem na ZDP também ocorre quando há por parte dos integrantes da interação a disposição de compartilhar o seu conhecimento e, por conseguinte, aprender com os outros.

Sem dúvida, a teoria sociocultural e suas implicações acerca da interação social como elemento sustentador da aprendizagem contribuíram em muitos sentidos para a valorização da aprendizagem colaborativa nas últimas três décadas. Em relação à aquisição de uma L2, vários estudos confirmam que a aprendizagem colaborativa pode acentuar as interações lingüísticas e sociais entre os aprendizes no contexto da sala de aula de LE (HORWITZ et al., 1997; DÖRNYEI, 1997). Em outras

palavras, nas situações em que a aprendizagem colaborativa se faz presente, o ponto principal de todo este processo se concentra nas ações cooperativas, isto é, na troca de idéias, no fornecimento do auxílio necessário, e na doação de um *feedback*² construtivo (DÖRNYEI, 1997). Portanto, de acordo com a afirmação de Nyikos e Hashimoto (1997, p. 507-508) “o conhecimento é co-construído e a aprendizagem sempre envolve mais de uma pessoa, visto que na colaboração, idealmente falando, todas as partes assumem suas responsabilidades”.

AS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

Conceituar as estratégias de comunicação não é uma tarefa simples. O surgimento deste construto teórico ocorreu pela primeira vez no artigo de Selinker (1995), publicado originalmente em 1972, intitulado *Interlanguage*, em que o mesmo menciona cinco processos centrais presentes na estrutura psicológica latente do aprendiz: a transferência lingüística, a transferência de treinamento, as estratégias de aprendizagem de uma L2, a generalização de uma regra da língua alvo, e as estratégias de comunicação ocorridas na produção de uma L2.

Sendo assim, além de serem consideradas componentes centrais da interlíngua (TARONE et al., 1983; BIALYSTOK, 1983), as estratégias de comunicação são, *grosso modo*, definidas como técnicas sistemáticas empregadas por um falante no objetivo de expressar um determinado significado, quando ele se depara com algum tipo de dificuldade (CORDER, 1983). Em outras palavras, as estratégias de comunicação são concebidas como a dissociação entre os recursos lingüísticos dos aprendizes de L2 e suas intenções comunicativas, fato que os conduz à utilização de fenômenos cuja função principal é administrar os possíveis *colapsos* (grifo meu) da comunicação (DÖRNYEI E SCOTT, 1997). Estes recursos estratégicos são assim caracterizados devido à aplicação de mecanismos verbais e não-verbais na transmissão de informações ao longo do processo comunicativo (BROWN, 1994). Para Ellis (1985, 1994, 1998) e

Bialystok (1983), as estratégias de comunicação nada mais são que as várias tentativas empregadas pelo aprendiz no intuito de manipular seu sistema lingüístico visando a superação daqueles recursos de sua interlíngua considerados inadequados.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para este estudo, optamos por recorrer aos métodos qualitativos de análise, que podem ser caracterizado por cinco traços centrais (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991; BOGDAN & BIKLEN, 1994):

1) A fonte direta dos dados é o ambiente natural em que os sujeitos estão inseridos.

2) Trata-se de uma investigação descritiva, já que seus dados estão em forma de palavras ou imagens, e não de números.

3) Para o investigador qualitativo, é o processo que importa, não os resultados ou os produtos.

4) O objetivo maior do investigador qualitativo não é confirmar ou invalidar uma hipótese construída previamente, mas sim construir suas interpretações à medida que seus dados vão sendo agrupados.

5) Privilegia-se, sobretudo, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Os sujeitos participantes desta pesquisa correspondem aos nove alunos da única turma de Inglês-Conversaão do primeiro semestre de 2000 do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, cujo funcionamento se dá no prédio da Faculdade de Letras. Na verdade, trata-se de aprendizes que completaram o curso regular de língua inglesa para comunicação oferecido por esta instituição. Para preservar a identidade dos participantes, substituímos seus verdadeiros nomes por pseudônimos, de modo, também, a facilitar a identificação de cada

aprendiz por parte do leitor. Fazem parte deste grupo: Mara, William, Yuri, Carlos, Cleber, Fabiana, Rosana, Taís e Éder.

Os instrumentos utilizados na coleta dos dados para esta pesquisa estão associados à investigação qualitativa. Dessa forma, a observação participante se constituiu imprescindível na formação deste estudo, tendo em vista a presença participativa da professora-pesquisadora junto ao grupo a ser estudado (LONG, 1980). Aliando-se à observação participante, a câmera de vídeo esteve presente para registrar melhor o que ocorria em sala de aula. O uso deste instrumento se qualifica como uma fonte fornecedora de dados primários, em que o foco principal se direciona ao *como* está acontecendo (ANDRÉ, 1995).

O PAPEL DESEMPENHADO PELAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO PROCESSO INTERACIONAL

Através da produção oral de nossos sujeitos e do contexto rico em situações de interação no qual eles se inseriram, podemos perceber que as estratégias de comunicação contribuem para a construção do processo interacional de duas maneiras: atuando como instrumentos mediadores na formação do discurso em L2 dos aprendizes e estimulando entre eles atitudes de cooperação diante das barreiras lingüísticas ocorridas na produção dessa L2.

As estratégias de comunicação como instrumentos mediadores na formação do discurso em L2

Discorrendo sobre a questão da mediação, Vygotsky (1994, 1998) ressalta a importância dos instrumentos como mediadores na realização de uma tarefa. Estas ferramentas constituem, dessa forma, o auxílio requerido na solução de determinados problemas, os quais não poderiam ser resolvidos na ausência desses mediadores. Em face desses fatores, a linguagem para Vygotsky (1994, 1998) é compreendida como

um instrumento psicológico mediador das ações do pensamento, além de desempenhar um importante papel no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Nesse sentido, de acordo com os dados provenientes das aulas gravadas em vídeo, as estratégias de comunicação se revelam como instrumentos mediadores que atuam como pontes de ligação entre o desejo do aprendiz de se comunicar significativamente na L2 e o seu repertório lingüístico disponível para a concretização de seu alvo comunicativo. Tal fato também faz retomar a questão das tentativas do aprendiz de L2 de interligar o seu conhecimento lingüístico ao conhecimento lingüístico de seu interlocutor em situações reais de comunicação (TARONE, 1983). De forma mais clara, estas tentativas seriam as próprias estratégias de comunicação agindo como mediadoras do processo comunicativo.

Amostra da aula 2 – Tópico: crime e punição

Visto que os tópicos sugeridos eram discutidos entre dois ou mais aprendizes, de modo que o grupo como um todo tinha a oportunidade de se envolver nas discussões, a presença das estratégias de comunicação era, de certa forma, absorvida pelos participantes da interação como algo indispensável na concretização do discurso. Ou seja, os dados nos revelam a prioridade dispensada pelos aprendizes aos fatores comunicativo e interacional. Sendo assim, uma vez que a formação do discurso em L2 era mediado por um ou mais recursos estratégicos e, conseqüentemente, havia a produção bem-sucedida dos significados desejados, os aprendizes se engajavam espontaneamente no processo interacional, desencadeando, assim, o surgimento de novos tópicos, gerados a partir do primeiro.

Nossa compreensão acerca destes aspectos pode se explicar por meio do seguinte exemplo, em que a atividade requer dos alunos a escolha de dois entre cinco criminosos para dar-lhes a liberdade condicional. Os alunos em sua maioria escolhem Cynthia Carter, detida pelo contrabando de pequenos animais. Entretanto, a discussão entre eles não se prende

apenas ao tráfico ilegal de gatos, mas cede espaço a uma nova situação de debate: a venda de crianças (linha 19). Veja no trecho a seguir:

Exemplo 1

- (1) P: Ah, which ones William?
 - (2) William: Janet Green and Cynthia Carter.
 - (3) P: Hum, everybody chose Cynthia Carter.
 - (4) Mara: Yes!
 - (5) Éder: No, no!
 - (6) Mara: I think they are *the last* [uso de palavras com sons semelhantes–least por last] *dangerous*!
 - (7) Rosana: Yes! They're not dangerous for society!
- AAA [...]
- (8) Éder: But they are dangerous for the animals, *uai* [mudança de código]! Just for the people it's dangerous?
 - (9) P: No, Éder, it's only you and me who like...//
 - (10) Mara: But the cats will be *send, sell, selled* [tentativa de recuperação do termo] for rich people!
 - (11) Rosana: Yes!
 - (12) Éder: *Ah, well, it's good?* [tradução literal da L2 para a L1]
 - (13) Rosana/Éder: *They will be fat, very fat* [repetição], have a lot of food and be created *a pão de ló...* [mudança de código], yes!
 - (14) Mara: Yes!
 - (15) P: How about you Carlos?
 - (16) Carlos: Janet Green and Cynthia Carter.
 - (17) P: Because you don't like animals?
 - (18) Carlos: No, because as Mara said, they'll be well treated, maybe if the, she, she didn't sell the cats, they would die of hunger. And she give them a good [...] ... //

- (19) Éder/Carlos: *If with children you are favour?* [tradução literal da L2 para a L1], *if she sell children too...* [generalização de uma regra da L2]
- (20) Carlos/Éder: Ah, if they have no, no, no[repetição] food, they are going to die of hunger on the streets...//
- (21) Éder/Carlos: Sell?
- (22) Carlos/Éder: Yeah, it's better to sell than leaving them there dying...
...
- (23) Éder: I'm shocked!
- (24) Carlos/Éder: Ah, you prefer to leave a child dying for no foods than ...//
- (25) Éder/Carlos: No, but sell, she didn't know [...]
- (26) Carlos/Éder: So, you prefer to, to, ...//
- (27) Rosana/Éder: It's good to you and good to the child too.
(risos)
- (28) Éder: I'm shocked!
- (29) Carlos: Well, I'm shocked to see a child dying...

É interessante perceber o interesse de cada um destes aprendizes em expor e defender seus pontos de vista, mesmo que isso venha polemizar a discussão e até mesmo provocar reações de indignação entre aqueles possuidores de diferentes opiniões, como no caso de Éder e Carlos (a partir da linha 19). Sobre esta questão, Nyikos e Hashimoto (1997) afirmam que a presença de idéias divergentes exerce uma função importante no direcionamento da atenção dos aprendizes e na conquista de novas compreensões no decorrer da construção do conhecimento.

De um modo geral, o que vemos é a produção de uma interlíngua repleta de mudanças de código (linhas 8, 13), tentativas de recuperação de um termo específico (linha 10), repetições (linhas 13, 20), tradução literal da L2 para a L1 (linhas 12, 19) e outras estratégias, as quais, em

sua livre utilização, constroem uma espécie de rede de idéias em que uma requer outra, estabelecendo, dessa forma, o fluir de uma comunicação rica em significados. E, como conseqüência disso, os resultados de todo este processo interacional nos levam a considerar tanto os efeitos da exposição destes aprendizes ao *input* fornecido, quanto a eficácia da produção de seu *output* durante o ato conversacional. Em outros termos, da mesma forma que Swain (1995, 1997, 2000), compreendemos que *input* e *output* juntos exercem potencialmente um papel significativo no processo de aquisição da L2. Dentre os vários papéis desempenhados pela interação, observamos que um deles se compromete a fornecer o *input* aos aprendizes (SWAIN, 1995), enquanto o outro, por sua vez, cria oportunidades de uso e prática desta L2 através da produção do *output*. Nesse sentido, considerando nossos dados e, sobretudo, as estratégias de comunicação como sendo o *output* produzido pelos aprendizes, nos posicionamos também a favor da afirmação de Swain (1995, 1997, 2000) quando ele ressalta que a partir da produção do *output* dos aprendizes, hipóteses acerca de sua compreensão da L2 e de sua formação lingüística são formadas, fazendo com que eles se integrem de forma mais estreita com a L2, o que lhes exige uma complexidade maior em seus esforços mentais. Mediante a produção do *output*, os aprendizes de L2 assumem uma posição de controle da língua e, em decorrência disso, não somente desenvolvem sua interlíngua, como também realizam seus objetivos comunicativos. Semelhantemente a esta questão, Faerch e Kasper (1983) afirmam que quanto mais o aprendiz se engajar em situações abundantes e variadas de comunicação, maiores serão as possibilidades para que ele coloque em prática sua interlíngua, se envolvendo, assim, na formação e comprovação de hipóteses acerca da L2.

As estratégias de comunicação como recursos que estimulam a cooperação entre os aprendizes

Considerando a afirmação de Tarone (1980) acerca das estratégias de comunicação como sendo ferramentas utilizadas na

negociação conjunta do significado entre dois interlocutores, que visam alcançar um determinado alvo comunicativo, apresentaremos agora o contexto de cooperação gerado pelo uso das estratégias comunicativas. Vale ressaltar, porém, o caráter diferencial de nossos dados, pelos quais percebemos que a negociação do significado não se restringe unicamente a dois participantes da interação, mas abrange, sobretudo, o grupo como um todo.

A cooperação na negociação do significado

A negociação do significado se dá na reestruturação da interação nos momentos em que os aprendizes e seus interlocutores experimentam dificuldades na compreensão da mensagem (PICA, 1996). O objetivo maior dos membros desta interação é, portanto, reformular o discurso, de modo que possam se compreender mutuamente. O trecho seguinte nos evidencia isso:

Exemplo 2 (Amostra da aula 1 – Tópico: comida)

- (1) Mara: Teacher, is it in this size, like this? (mostra com as mãos)
- (2) P: Yes, you can have it in two sizes, you can have ah..., Chilean plums, they are bigger, yeah, almost this size, they are absolutely purple, ok? Much, much, much bigger than these ones (mostra a figura), and you have these small ones, red or purple ones...
- (3) Mara: *Yes, more red!* [tradução literal da L2 para a L1]
- (4) Éder: *Teacher, William and me doesn't, ehr, don't* [auto-reparo] *know what is plums until now!*
- (5) P: What a plum is? No?
- (6) Mara: *They, they have a...* [pausa] *how can I say* [apelo por assistência] *... a line, isn't it?*
- (7) Yuri: *They are..., they are sweet on the inside, and close to the, to the semente* [mudança de código], *it's sour!*

- (8) P: Yes, this explanation is great!
- (9) Mara: *Yes! And, and this, this* [faz gestos tentando lembrar o nome],
how can I say this? [apelo por assistência]
- (10) P: Ah, the seed?
- (11) Mara: *No, the casca?* [mudança de código]
- (12) Fabiana: *The seed is bigger!*
- (13) P: Ah, yes, the seed is bigger!
- (14) Mara: *The, the...* [tenta mais uma vez encontrar a palavra por meio de gestos]
- (15) William/Mara: *The skin!*
- (16) Mara: *The skin...* [repetição da fala do interlocutor] //
- (17) Éder: [...] (comenta que ainda não compreendeu o significado)
- (18) Mara: *The skin is...* [pausa] *soft and sour!*
- (19) William: It's not ... peach..., it's not peach?
- (20) Carlos: *There is ... [...]*
- (21) Fabiana/William (falando baixinho): *Ameixa vermelha!* [uso da L1 como último recurso-mudança de código]

O surgimento da palavra *plum* em meio à discussão sobre frutas faz com que Éder manifeste a incompreensão de duas pessoas em relação a este vocábulo: a dele próprio e a de William (linha 4). Nesse sentido, é a partir de sua fala que o significado da palavra *plum* começa então a ser trabalhado pelos demais aprendizes no intuito de promover a compreensão de Éder e William sobre o que estava sendo discutido (linhas 6, 7, 12, 18). A preocupação destes aprendizes em superar o problema comunicativo que, de certa forma exclui dois participantes da interação, nos revela atitudes de cooperação (linhas 6, 7, 9, 14, 18, 20, 21), as quais, a nosso ver, buscam sobretudo incluir todos na compreensão da palavra, e com isso assegurar o processo interacional.

Percebemos também que os alunos conhecedores da palavra *plum* (Mara, Yuri, Fabiana e Carlos) buscam, por sua vez, auxiliar a produção de sua interlíngua através do uso mediador de estratégias de comunicação (gestos nas linhas 1, 9, 14; tradução literal da L2 para a L1-linha 3; mudança de código-linha 7, 11, 21; apelo por assistência: linhas 6, 9; repetição da fala do interlocutor: linha 16). Assim é também o caso de Mara (linha 6), que se dispõe logo no início a negociar o significado da palavra, mas se depara com a ausência dos recursos lingüísticos necessários para a realização de seus objetivos. Entretanto, o seu apelo por assistência através de gestos (linhas 9, 14) e da frase *how can I say...* (linhas 6, 9) lhe garantiu a superação de seus obstáculos, visto que também despertou uma atitude de cooperação em William, que lhe fornece o termo da L2 para casca (linha 15), mesmo não compreendendo ainda de que fruto se tratava. Sendo assim, após a repetição do termo *skin* (linha 16), talvez uma tentativa de memorizá-lo, Mara já se mostra capaz de inseri-lo na elaboração de uma frase (linha 18), buscando ainda esclarecer o sentido da palavra *plum*. Relativo a esta questão, Pica (1987) acredita que este tipo de pedido de auxílio serve para reestruturar a interação entre aprendiz e interlocutor, de forma que o sentido do material lingüístico não familiar presente na L2 do interlocutor possa ser repetido pelo aprendiz até que ele o assimile. Alcançar esta compreensão é, segundo Pica (1987), o primeiro passo em direção à incorporação deste novo termo pela L2 emergente do aprendiz.

Todos estes esforços na negociação do significado são então finalizados pelo uso da L1 como último recurso na fala de Fabiana (linha 21). Faz-se necessário aqui enfatizar a importância do uso da L1 na interação em L2. Identificamo-nos, dessa forma, com a posição de Antón e Dicamilla (1999) e Figueiredo (2001) ao afirmarem que a L1 é um instrumento favorável utilizado na providência do auxílio requerido. É por meio desta L1 que os aprendizes se mostram solidários na construção de uma comunicação eficaz, na qual a compreensão mútua entre os seus participantes se torna a garantia da superação

dos eventuais problemas comunicativos. Desse modo, o uso desta L1 não somente promove o significado, como também propicia um espaço social em que a cooperação possa atuar mais assiduamente entre os aprendizes.

Sobre esta disposição dos aprendizes em cooperar com os demais membros da interação que não compartilhavam da compreensão de um determinado termo da L2, Olsen e Kagan (1992) afirmam que é do interesse de todo aprendiz se fazer compreendido pelos outros alunos. Daí a sua motivação em negociar os significados por meio da verificação, da paráfrase, da explicação, e da busca de tornar-se claro.

Esta etapa é, por conseguinte, um momento de interação que possui, além de outros fatores, o suporte das estratégias de comunicação que auxiliam o aprendiz na construção dessa negociação. As atitudes de cooperação por parte dos aprendizes também se tornam visíveis a partir da utilização destes recursos estratégicos, pois é mediante sua manifestação que os interlocutores percebem o problema comunicativo e se dispõem a solucioná-lo em conjunto com os demais membros da interação. Tendo em vista a negociação dos significados como um dos elementos provenientes deste contexto, não podemos nos esquecer do *input* fornecido por esta interação na L2, bem como do *output* produzido pelos aprendizes, o qual, por sua vez, suscita diferentes tipos de *feedback*, pelos quais eles são direcionados à reestruturação de seu *output* inicial. Estes aspectos são, desse modo, considerados favoráveis ao processo de aquisição da L2, segundo Pica (1987), Larsen-Freeman e Long (1991), Ellis (1994), Swain (1995), Lynch (1996), Pica et al. (1996), Gass (1997), Swain (1997), Swain e Lapkin (1998), Skehan (1998), Swain (2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, registramos em primeiro lugar, que nos foi possível observar, através dos dados fornecidos pelo vídeo, que as estratégias de comunicação utilizadas pelos aprendizes na formação de seu discurso

funcionam como instrumentos de mediação entre o seu desejo de comunicar e o seu repertório lingüístico, num processo em que, muitas vezes, eles se deparam com os eventuais problemas comunicativos provenientes do não-conhecimento de algumas formas da L2. Por esta razão, assumindo o seu papel de mediador é que diferentes estratégias comunicativas auxiliam a produção da interlíngua do aprendiz, contribuindo, nesse sentido, para a construção do processo interacional. Esta interação, por sua vez, é desenvolvida mediante a realização e manutenção de uma comunicação abundante em significados, os quais envolvem os aprendizes em discussões de diferentes tópicos, fazendo com que eles produzam cada vez mais *output* na língua estrangeira. Além disso, eles devem ser expostos ao *input* fornecido por um ou mais interlocutores, o que gera, oportunidades de aquisição da língua inglesa como L2.

Como vimos, a cooperação surge mediante o estímulo das estratégias comunicativas que evidenciam as dificuldades enfrentadas pelo falante na produção da L2. Sendo assim, a ação de colaborar com o outro não somente estabelece um momento de interação, como também cria oportunidades de compartilhar o conhecimento da L2, negociando e construindo significados, e promovendo, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Portanto, o que Vygotsky (1998) chama de zona de desenvolvimento proximal corresponde de fato ao que acontece entre estes aprendizes. Ou seja, toda assistência mútua promovida entre eles agora, possivelmente se consolidará em um nível de desenvolvimento real amanhã, pelo qual eles serão capazes de atuarem sozinhos.

A nosso ver, a produção lingüística dos aprendizes-sujeitos deste estudo nos revela uma interlíngua em constante desenvolvimento. Consideramos, desta forma, que sua interlíngua representa, sim, um repertório lingüístico rico e eficiente na produção dos significados em L2. E acreditamos, da mesma forma que Selinker (1995), que a aquisição desta L2 certamente se encontra em constante progressão, sendo, portanto, o material lingüístico de sua interlíngua reorganizado paulatinamente, de modo que possa se identificar cada vez mais com as formas da L2.

ABSTRACT

This article brings up some reflections about how the communication strategies contribute to the construction of students' interaction in the foreign language classroom as well as tries to observe to what extent this interactional context promotes communication and collaborates to the acquisition process of English as a foreign language. The results point out that these specific learners use systematically several communication strategies, and they, in turn, contribute to the construction of the interactional process in two ways: they stimulate co-operation in learners attitudes, and they also take on the role of mediators in the formation of the discourse.

KEY WORDS: Communication strategies, interaction, interlanguage, mediation, co-operation.

NOTAS

1. Neste artigo, os termos “aquisição” e “aprendizagem” não serão tratados de forma diferenciada, mas sim, de modo intercambiável, segundo Ellis (1994; 1998).
2. Neste contexto, a palavra *feedback* está sendo usada para se referir a toda e qualquer informação fornecida como resposta ao desempenho do aprendiz de L2, seja ele lingüístico ou comunicativo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.

BIALYSTOK, E. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983. p. 100-118.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BROWN, D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

CORDER, S. P. Strategies of communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983. p. 15-19.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A. Sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

DÖRNYEI, Z. Psychological process in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, 1997.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

FAERCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983. p. 20-60.

_____. Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, v. 34, n. 1, p. 45-63, 1984.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GASS, S. M. *Input, interaction and the second language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GASS, S. M.; MACKEY, A.; PICA, T. The role of input and interaction in second language acquisition. Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 299-307, 1998.

HORWITZ, E. K.; BRESSLAU, B.; MARIANNE, D.; MCLENDON, M. E.; YU, J. A graduate course focusing on the second language learner. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 518-542, 1997.

JOHNSON, K. E. *Understanding communication in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LONG, M. H. Inside the “black box”: Methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, v. 30, n. 1, p. 1-72, 1980.

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

NUNAN, D. Second language acquisition. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.) *The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 87-92.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.

OLSEN, R. E. W-B.; KAGAN, S. About cooperative learning. In: KESSLER, C. (Ed.) *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 1-30.

OXFORD, R. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PICA, T. Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.

PICA, T.; LINCOLN-PORTER, F.; PANINOS, D.; LINNELL, J. Language learners' interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 1, p. 59-84, 1996.

RAUPACH, M. Analysis and evaluation of communication strategies. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983. p. 199-209.

SCHINKE-LLANO, L. On the value of a vygotskian framework for SLA theory and research. *Language Learning*, v. 43, n. 1, p. 121-129, 1993.

SELINKER, L. Interlanguage. In: ROBINETT, B. W.; SCHACHTER, J. (Eds.) *Second language learning: contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. Michigan: University of Michigan, 1995. p. 173-196.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SWAIN, M. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. Trabalho apresentado no The Annual AAAL Conference, Long Beach, California, Mar. 1995.

_____. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 125-144.

_____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent french immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

TARONE, E. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, v. 30, n. 2, p. 417-431, 1980.

_____. Some thoughts on the notion of communication strategy. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983. p.61-74.

TARONE, E.; COHEN, A. D.; DUMAS, G. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983. p.4-14.

TARONE, E.; YULE, G. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

VARADI, T. Strategies of target language learner communication: message adjustment. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983. p. 79-99.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching, 1997. Disponível em: <<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/zpd.discussion.txt>>.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructive approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.