

**A CONSTRUÇÃO CONCEPTUAL DO PROCESSO  
DE INTERAÇÃO NA SALA DE AULA DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**The Conceptual Construction of the Interaction Process in the  
Foreign Language Classroom**

Heliana MELLO e Deise DUTRA (Universidade Federal de Minas Gerais)

**Abstract**

*In this paper we describe and discuss data gathered through a research project which focuses on pre-service teacher reflective practices (Dutra & Mello, 2001). We take a contrastive perspective in our analysis, as we look at teachers' and students' conceptual schemas, which emerge from discourse samples collected at five reflective sessions and questionnaires. The conclusions drawn from this study indicate that a collective construction of roles in the classroom scene would enhance learning in the FL/L2 environment.*

**Key-words:** *interaction; conceptualization; foreign language; classroom; Cognitive Linguistics.*

**Resumo**

*Neste artigo descrevemos e discutimos dados obtidos através de um projeto de pesquisa enfocando a prática reflexiva de professores de inglês em formação (Dutra & Mello, 2001). Em nossa análise adotamos uma perspectiva comparativa entre os esquemas conceptuais dos professores e alunos, resultantes de análises de seus discursos, coletados através de sessões reflexivas de visionamento e questionários. As conclusões a que chegamos indicam que se houver, efetivamente, uma construção coletiva dos papéis desempenhados no ambiente da sala de aula, o processo de aprendizado de língua estrangeira/segunda língua (LE/L2)<sup>1</sup> será mais bem-sucedido.*

**Palavras-chave:** *interação; conceptualização; língua estrangeira; sala de aula; Lingüística Cognitiva.*

---

<sup>1</sup> Os termos *FL (Foreign Language)*, *LE (Língua Estrangeira)*, e *L2 (Second Language, Segunda Língua)*, serão usados intercambiavelmente.

## 1. Introdução

Neste artigo, descrevemos e discutimos dados obtidos através de um projeto de pesquisa, enfocando a prática reflexiva de professores de inglês em formação e em serviço há pouco tempo (Dutra & Mello, 2001). Um dos veios particulares que exploramos é a análise das entrevistas gravadas ao longo das sessões de visionamento<sup>2</sup>, efetuadas pelos participantes da pesquisa, através de instrumentos teóricos oferecidos pela Lingüística Cognitiva (Palmer, 1996).

Assim, neste trabalho, interessa-nos conhecer os tipos de metáforas e conceptualizações utilizadas pelos jovens professores e por seus alunos para caracterizarem o processo interativo em sala de aula, a fim de que, partindo desse ponto, os professores com quem trabalham possam refletir a respeito dos modelos interacionais que têm construído sobre a profissão que abraçaram. Em nossa análise, adotamos uma perspectiva ampliada, através da comparação entre os esquemas conceptuais dos professores e alunos, resultantes de análises de seus discursos, coletados através da análise de sessões de visionamento e questionários aplicados ao longo de um semestre letivo. As conclusões a que chegamos indicam que quando há, efetivamente, uma construção coletiva dos papéis desempenhados no ambiente da sala de aula, o processo de aprendizado de língua estrangeira/segunda língua (LE/L2) é mais bem-sucedido.

O artigo está organizado da seguinte maneira: princípios da Lingüística Cognitiva, que explicitam o processo de conceptualização; construção mental-discursiva da interação; papel dos processos afetivos na aprendizagem; análise dos dados; discussão e conclusão.

## 2. Percepção e construção conceptual

A sustentação teórica dos dados apresentados neste trabalho emerge da tradição conhecida como Lingüística Cognitiva (LC). Essa

---

<sup>2</sup> Sessões de visionamento referem-se às sessões em que os professores assistem às fitas de vídeo de suas próprias aulas e levantam pontos de interesse a serem discutidos com a equipe de pesquisa.

escola de pensamento lingüístico é relativamente nova dentro dos estudos da linguagem, tendo seu marco teórico inicial sido estabelecido por Lakoff & Johnson (1980) e Langacker (1987). Seu enfoque centra-se, sobretudo, na estruturação e organização lingüística em termos de princípios gerais do sistema cognitivo humano. Assim sendo, forma e função são duas faces indissociáveis de um par, uma vez que o sentido é a base para que estruturas simbólicas possam ser organizadas. Dessa forma, o estudo do discurso dos professores e alunos pode nos ser instrumental no entendimento de suas conceptualizações sobre o processo de interação em sala de aula.

Neste trabalho, dentro do quadro conceptual apresentado pela LC, interessa-nos, em particular, a teoria da metáfora conceptual. A metáfora como fenómeno cognitivo, distanciada de sua função puramente retórica na linguagem, tem sido estudada extensivamente nas últimas duas décadas (Lakoff, 1987; Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff & Turner, 1989). De acordo com Lakoff (1992:1), a teoria clássica de metáforas poéticas, na verdade, é extremamente incompleta, e desconsidera a principal função exercida pelas metáforas. Essa afirmação se justifica, uma vez que metáforas passem a ser consideradas como mapeamentos conceituais de categorias cognitivo-perceptuais básicas para outros domínios cognitivos, e deixem de representar mapeamentos lexicais com função figurativa. Especificamente, Lakoff (1992) afirma que:

*(...) o locus da metáfora não é a linguagem, mas o modo como conceptualizamos um domínio mental em termos de outro. A teoria geral de metáforas é dada pela caracterização de tais mapeamentos inter-domínios. E, nesse processo, conceitos cotidianos abstratos, como tempo, estados, mudança, causalidade e propósito revelam ser também metafóricos.<sup>3</sup>*

Assim sendo, metáforas são um meio primário para a expressão da conceptualização da realidade, efetuada por qualquer ser humano – sendo ela uma função cognitiva básica que existe ao mesmo tempo na

---

<sup>3</sup> Todas as traduções de citações presentes neste artigo foram feitas por nós a partir dos originais em inglês.

mente e na linguagem. Como consequência disso, as pessoas incorporam seus modelos e teorias para interpretar o que elas percebem e constroem como sua realidade.

Dentro da perspectiva examinada neste trabalho, apresentamos modelos mentais que professores e aprendizes de Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LE) elaboram de suas respectivas funções no ambiente interativo da sala de aula. Como formadoras de professores, interessa-nos conhecer os modelos conceituais elaborados por professores e alunos para que, futuramente, nossas próprias ações no nosso âmbito de trabalho sejam inspiradas pelo conhecimento adquirido através dessa pesquisa.

### **3. A construção mental-discursiva da interação**

Optamos por focalizar as concepções de professores e alunos sobre a interação neste artigo devido à centralidade desse fator na aquisição de uma L2. Desde as contribuições de Hymes e Halliday<sup>4</sup>, de 1972a e 1973 (apud Celce-Murcia, 1991), respectivamente, sobre a língua como sistema para comunicação, fatores como o contexto e a interação falante e ouvinte passaram a ser considerados como inerentes ao desenvolvimento lingüístico. É com Hymes (1972b apud Wolfson, 1989) e Gumperz (1972 apud Wardaugh, 1986) que o conceito de competência comunicativa começa a tomar forma e é reelaborado por Canale (1983) e Canale & Swain (1980).

Embasada no conceito de língua para a comunicação, surge a abordagem comunicativa, que traça seus princípios básicos a serem aplicados à metodologia e às técnicas através dela desenvolvidas. Dentre esses princípios, está a importância da integração das habilidades de compreensão e produção oral e, principalmente, das oportunidades para a produção (*output*) na L2 em grupos e pares para troca de informação e negociação de significado (Celce-Murcia, 1991).

---

<sup>4</sup> Até então, predominavam as concepções de Chomsky (1965) sobre língua como uma capacidade cognitiva inata do ser humano, sobre a distinção entre competência e performance e sobre a centralidade da competência lingüística.

Como o fator interacional passa a ser visto como crucial no desenvolvimento da competência comunicativa, muitas das pesquisas direcionam seu foco para o papel da interação na aprendizagem de línguas (LE ou L2). Essas pesquisas seguem não somente uma teoria de base puramente lingüística, como também a perspectiva sociocultural de aprendizagem, inspirada por várias áreas de estudo, tais como:

*Desenvolvimento Humano (e.g. Berman & Slobin, 1994; Ninio & Snow, 1996; Reed, 1996), Psicologia Cultural (e.g., Cole, 1996; Tomasello, 1999; Vygotsky, 1986; Wertsch, 1991, 1994) Antropologia Lingüística (Ochs, 1988; Schieffelin & Ochs, 1986) e Teoria Social (e.g. Gergen, 1994; Shotter, 1996, 1997). De acordo com essa perspectiva, o desenvolvimento da linguagem se inicia em nosso mundo social, constituído de uma mistura variada de atividades intelectuais práticas e voltadas para objetivos específicos (Hall & Walsh, 2002: 187).*

Apesar de Hall e Walsh (2002) se referirem a várias áreas de estudo que influenciaram a perspectiva sociocultural de aprendizagem, gostaríamos de apresentar a definição de interação sob a perspectiva vigotskiana: “[interação é] o meio primário pelo qual a aprendizagem é alcançada em salas de aula. (...) Através das interações uns com os outros, professores e alunos acumulam coletivamente o conhecimento” (Hall & Walsh, 2002: 187).

A teoria vigotskiana, primeiramente criada para explicar o desenvolvimento cognitivo da criança, tem sido amplamente utilizada em estudos de aquisição de L2 e LE. Segundo essa teoria, a interação, o diálogo, é a chave para o desenvolvimento cognitivo (Vygostky, 1998). Esse desenvolvimento se dá através de três estágios<sup>5</sup> marcados por uma transição de atividades interpsicológicas para atividades intrapsicológicas. O suporte para essa transição é propiciado pelo processo conhecido como andaime, descrito como um procedimento através do qual a criança ou aprendiz pode atingir a solução de problemas ou a realização de tarefas devido à interação com um par mais proficiente na tarefa ou

---

<sup>5</sup> Estes estágios são regulação pelo objeto, regulação pelo outro e auto-regulação (ver Figueiredo, 2001 para uma ampla discussão).

objetivo em foco. Em princípio, tal tarefa ou objetivo não estaria dentro do arcabouço cognitivo da criança ou aprendiz (Bruner, 1973).

O conceito de andaime aplicado ao processo de aprendizagem é ilustrado por Donato (2000:47), que também enfatiza a característica situada da teoria sociocultural:

*Uma lição importante da teoria sociocultural que nós aprendemos é que a aprendizagem e o desenvolvimento, incluindo de línguas estrangeiras e segundas línguas, são situados. Essa contextualização significa que a aprendizagem acontece de diferentes maneiras em diferentes circunstâncias. As circunstâncias incluem os indivíduos específicos e concretos, cada qual com suas histórias individuais, com os signos que usam e a ajuda que eles oferecem e recebem.*

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Swain (1985, 1998, 2000) argumenta sobre a hipótese do *output*, enfatizando que as chances de produção de *output* são tão necessárias para a aprendizagem quanto o recebimento de *input* compreensível (Krashen & Terrell, 1988). Nesse sentido, o *output* deve ser visto como parte de uma atividade comunicativa e, também, como uma atividade cognitiva (Swain, 2000). Em nosso caso, vemos a interação em sala de aula tanto do ponto de vista da oportunidade de comunicação quanto de desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, o modo como os professores e alunos constroem conceptualmente o processo de interação, e como eventuais construções conceptuais diferentes sobre interação podem criar conflitos em sala de aula, são cruciais para que entendamos melhor o processo de ensino/aprendizagem.<sup>6</sup>

Uma vez que a interação proporciona chances de desenvolvimento cognitivo e a cognição e os fatores afetivos estão interligados (Schumann, 1997), discutiremos a seguir o papel dos processos afetivos na aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Divergências entre conceptualizações de alunos e professores, a exemplo da investigação de Barcelos (2001), podem gerar dilemas.

#### 4. O papel dos processos afetivos na aprendizagem: a neurobiologia do afeto na linguagem

A emoção é apresentada por Schumann (1997) como o elemento que permeia a cognição, ressaltando que as diferenças entre experiências de maior ou menor sucesso na aprendizagem de uma L2 são orientadas por fatores afetivos:

*... os fenômenos de afeto/emoção/sentimento são geralmente estudados independentemente da cognição, mas parecem interagir com a cognição nos processos de aprendizagem profunda e sustentada e tomadas de decisão pragmáticas. Então, de uma perspectiva neural, não somente os vários processos afetivos são interrelacionados, mas afeto e cognição são intimamente entrelaçados (Schumann, 1997:237-238).*

Schumann (1997:36) propõe o diagrama abaixo para explicar os componentes da aprendizagem profunda e sustentada:

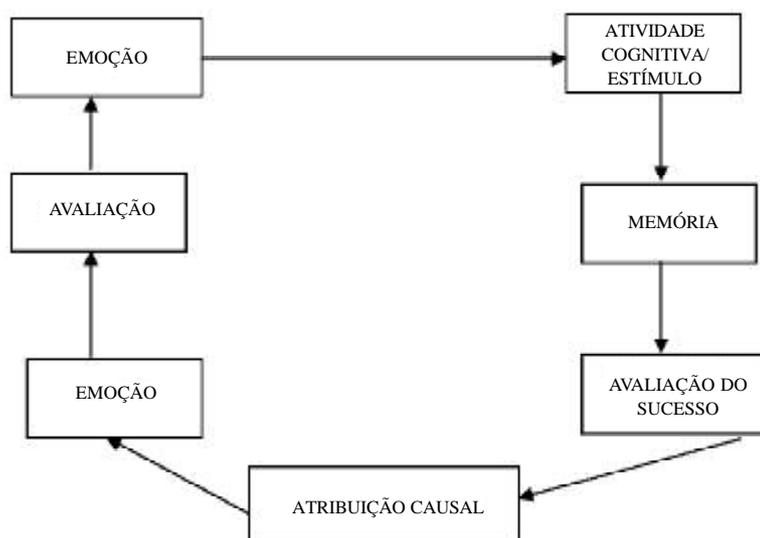


Figura 1 – Componentes da aprendizagem profunda e sustentada

A figura 1 ilustra o ciclo de aprendizagem que inicia com uma atividade cognitiva através de um estímulo que gera memória. Essa memória é avaliada, relações de causalidade são identificadas, gerando emoções (positivas ou negativas) que são novamente avaliadas. Novas emoções podem emergir, levando a outros estímulos e reiniciando o ciclo de aprendizagem.

A aprendizagem seria, então, mediada pela atividade cognitiva em direção ao estímulo que, de uma certa maneira, seria registrada na “memória emocional, que age como um filtro que avalia o estímulo atual de acordo com a novidade, agradabilidade, objetivo ou necessidade significativa, mecanismos de convivência e a imagem pessoal e social” (Schumann, 1997: 36).

Com base na teoria da lingüística cognitiva, nos princípios que norteiam a perspectiva sociocultural da aprendizagem e também na teoria da neurobiologia do afeto, prosseguiremos com a apresentação da metodologia e a análise dos dados.

## **5. Metodologia**

Os cinco professores participantes da pesquisa estão em formação inicial e atuam em um centro de extensão de uma universidade pública de grande porte da região sudeste. O procedimento de coleta de dados contou com autorização prévia (por escrito) de professores e alunos para a filmagem das aulas. Foram filmadas duas aulas consecutivas de cada um dos cinco professores, os quais não seguiram quaisquer orientações especiais para o seu planejamento de aula. A identidade dos participantes foi preservada através da adoção de pseudônimos. Os dados discutidos na seção seguinte foram coletados com os professores ao discutirem suas aulas que haviam sido filmadas. Os assuntos debatidos nessas sessões de visionamento eram escolhidos pelos próprios professores. Os participantes das sessões eram, além dos professores em formação, os membros do grupo de pesquisa (professores, coordenadores e alunos de graduação em iniciação científica). A escolha de sessões de visionamento como instrumento de reflexão é coerente com o nosso projeto mais amplo de formação

reflexiva de professores de línguas estrangeiras porque, nessas sessões, os professores podem escolher aspectos de suas aulas a serem discutidos e, ao detectarem problemas, podem buscar soluções. Os professores podem, também, enfatizar aspectos positivos de suas aulas, e decidir por mantê-los de uma maneira mais consciente.

Os alunos que participaram da pesquisa responderam um questionário de base reflexiva ao fim do semestre letivo, o qual continha perguntas relacionadas a aprendizagem de língua estrangeira e percepção do aluno em relação ao seu progresso ao longo do semestre. As perguntas do questionário relevantes para este artigo são: *Você poderia relacionar sua aprendizagem com sua interação com colegas e professor? Como você acha que a interação pode influenciar seu uso da linguagem?*

## 6. Análise e discussão dos dados

### a. A interação da perspectiva dos professores

Relevantes para este trabalho são as concepções que os professores em formação inicial apresentam sobre interação e que tipo de interação é valorizada em suas salas de aula. Tais concepções são materializadas discursivamente através do uso de metáforas implícitas e explícitas, que constituem grupos temáticos, como explicitado a seguir. Observamos os seguintes agrupamentos: dinamicidade, afetividade e desenvolvimento cognitivo.

A interação é entendida como *dinamismo, envolvimento dos alunos, energia e sintonia*, conceitos evidenciados pela *quantidade* de produção oral (Exemplos 1 e 3)<sup>7</sup>. Quanto mais oportunidades de interação entre alunos a aula propicia, mais *dinâmica e interessante* ela é considerada (Exemplo 2).

*Mariana “...Nós sabemos quando os alunos estão felizes com a aula, uma aula divertida, **uma aula onde todos os alunos estão envolvidos**. Isto significa interação. No início os alunos não*

---

<sup>7</sup> Os trechos dos excertos que ilustram as categorias de análise aparecem em negrito.

*queriam falar, mas quando ele começa a interagir com os outros, ele fala, ele erra, ele perde o medo de fala. Eu acho que interação faz a aula mais interessante.” (Exemplo 1)*

***Márcio** “...quando eu falo de dinâmica é conseguir ter um tempo de pergunta e resposta que não permita estes espaços em branco, o que torna a aula muito parada e que acaba que inconscientemente levando a pessoa a ficar mais cansada de estar assistindo uma aula em que não há tanta interação, que a pessoa fica mais sozinha.” (Exemplo 2)*

***Mariana** Bom...além de humor ... porque, interação ... deixa eu pensar aqui, bom, todas, todas as formas que você faz com que uma mesma idéia seja compartilhada né, **porque quando você interage é, isso quer dizer todo mundo participando da mesma energia, da mesma sintonia, né. E como dizer isso? Eu acho que deixando a pessoa bem à vontade na sala e também fazer com que os alunos fiquem mais à vontade porque quem me conhece, que por poucas vezes fala, nossa você é muito séria então eu tento ficar mais à vontade na sala e também fazer com que os alunos fiquem mais à vontade .... Então assim quer dizer quando eu falo de ficar à vontade então quer dizer eu não consigo achar outra forma de interaction sem falar nisso. É o pessoal fica à vontade, comunicar... (Exemplo 3)***

As concepções apresentadas acima refletem, também, uma visão afetiva da interação ao proporcionar um ambiente agradável para os alunos e, conseqüentemente, mais apropriado para a aprendizagem da língua estrangeira. Além disso, a interação é vista como um momento para se compartilhar idéias (Exemplo 3) e, com isso, os alunos podem construir conhecimento conjuntamente (Vygotsky, 1998; Lantolf, 2000). Porém, de acordo com a participante Mariana (Exemplos 1 e 3), o enfatizado é a perda da inibição para falar de alunos e da própria professora, quando ela assume uma postura mais descontraída que é benéfica para o processo de aprendizagem em curso na sala de aula. Assim, os três excertos anteriores se complementam ao exemplificarem as categorias metafóricas *Interação é dinamicidade* e *Interação é afetividade*, expressas de maneiras diversas no desenvolvimento do discurso dos professores.

Complementando a concepção do aspecto afetivo da interação, o participante Álvaro refere-se implicitamente à assimetria de poder na relação professor-aluno (Exemplo 4), quando estabelece a necessidade de o professor diminuir um possível distanciamento em relação aos alunos, imposto pela sua função profissional, e assumir um papel de companheiro, de alguém que se relaciona também afetivamente com os seus alunos.

**Álvaro:** “...isto pode ser a diferença entre ter alunos e companheiros, isto os torna mais disponíveis para falar, eles ficam mais disponíveis para falar porque eles vêem o professor como alguém que se preocupa com eles, não só no nível profissional, mas no nível afetivo emocional.” (Exemplo 4)

Para Álvaro (exemplo acima), a oportunidade de interação, nesse caso professor-aluno, aproximaria o professor de seus alunos, mudando a postura deles em sala de aula, pois ao reconhecerem o lado humano do professor, ficariam mais participativos, o que salienta a face social da interação. Vemos aqui uma interpretação do professor do contexto interacional, no qual a linguagem não pode estar desvinculada do contexto sociocultural. Em nossa cultura, o papel do professor é o de autoridade e para muitas pessoas, como Álvaro, é, ao mesmo tempo, o de companheiro no processo de aprendizagem. Isso nos remete às ligações entre a teoria sociocultural e a lingüística cognitiva, nesse caso, pelo menos no que se refere à “inserção situada da linguagem em um contexto sociocultural” (Mello, 2004: 61)<sup>8</sup>.

A face sócio-cognitiva da interação é retratada por Shirley nas discussões de diferentes padrões interacionais em sala de aula (aluno-aluno), referindo-se às possibilidades de trabalhos em pares:

**Shirley – ... a maioria das atividades que eu dou ênfase são atividades que eles trabalham em grupo ou dupla porque eu acho que é importante quando eles estão falando com eles mesmos, eles desenvolvem muito mais rápido, muitos dos pares estavam com dúvidas em como pronunciar ...** (Exemplo 5)

---

<sup>8</sup> A relação entre essas teorias é também evidenciada pelo pressuposto epistemológico de andaime, que será discutido através de um excerto de outro participante da pesquisa.

No Exemplo 5, o padrão de interação em pares aparece como uma oportunidade de aprendizagem. A partir de seus erros e posicionamentos pessoais, o aluno pode construir as condições necessárias para que essa aprendizagem se efetue. Seria, então, através dessa avaliação de seu desempenho que o aluno estaria aliando suas atividades cognitivas e suas emoções na construção de uma aprendizagem profunda e sustentada (Schumann, 1997). No Exemplo 5, vemos a representação metafórica de *Interação é desenvolvimento cognitivo*.

Aprofundando-se na função do padrão interacional aluno-aluno, Mariana ressalta o papel do trabalho em grupo para a criação de mais oportunidades de interação. Ela avalia que, em situações em sala de aula em que o aluno fala sobre questões pessoais, que despertam a curiosidade dos parceiros quando ele é o agente na interação, há uma maior aproximação dos alunos entre si e chances para o desenvolvimento lingüístico.

*Mariana “No “título do livro didático” há muitas perguntas para os alunos fazerem. Às vezes é proveitoso quando eles trabalham em grupos, eles têm que perguntar uns aos outros e eles estavam curiosos sobre o assunto que eles estavam discutindo, eles interagiram muito.” (Exemplo 6)*

Mais uma vez, o padrão interacional aluno-aluno é apresentado por uma das participantes da pesquisa e agora como uma estratégia para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos (Exemplo 7). Os argumentos apresentados por Shirley (Exemplos 7 e 8) revelam a sua interpretação de que o trabalho em grupo ou em pares possibilita que alunos em diferentes níveis de proficiência trabalhem colaborativamente:

*Shirley “Quando eu inicio uma atividade e quero trabalhar com um aluno específico, eu peço para eles (os alunos) mudarem de parceiros. Eles trabalham em grupos três ou quatro vezes na mesma aula porque eu tento fazer isso. Às vezes eles escolhem os grupos, às vezes eu indico o grupo... Às vezes eu coloco um aluno forte com um aluno que eu considere que esteja tendo problemas, e um pode ajudar o outro.” (Exemplo 7)*

**Shirley** "... *eu coloco um aluno que é bom com outros que são fracos, vamos supor, nós temos quatro aqui, você tem um conhecimento que pode me ajudar. Esta interação vai enriquecer o meu conhecimento. Então enquanto estão interagindo com alguém que sabe mais, aprendem mais, observando a sala você sabe quem tem mais que o outro.*" (Exemplo 8)

Os Exemplos 7 e 8 também evidenciam a visão sócio-interacionista de Shirley sobre a interação e sua clareza de que o par mais proficiente pode contribuir para o desenvolvimento do outro aluno que apresenta maiores dificuldades de aprendizagem. Essa "centralidade do conceito de andaime (*scaffolding*) ou ancoragem na construção do conhecimento" (Mello, 2004:61) nos remete, mais uma vez, à congruência de princípios entre abordagem sócio-interacionista e lingüística cognitiva. Temos, novamente, nos exemplos 7 e 8, a representação metafórica de *Interação é desenvolvimento cognitivo*.

No Exemplo 9, o discurso da participante Shirley remete-nos, mais uma vez, ao princípio de andaime, quando a professora relata atender individualmente os alunos com dificuldades lingüísticas mais expressivas. Dessa vez, ela se coloca como aquele participante da interação que dará o andaime para quem precisa (Exemplo 9). Essa é mais uma visão positiva do padrão interacional professor-aluno porque o professor é visto como o par que pode prover subsídios lingüísticos ao seu aluno (ver também Exemplo 4).

**Shirley** "*Eu sento com a Pat pra trabalhar com ela. Eu escolho trabalhar com ela de propósito porque ela está tendo dificuldades em acompanhar o grupo, ela é tímida e não fala muito. Eu sento com ela para ajudar, resolver seus problemas durante a atividade*" (Exemplo 9)

Outra característica ligada à metáfora *Interação é desenvolvimento*, que emergiu dos dados dos professores, foi a interação como subsidiária ao desenvolvimento das habilidades orais, como pode ser visto no exemplo abaixo:

*Mariana: E eles assim, amaram, como eles gostaram de trabalhar em grupo, eles são sempre acostumados a trabalhar em pares, acho que foi a primeira vez que eu dei uma de grupo, de speaking, porque a gente fica assim, como é que vai fazer speaking com nível 1. Mas como as perguntas estavam lá e eram perguntas tranquilas, teve hora que eles falaram português e tal, mas eu acho que rendeu e foi uma coisa que eu não precisei interferir né, agora o que eu vou ter que tomar cuidado realmente é essa coisa de sempre reforçar, sempre passar por mim, eu acho que tem muita coisa ainda pra trabalhar, mas um passo (inc) essa atividade. (Exemplo 10)*

Há momentos em que a interação concentra-se mais entre o professor e a turma inteira, avaliados pelos professores como inadequados aos princípios da abordagem comunicativa por não gerarem padrões interacionais que propiciem o desenvolvimento linguístico ativo dos alunos. Nelson (Exemplo 11), um dos participantes da pesquisa, vivencia um certo conflito entre reconhecer que há momentos em que a aula precisa ser centrada no professor (no que se refere ao tempo de fala) e procurar uma abordagem considerada centrada no aluno.

*Nelson – “mas também a figura do professor tem uma relevância dentro disso, é claro eu acho que tem que chegar a um nível que aula é **um momento teacher centered e um momento student centered**, né? como se fosse uma espécie de teoria e prática.” (Exemplo 11)*

O padrão de interação professor-aluno opõe-se àquele com participação mais ativa dos alunos. Isso nos remete à definição de interação apresentada no início da análise de dados (exemplo 2), na qual a característica de dinamicidade da interação é vista como primordial para a aprendizagem de uma LE.

Ao longo desta seção, reportamo-nos ao discurso dos cinco professores para exemplificar suas concepções de interação, agrupadas de acordo com os seguintes temas: dinamicidade, afetividade e desenvolvimento cognitivo.

### **b. A interação da perspectiva dos alunos**

Nota-se, no discurso dos alunos, uma visão de interação pautada pela sua função social e pelas oportunidades de aprendizado por ela suscitadas, como, também, pelo desenvolvimento de habilidades orais, sobretudo da pronúncia. Além disso, há menção do papel da interação no processo de elaboração de conhecimento. No discurso dos alunos, observamos a ocorrência de metáforas implícitas centradas na temática das boas relações interpessoais ligadas ao desenvolvimento da interação. Apresentamos, a seguir, exemplos ilustrativos dessas concepções que não estão necessariamente inseridas no arcabouço teórico utilizado neste artigo, visto que os alunos manifestam concepções formadas naturalisticamente, ao contrário dos professores, que estão em processo de profissionalização e, portanto, expostos a teorias e informações técnicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Primeiramente, há alunos que entendem a interação somente do ponto de vista de sua função social e não pedagógica:

*Estou no curso de inglês para aprender inglês. Penso que a interação entre os colegas não seja de suma importância, mas é claro que uma convivência tornará o ambiente mais agradável.* (Exemplo 12)

Porém, para outros alunos, a interação é vista como sinônimo de oportunidade para a aprendizagem, como constatamos no Exemplo 13:

*Acho que quanto maior for a interação dentro de sala, melhor será a aprendizagem. A intimidade com os colegas e com o professor ajuda na hora de vencer a timidez, principalmente para falar.* (Exemplo 13)

Ao mesmo tempo, o exemplo acima traz o lado afetivo das interações em sala de aula e como essa socialização reflete positivamente na aprendizagem (Schumann, 1997), aproximando a concepção de interação dos alunos à concepção dos professores Mariana e Nelson. Os dois grupos também se aproximam na conceptualização da interação como forma de desenvolvimento das habilidades orais:

*A interação é fundamental para a fixação da aprendizagem e prática dos diálogos para conversação.* (Exemplo 14)

Esse papel da interação somente para melhorar as habilidades orais é ainda mais restrito quando alguns alunos se referem à sua importância para desenvolver uma boa pronúncia:

*A aprendizagem é muito mais fácil quando conversamos em sala de aula, com professor e colegas discutimos os exercícios e outros assuntos. A interação pode influenciar no treino da pronúncia correta.* (Exemplo 15)

No exemplo abaixo, o aluno enfoca a interação como mecanismo facilitador da aprendizagem, ao propiciar a troca de informações na elaboração de seu conhecimento, em consonância com a teoria sócio-interacional:

*A interação é super importante pra que haja troca de experiências, de dúvidas, de conhecimentos, mas às vezes ficamos inibidos em sala ou com os colegas. A interação influencia no processo de aprendizagem, mas o estudo individual é primordial para a compreensão dos conteúdos.* (Exemplo 16)

O que o discurso dos alunos nos revela é a expressão de suas impressões em relação ao processo interativo como lócus de socialização, favorável ao aprendizado de língua e propiciador de desenvolvimento de habilidades orais. A interação centra-se no intercâmbio da oralidade exclusivamente, não havendo menção a outras possibilidades de aprendizagem. As relações interpessoais são cruciais nesse processo e são compreendidas como o cerne do processo interativo. Para alguns alunos, essas relações levam à aprendizagem com base na troca de conhecimentos.

## **6. Discussão: mapeando forma e sistemas conceituais de professores e alunos**

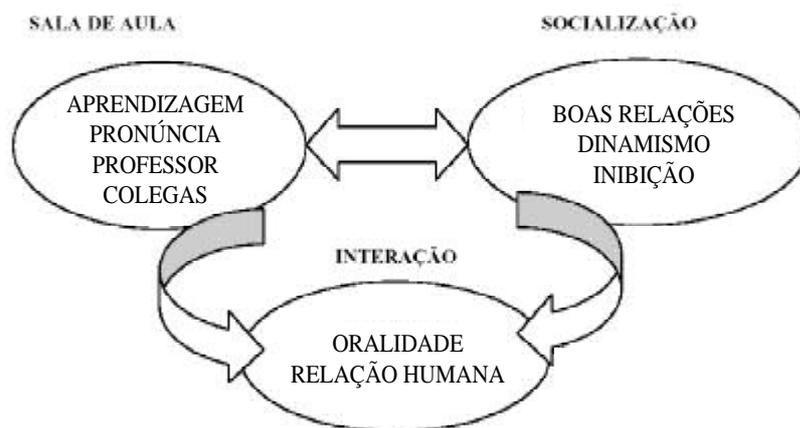
Na seção anterior, discutiremos as conceptualizações da proposição interação. A seguir, serão traçadas relações entre as

concepções encontradas nos discursos de professores e alunos como forma de investigar suas construções individuais do sentido de interação em sala de aula. Esses mapeamentos, ilustrados através das Figuras 2 e 3, representam tão somente uma proposta analítica das autoras deste trabalho, e de forma alguma implicam uma verdade absoluta em relação às possíveis interpretações para os modelos aqui postulados.

Nota-se, na Figura 2, que os elementos que compõem a conceptualização dos professores sobre o processo interativo pautam-se, de uma certa maneira, por características mais técnicas (por exemplo, no componente sala de aula há referências a *atividades, produção e oralidade*). Já na figura 3, há uma visão menos técnica da interação e uma centralização no indivíduo participante da interação (por exemplo, no componente sala de aula há referências ao *professor* e ao *aluno*, enquanto que no componente interação destaca-se o valor dado às *relações humanas*).



Figura 2 – Conceptualizações dos professores



**Figura 3 – Conceptualizações dos alunos**

Observa-se, através dos dados dos alunos, que não há menção em seu discurso da consciência da utilização de tarefas específicas que propiciem o processo de interação em sala de aula. Os conceitos emergentes nos dados reportam-nos às estratégias sócio-afetivas (fatores externos ao aprendizado) por parte dos alunos para desenvolverem seu conhecimento de L2. Pode-se inferir a presença de estratégias internas relacionadas às percepções (desenvolvimento de oralidade, pronúncia) via interação, mas não estratégias meta-cognitivas e cognitivas (McDonough, 1995). O que fica claro é que o cerne interacionista de reciprocidade na construção do conhecimento está presente na conceptualização de aprendizagem, uma vez que o suporte sócio-afetivo oferecido por colegas e professor é condição primária para a boa condução da prática de se aprender LE em contexto da sala de aula. Nota-se, entretanto, que a concepção dos alunos sobre *interação* restringe-se ao escopo das relações afetivas e sociais em sala de aula, não havendo conhecimento do uso de tal estratégia como princípio pedagógico, como manifestado no discurso de alguns professores.

## 7. Considerações finais

O que podemos aprender com esta análise é que o universo conceptual de diferentes professores e alunos centra-se em modelos

conceptuais diferenciados, marcados por percepções concretizadas discursivamente através de metáforas implícitas e explícitas, e que uma interação produtiva entre professores e alunos pressupõe a consciência de ambas as partes desse fenômeno. Notamos que a conceptualização do processo interativo é explicitada através de domínios metafóricos diferenciados, havendo uma polarização nas noções de *dinamicidade*, *afetividade* e *socialização* por parte dos alunos. Já para os professores, manifesta-se um maior engajamento com princípios pedagógicos que fazem uso da interação como estratégia de desenvolvimento de habilidades em sala de aula. Esse engajamento dos professores é ilustrado pelas noções de interação como *dinamicidade*, *afetividade* e *desenvolvimento cognitivo*. Esse emparelhamento parcial de conceptualizações por parte de professores e alunos pode causar uma má-comunicação de expectativas e objetivos a serem alcançados nos ambientes de aprendizagem de LE. Apesar de haver uma atitude bastante favorável a situações de interação, estas são principalmente entendidas dentro do bem-estar emocional que propiciam, havendo, dessa forma, a perda de oportunidade de se usufruir da otimização que níveis altos de sociabilidade e afetividade subsidiam para o desenvolvimento de atividades cognitivas, como Schumann (1997) propõe.

Recebido em: 05/2004. Aceito em: 06/2004.

### Referências Bibliográficas

- BARCELOS, A.M. 2001 The interaction between students' beliefs and teacher's beliefs and dilemmas. IN B. JOHNSTON & S. IRUJO (orgs.) *Research and practice in language teacher education: voices from the field*. CARLA Working Paper # 19. University of Minnesota.
- BERMAN, R. & SLOBIN, D. 1994 *Relating events in narratives: a crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum.
- BRUNER, J. 1973 *Going beyond the information given*. Norton.
- CANALE, M. 1983 From communicative competence to communicative language pedagogy. IN J. RICHARDS & R. SCHMIDT. *Language and communication*. Longman.

- \_\_\_\_\_ & SWAIN, M. 1980 Theoretical bases of communicative approaches to second language testing and teaching. *Applied Linguistics*, **1.1**: 1-47.
- CELCE-MURCIA, M. 1991 Language teaching approaches: an overview. IN M. CELCE-MURCIA *Teaching English as a second and foreign language*. Heinle & Heinle.
- CHOMSKY, N. 1965 *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- COLE, M. 1996 *Cultural psychology*. Harvard University Press.
- DONATO, R. 2000 Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. IN J.P. LANTOLF *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- DUTRA, D.P. & MELLO, H. 2001 Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. IN E.A.M. MENDES; P.M. OLIVEIRA & V. BENN-IBLER (orgs.) *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. FALE/UFMG.
- FIGUEIREDO, F.J.Q. 2001 Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. Tese de Doutorado. FALE/UFMG.
- GERGEN, K.J. 1994 *Reality and relationships: soundings in social construction*. Harvard University Press.
- GUMPERZ, J.J. 1972 Sociolinguistics and communication in small groups. IN J.B. PRIDE & J. HOLMES *Sociolinguistics: selected reading*. Penguin Books.
- HALL, J.K. & WALSH, M. 2002 Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, **22**: 186-203.
- HALLIDAY, M.A.K. 1973 *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- HYMES, D. 1972a On communicative competence. IN J.B. PRIDE & J. HOLMES *Sociolinguistics: selected reading*. Penguin Books.
- \_\_\_\_\_ 1972b Models of interaction of language and social life. IN J.J. GUMPERZ & D. HYMES (eds.) *Directions in sociolinguistics*. Holt, Rinehart & Winston.
- KRASHEN, S. & TERRELL, T. 1988 *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Prentice Hall.
- LAKOFF, G. 1987 *Women, fire and dangerous things*. The University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_ 1992 The contemporary theory of metaphor. Manuscript. University of California at Berkeley.

- \_\_\_\_\_ & JOHNSON, M. 1980 *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_ & TURNER, M. 1989 *More than cool reason*. The University of Chicago Press.
- LANGACKER, R. 1987 *Foundations of cognitive grammar*. Vol 1. Theoretical prerequisites. Stanford University Press.
- LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- MCDONOUGH, S. 1995 *Strategy and skill in learning a foreign language*. Edward Arnold.
- MELLO, H. 2004 O ensino de gramática de línguas estrangeiras: uma perspectiva da lingüística cognitiva. IN D.P. DUTRA & H. MELLO *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. FALE/POSLIN.
- NINIO, A. & SNOW, C. 1996 *Pragmatic development*. Westview.
- OCHS, E. 1988 *Culture and language development: language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge University Press.
- PALMER, G.B. 1996 *Toward a theory of cultural linguistics*. University of Texas Press.
- REED, E. 1996 *Encountering the world: toward an ecological psychology*. Oxford University Press.
- SCHIEFFELIN, B. & OCHS, E. 1986 Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, **15**: 163-191.
- SCHUMANN, J.H. 1997 *The neurobiology of affect*. Blackwell.
- SHOTTER, J. 1997 Dialogical realities: the ordinary, the everyday and other strange new worlds. *Journal for the Theory of Social Behavior*, **27**: 245-357.
- \_\_\_\_\_ 1996 Living in a Wittgenstenian world: beyond theory to a poetics of practices. *Journal for the Theory of Social Behavior*, **26**: 292-311.
- SWAIN, M. 2000 The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. IN J. LANTOLF *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ 1998 Focus on form through conscious reflection. IN C. DOUGHTY & J. WILLIAMS *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.

- \_\_\_\_\_ 1985 Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. IN S. GASS & C. MADDEN (eds.) *Input in second language acquisition*. Newbury House.
- TOMASELLO, M. 1999 *The cultural origins of human mind*. Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. 1998 *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ 1986 *Thought and language*. MIT Press.
- WARDAUGH, R. 1986 *An introduction to sociolinguistics*. Blackwell.
- WERTSCH, J. 1994 The primary of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture, and Activity*, **1**: 202-208.
- \_\_\_\_\_ 1991 *Voices of the mind*. MIT Press.
- WOLFSON, N. 1989 *Perspectives: sociolinguistics and TESOL*. Newbury House.

*Heliana Mello has a Ph.D. in Linguistics from The City University of New York. Since 1999 she has worked as an Associate Professor at Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, where she teaches both linguistics and English. Her research interests are teaching/learning foreign languages and cognitive linguistics. [hmello@ufmg.br](mailto:hmello@ufmg.br)*

*Deise Prina Dutra has a Ph.D. in Linguistics from the University of Florida. She is an Associate Professor at Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais in the following areas: English, applied linguistics and discourse analysis. Her current research focuses on teacher education and grammar teaching. [dpdutra@dedalus.lcc.ufmg.br](mailto:dpdutra@dedalus.lcc.ufmg.br); [dpdutra@ufmg.br](mailto:dpdutra@ufmg.br)*