

## A Relação professor/pesquisador Múltiplas perspectivas e possibilidades<sup>1</sup>

Teresa Pica, Universidade da Pennsylvania  
Trad.: Christine Nicolaides e Vera Fernandes  
Universidade Católica de Pelotas

*ABSTRACT: This chapter offers five perspectives on the multiple and possible relationships of second/foreign (L2) teachers and researchers. The chapter begins with an overview of traditions and transitions in the approaches, values, and concerns of L2 teachers and researchers. The chapter begins with an overview of traditions and transitions in the approaches, values, and concerns of L2 teachers and researchers. This is followed by discussions and illustrations of four of the five relationships, including (1) coexistence of teaching and research activities, centered on similar topics, through individual approaches and goals; (2) collaboration of teaching and research efforts, in shared collection, analysis, and interpretations of data, action research, and ethnographic study; (3) complementarity of teaching and research skills, toward theoretically motivated treatments, designed in a research context, then studied in the classroom; and (4) compatibility of teaching and research interests, with respect to cognitive and social processes of L2 learning, and material and activity selection for L2 teaching and research. The chapter concludes with a summary of a project on content-*

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada em um colóquio sobre Pesquisa em Aquisição de Segunda Língua/Teoria e Pedagogia da Língua, organizado por Rod Ellis no Segundo Fórum de Pesquisa de Língua (SLRF), Cornell University, Ithaca, New York, de 29 de setembro a 2 de outubro de 1995. Uma versão publicada anteriormente, "Relações entre ensino de língua e pesquisa: uma visão norte-americana", apareceu em *Language Teaching Research*, 1:1,(1997); 48-77.

*based L2 teaching and learning, which illustrates a fifth relationship, of convergence, across perspective (1)-(4).*

*RESUMO: Esse capítulo oferece cinco perspectivas sobre as relações múltiplas e possíveis de professores de segunda língua ou língua estrangeira (L2) e pesquisadores. O capítulo inicia com uma visão geral das tradições e transições nas abordagens, valores, e preocupações de professores e pesquisadores de L2. A isso se segue a discussão e ilustração de quatro das cinco relações, incluindo (1) coexistência de atividades de ensino e pesquisa, centrada em tópicos similares, por meio de abordagens e objetivos individuais; (2) colaboração de esforços da pesquisa e do ensino na coleta, análise, e interpretação de dados, pesquisa ação, e estudo etnográfico compartilhados; (3) complementaridade de habilidades de ensino e pesquisa, em direção a tratamentos teoricamente motivados, planejados em um contexto de pesquisa e depois estudados em sala de aula; e (4) compatibilidade de interesses de ensino e pesquisa, no que diz respeito aos processos cognitivos e sociais de ensino de L2, e seleção de material e atividades para pesquisa e ensino de L2. O capítulo conclui com um resumo de um projeto em ensino e aprendizagem de L2 baseado em conteúdo, que ilustra uma quinta relação, de convergência, através das perspectivas (1) - (4).*

*KEYWORDS: Teacher/researcher relationships, L2 learning, classroom L2 studies*

*PALAVRAS-CHAVES: Relações Professor/pesquisador, aprendizagem de L2, estudos de sala de aula de L2*

## INTRODUÇÃO

A educação é um campo repleto de questões e preocupações que são de mútuo interesse para professores e pesquisadores. De modo crescente, o alcance, a complexidade, e urgência de tais questões e preocupações na educação de aprendizes de segunda língua e língua estrangeira (L2) junta professores e pesquisadores em relações que integram suas atividades, esforços, habilidades, e conhecimento. Essas relações são mais evidentes entre professores e pesquisadores nas tradi-

ções que eles compartilham, nas transições que experienciam e nas conexões pedagógicas que procuram nutrir e sustentar. Este trabalho, portanto, começa com uma revisão das tradições e transições na educação de L2 que influenciaram professores e pesquisadores em seu trabalho com aprendizes de L2.

### TRADIÇÕES NA RELAÇÃO DE PROFESSOR-PESQUISADOR

Tradicionalmente, o ensino e a pesquisa de L2 tiveram sua parcela de defensores e céticos; os primeiros, argumentando que seu método era o melhor para ensinar ou para conduzir a pesquisa, os últimos, frequentemente abandonando métodos, ou combinando-os ecleticamente. Ao mesmo tempo, esforçam-se em direção a uma abordagem mais regulada por princípios em seu trabalho, no qual nenhum método único é considerado eficiente em qualquer sentido prescritivo, mas em que o ensino e pesquisa podem ser vistos como esforços complexos, cujas questões e preocupações requerem abordagens situadas e reguladas por princípios, cuja implementação depende da sabedoria e experiência dos educadores de línguas.

Professores e pesquisadores também compartilham uma tradição de valores com relação à importância da profissão de professor e ao trabalho de professores e pesquisadores no despertar das necessidades, objetivos e expectativas dos alunos. Suas experiências com, e como aprendizes de L2 levaram-nos a ter muito cuidado com a complexidade do ensino/aprendizagem de L2 e a com a necessidade de professores e pesquisadores informados e sensíveis. Quase todos trabalham fora de instituições educacionais tradicionais, que eles também valorizam, enquanto lutam para reformá-las e desenvolvê-las, conforme a necessidade. Professores e pesquisadores têm sido ecléticos e integradores em suas abordagens há muito tempo, conforme se voltam para várias fontes para informar seu trabalho, com predominância da psicologia, lingüística e educação.

Finalmente, professores e pesquisadores são pessoas práticas, frequentemente guiadas por objetivos práticos, com decisões tomadas a partir da observação, experiência, reflexão, consulta, e análise detalhada. (Ver Ellis 1994, 1995, Hawatt 1984, Pica 1994a, Richards 1987, e Richards e Nunan 1990). Juntos, eles têm preocupações similares com

respeito ao sucesso atual, futuro e potencial dos alunos, e a noção de que há muito para ser aprendido, muito para ser ensinado e muitas questões para serem respondidas sobre a aprendizagem de L2. Tais preocupações os têm levado por várias transições em suas relações, como será observado na seção seguinte.

## TRANSIÇÕES NA RELAÇÃO PROFESSOR-PESQUISADOR

### *Relações de Aplicação*

Nas primeiras relações de aplicação, os argumentos giravam, basicamente, sobre se, e em que aspecto, a aplicação de um campo ao outro era necessária ou poderia ser útil, bem como em que direção, se é que em alguma, uma aplicação deveria ser feita. Debatia-se se os resultados de pesquisas eram ou não aplicáveis ao desenvolvimento e modificação de métodos de ensino ou à resolução de questões de ensino; ou inversamente, quanto a serem, os métodos de ensino e preocupações, a base para questões de pesquisa que podem ser examinadas na sala de aula e aplicadas a questões teóricas mais amplas. (Ver Chaudron 1988 e Howatt 1987 para resenhas críticas, e Ellis 1994, 1995, Lightbown e Spada 1993, Pica 1994a, e Swain 1995 para mais ilustrações e discussão).

A pesquisa anterior sobre a aprendizagem de L2 não era relacionada a questões sobre o ensino de L2, mas sim, preocupava-se com o estudo de aquisição simultânea de duas línguas por crianças de pouca idade. (Ver, por exemplo, Leopold 1939-1949). Durante o final de 1940 até o início de 1970, no entanto, houve uma boa quantidade de conexões entre os dois campos, enquanto estudos quantitativos eram feitos para comparar o impacto de métodos instrucionais no progresso do aluno (resenhado em Levin, 1972). Questões relativas à instrução também eram observadas por meio da "análise contrastiva", conforme os pesquisadores trabalhavam em lingüística estruturalista e psicologia behaviorista para localizar diferenças entre formas na L2 e a língua nativa (LN) dos alunos, que se acreditava "interferirem" com a aprendizagem de L2, e desenvolver material de ensino de acordo com essas descobertas (Stockwell, Bowen e Martin 1965).

Durante esse período, professores e pesquisadores frustravam-se enquanto tentavam entender o desenvolvimento da L2 e sua relação com a LN dos aprendizes e com aspectos universais ao desenvolvimento da L2 e, ao mesmo tempo, tentavam explicar por que certos padrões de erro e plateaus aquisicionais eram resistentes à intervenção instrucional. Por muitos anos, termos como "construção criativa" (Dulay e Burt 1974) e "ordem natural" (Krashen 1977) dominaram o campo, refletindo o consenso geral de que os professores podem prestar um melhor serviço a seus alunos por meio do uso de atividades de comunicação e compreensão de L2 do que pela prática de gramática e instrução direta, um ponto que já havia sido abordado por Newmark (1966) e outros anteriormente.

Havia também uma inquietação no campo de pesquisa de L2 sobre estar ou não ela pronta para entrar em uma relação com o ensino de L2. Já em 1978, Evelyn Hatch aconselhava pesquisadores a "aplicar com precaução" os resultados de seus estudos a questões de ensino. (Ver Hatch 1978, e também Tarone, Swain, e Fathman 1976). Isso determinou o cenário para outra relação, a implicação entre ensino e pesquisa.

#### TRANSIÇÃO DE APLICAÇÃO PARA IMPLICAÇÃO

Contudo, durante a década de 80, pesquisadores continuaram a examinar a possibilidade de aplicação e a levar a cabo pesquisa que fosse relevante sob o ponto de vista educacional. Seus esforços conduziram a publicações importantes, das quais talvez a mais crucial tenha sido a de Long (1983a). Intitulada "A instrução faz diferença?", essa meta-análise de estudos existentes sobre o impacto do ensino de L2 validava a sala de aula como um contexto apropriado e vantajoso para a aprendizagem de L2, o trabalho de professores como críticos para o sucesso do aprendiz, o input e interação que eles podem fornecer como necessários para afetar e sustentar o processo de aprendizagem.

Em anos subseqüentes, os pesquisadores continuaram a aconselhar contra *aplicações* diretas da pesquisa sobre aprendizagem de L2 com respeito ao planejamento do ensino de L2; no entanto, eles também escreveram sobre suas *implicações* a esse respeito. (Ver também a coleção editada por Hyltenstam e Pienemann 1983 e mais tarde Croo-

kes 1992 e Long e Crookes 1993, por exemplo). Na mesma direção, a pesquisa sobre L2 foi frequentemente discutida com respeito a seu uso como fonte para tomada de decisões instrucionais (começando com Lightbown 1985, e mais tarde, Ellis 1994, Lightbown e Spada 1993, Pica 1991, e Swain 1995). Questões também surgiram em relação à necessidade de procurar relações de aplicação entre campos interdisciplinares, tais como ensino e pesquisa de L2, já que, com o passar dos anos cada um tinha estabelecido suas próprias conexões com outros campos e disciplinas. (Ver Sharwood Smith 1994)

No campo de ensino de L2, no entanto, os anos recentes trouxeram um grande interesse na pesquisa. Textos sobre métodos atuais frequentemente referem-se a estudos sobre a aprendizagem de L2 para sugerir estratégias de ensino e atividades instrucionais (Ver, por exemplo, H.D. Brown 1994, J.D. Brown 1995, Nunan 1991, e os capítulos de Long e Richards 1987). Além disso, os professores começaram a dirigir-se para a pesquisa como parte da base de conhecimento de que eles necessitam como educadores profissionais. (Ver J.D. Brown 1992/1993). Um número maior de pessoas participa de seminários de pesquisa, faz cursos sobre aprendizado de língua, estuda para qualificar-se mais, busca desenvolvimento profissional e desenvolve pesquisa dentro de suas salas de aula (Ver Bailey e Nunan 1996).

Juntas, essas várias perspectivas e atividades para o ensino e pesquisa de L2 denotam uma relação que não impede "aplicação". O que elas sugerem, contudo, são maneiras adicionais pelas quais os dois campos podem relacionar-se. Quatro dessas relações serão descritas nas seções seguintes. O capítulo finaliza com a discussão de uma quinta relação.

#### RELAÇÕES DE COEXISTÊNCIA, COLABORAÇÃO, COMPLEMENTARIDADE, E CONVERGÊNCIA: UMA VISÃO GERAL

Distinções e conexões podem ser vistas na natureza, foco e atividades da relação professor/pesquisador. Quatro relações são particularmente ilustrativas a esse respeito. Primeiro, há a relação de coexistência, na qual professores e pesquisadores têm interesses similares, mas têm objetivos diferentes e trabalham independentemente no seu ensino e pesquisa. Segundo, a relação de colaboração de esforços de

professores e pesquisadores encontra-os trabalhando com interesses e preocupações mútuas, com ênfase na pesquisa ação e abordagens etnográficas, enquanto compartilham sua coleta, análise e interpretação dos dados de sala de aula na aprendizagem de L2.

Duas outras relações professor/pesquisador também são bem desenvolvidas. Elas incluem uma complementaridade de habilidades, conforme professores e pesquisadores trabalham juntos para tratar de questões de aprendizagem de língua que são teoricamente motivadas, focam aspectos de aprendizagem e retenção, requerem ou minuciosa microanálise ou estudos em múltiplas camadas e envolvem materiais e abordagens que são planejados para professor e pesquisador, e então, são implementados e estudados nas salas de aula. Finalmente, uma relação de compatibilidade pode ser vista nos interesses do professor e do pesquisador nos processos lingüísticos, cognitivos e sociais do aprendizado de L2, e no planejamento e seleção dos materiais e atividades que podem ser usados efetivamente tanto para os propósitos do ensino como da pesquisa.

Cada uma dessas relações pode também ser examinada dentro do contexto de fatores distintos e necessidades importantes. Por exemplo, a relação de coexistência entre professores e pesquisadores surgiu no contexto de uma pequena necessidade de novas relações entre ensino e aprendizagem de L2, devido a relações já estabelecidas com outros campos como, por exemplo, política educacional, teoria pedagógica, e lingüística teórica (Sharwood Smith 1994). Inversamente, a relação de colaboração surgiu a partir de um apelo por pesquisa relevante sobre temas de sala de aula recorrentes e interesse em estudos contextualizados e ativistas (Ver van Lier 1988). A relação de complementaridade tem sido nutrida por questões compartilhadas sobre os papéis dos métodos de sala de aula, materiais, e atividades no ensino e na retenção de L2 que requerem cuidadosa implementação e exame em nível micro, ou esforços maciços para avaliar mudança de política e reforma educacional. A relação de compatibilidade reflete interesses mútuos entre professores e pesquisadores que têm sido focalizados no papel de processos cognitivos, lingüísticos e sociais na aprendizagem de L2, e na necessidade de materiais efetivos e autênticos no ensino e na pesquisa. Maior discussão sobre cada uma dessas relações segue-se.

RELAÇÕES DE COEXISTÊNCIA E COLABORAÇÃO  
ENTRE PROFESSOR/PESQUISADOR

Em suas relações de coexistência e colaboração, professores e pesquisadores são, de alguma maneira, centralizadores em suas intenções e esforços. Coexistência, em particular, pode ser notada durante os primeiros anos de relação professor/pesquisador, como discutido anteriormente, quando professores de língua freqüentemente procuram teorias de pedagogia para atingir objetivos instrucionais. A noção de uma relação com pesquisa de L2 sugeria, naquela época, a aplicação de métodos lingüísticos de análise contrastiva para ‘drills’ e exercícios para a sala de aula de línguas. Pesquisadores também olhavam para outros campos, particularmente para a lingüística, para informar suas preocupações e métodos anteriores, focados como estavam em regras abstratas de gramática e operações complexas de estrutura de língua. A natureza de suas questões, naquela época, trouxe pouca motivação para forjar uma relação com professores bem como para discutir a necessidade dessa relação.

Tal relação de coexistência perdura até hoje, como pode ser vista em publicações sobre o ensino de gramática de L2 e estudos sobre seu aprendizado. As primeiras, freqüentemente, refletem decisões e reflexões pedagógicas e lingüísticas sobre a proficiência do aprendiz, baseadas em princípios de complexidade lingüística ou freqüência, ou na utilidade comunicativa e na importância de determinadas estruturas. As últimas são freqüentemente levadas a cabo com respeito a estruturas e processos tais como núcleos de sintagmas nominais ou parâmetros de elipses, ou estruturas profundas, incomuns ao léxico do ensino de L2, e pouco usadas entre professores e alunos em salas de aula de L2. Dessa maneira, linhas pedagógicas e tarefas didáticas sobre constituintes e construção de sentenças (tais como aquelas encontradas por Celse-Murcia e Larsen-Freeman, Dart 1992 e Davis 1987) foram capazes de existir ao lado de pesquisa sobre gramática universal e aprendizagem de língua (por exemplo, Eubank 1991) sem uma ameaça à integridade de professores e pesquisadores em seus respectivos campos. Muitos professores e pesquisadores têm, assim, se tornado tão íntimos em suas preocupações, abordagens e relações com outros campos, que não há necessidade de explicar uma falta de relação entre eles.



## RELAÇÕES DE COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSOR/PESQUISADOR

Uma relação muito diferente entre ensino e pesquisa de L2 é vista quando professores e pesquisadores colaboram em interesses e preocupações comuns, por meio de pesquisa ação e estudo etnográfico de salas de aula, escolas e comunidades. Tal colaboração tem sido a expansão da necessidade freqüentemente expressada entre educadores de L2, de maior relevância de pesquisa de L2 sobre questões relativas à prática em sala de aula. Isso é freqüentemente revelado, por exemplo, quando professores envolvidos em cursos de graduação e estágio relatam um interesse acadêmico no conteúdo do curso, acoplado com dificuldade em conectar esse conteúdo com sua vida diária em sala de aula. Os professores também observam que os estudos sobre os quais lêem raramente são planejados para resolver problemas particulares que brotam em suas salas de aula, enquanto essas questões tendem a ser altamente contextualizadas nas sociedades e comunidades em que trabalham. (Ver van Lier 1988 para revisão e comentário). Essas são algumas das razões pelas quais, como sugere Crookes (1993), os educadores de língua continuam a voltar-se para a ação em relação à pesquisa em suas próprias salas de aula. Isso os habilita a escolher as diferentes maneiras pelas quais a pesquisa pode, e não pode, ajudá-los em particularidades de sala de aula e a entender, refletir e modificar sua prática. Muitos professores de sala de aula trabalham diretamente com pesquisadores nesses esforços, como a seção seguinte ilustrará.

Professores e pesquisadores freqüentemente trabalham juntos em estudos de caso de alunos individuais. Os perfis detalhados que eles produzem seguidamente têm implicações maiores para a instrução e promoção da aprendizagem de L2. (Ver, por exemplo, Adamson 1993, Kreeft-Peyton, Jones, Vicent, e Greenblatt 1994, e Peyton e Mackinson 1989). Essa colaboração pode também ser encontrada em estudos etnográficos, com professores e pesquisadores de L2 que trabalham juntos para tratar de questões sobre o contexto cultural de suas salas de aulas, escolas e comunidades. Aqui, a colaboração pode estender-se além do professor e do pesquisador, para envolver outros membros do contexto cultural dentro da sala de aula, comunidade e escola. (Ver Edelsky 1986, 1991, Hornberger 1994, Freeman 1996, Kuiper e Plough em Schachter e Gass 1996, Rounds em Schachter e Gass 1996).

RELAÇÕES DE COMPLEMENTARIDADE  
ENTRE PROFESSOR/PESQUISADOR

Os campos de ensino e pesquisa de L2 também têm mostrado uma complementaridade crescente de contribuições entre educadores e pesquisadores para combinar suas habilidades ao lidar com interesses e preocupações compartilhadas. Tal trabalho conduz a uma visão mais completa do aprendizado e retenção de L2, por meio de processos de intervenção, planejados e iniciados no contexto de pesquisa, e estendidos a contextos pedagógicos, por meio de experiências de sala de aula de curto prazo e estudos intervencionais mais longos.

Em experimentos de sala de aula que ilustram tal complementaridade, materiais de aprendizagem e estratégias embasados na teoria são selecionados ou desenvolvidos por pesquisadores. Os pesquisadores então trabalham com professores com relação ao uso desses materiais e estratégias em sala de aula, seguido por pesquisa participativa realizada em suas salas de aula sobre seu impacto na aprendizagem de seus alunos. Frequentemente os materiais e estratégias são escolhidos por meio de esforços conjuntos de pesquisadores e professores, que trabalham juntos para responder a exigências dos fazedores de política e administradores no contexto de mudança curricular em larga escala. Ao manter os procedimentos de planejamento experimental, grupos de controle e de comparação com outros professores e alunos também participam. Um dos primeiros esforços experimentais desse tipo é exemplificado no trabalho de Long, Brock, Crookes, Deicke, Potter, e Zhang (1984), que forneceram aos professores de L2 treinamento sobre como prolongar a quantidade de tempo de espera que eles davam aos aprendizes de Inglês como L2 para responder a suas questões, estudavam então o impacto dessa estratégia instrucional em características qualitativas da resposta do aluno.

Talvez o mais fascinante dos desenvolvimentos em direção à complementaridade esteja acontecendo no Canadá, por meio de experimentos de sala de aula em programas de imersão e trabalho em salas de aulas experimentais de Inglês como segunda língua. (Ver, por exemplo, Lightbown 1992). Em programas de imersão, os pesquisadores examinam o impacto, imediato e, a longo prazo, de materiais instrucionais e estratégias destinados a ajudar no aprendizado de estruturas difíceis de L2. Harley (1989), por exemplo, deu a professores materiais

funcionais que foram criados para ajudar na aprendizagem de duas formas verbais francesas de tempo passado que apresentavam relativa dificuldade para os alunos. Eram o *imparfait*, ou passado habitual, e o *passé composé*, ou passado específico. Os professores incorporaram esses materiais ao seu ensino por um período de oito semanas. Harley então estudou o impacto da instrução dos professores comparando a aprendizagem dos alunos nessas aulas com aquela dos alunos dos grupos de controle.

Usando um período um pouco mais longo de pesquisa, Day e Shapson (1991) forneceram aos professores um programa de atividades de sala de aula, estratégias e materiais. Os materiais, tanto funcionais como focados na forma, tinham sido preparados por grupos de professores e pesquisadores, com o apoio de administradores de escolas e fazedores de políticas. Tanto nos estudos de Harley como nos de Day e Shapson, os pesquisadores foram capazes de observar salas de aula participativas nos meses que se seguiram a essas intervenções, para monitorar a presença das estruturas alvo no input do professor. Essa informação ajudou a explicar os resultados de testagem subsequente na retenção do aluno.

Uma outra ilustração de complementaridade pode ser encontrada em uma série de experimentos, novamente no Canadá, nas quais os pesquisadores rastrearam o impacto de estratégias instrucionais teoricamente motivadas, conforme eram aplicadas por professores em salas de aula de aprendizado de Inglês. (Ver, novamente, Lightbown 1992 e Lightbown e Spada 1990). De interesse particular têm sido as maneiras pelas quais estratégias, como instruções focadas na forma e correção, auxiliam a aprendizagem de regras e estruturas envolvendo a colocação do advérbio (White 1991) e formação de pergunta (Lightbown e Spada 1993). Essas características foram escolhidas para tratamento instrucional devido a sua resistência a métodos orientados para a comunicação, por meio dos quais elas têm sido tipicamente ensinadas. Durante o período de treinamento, professores participativos continuaram a ensinar comunicativamente, mas acompanharam suas atividades com intervenção instrucional e ‘feedback’ corretivo para advérbios e perguntas. Nos meses que se seguiram ao período de tratamento, os professores retomaram seu estilo regular de ensino e formato para estabelecer o contexto para que os pesquisadores seguissem testando com relação à retenção das estruturas do tratamento.

O ensino e a pesquisa realizados dentro do objetivo de complementaridade podem também envolver contribuições em níveis de responsabilidade que extrapolam aqueles de professores e pesquisadores de L2, como fazedores de política de ministérios de educação, conselhos de escolas e administrações, envolvem-se no estabelecimento, modificação, ou avaliação de programas de língua. Grupos de professores, pesquisadores, e especialistas em currículos podem ser recrutados para desenvolver materiais e estratégias de sala de aula, com aplicação em intervenção experimental, pesquisa em andamento e testagem subsequente. Esses esforços de grupo não são, infelizmente, sempre complementares, uma vez que os objetivos e valores dos fazedores de política podem ser inconsistentes com aqueles dos professores, pesquisadores, e aprendizes de L2. Ao invés de um processo de complementaridade, então, um processo de conflito pode surgir. Isso tem sido uma preocupação entre muitos educadores, mais recentemente entre aqueles que escrevem sob a perspectiva da pedagogia crítica. (Ver, por exemplo, Pennycook 1989,1990)

### RELAÇÕES DE COMPATIBILIDADE ENTRE PROFESSOR/PESQUISADOR

Muitas das relações entre professores de língua e pesquisadores são formadas fora dos tipos colaborativos ou complementares que envolvem projetos específicos como os descritos acima. Tais relações aparentam ser mais fluidas e informais, uma vez que são formatadas por uma compatibilidade de interesses do professor e pesquisador nos processos sociais e cognitivos da aprendizagem da língua e nas estratégias instrucionais e técnicas de pesquisa por meio do qual realizam seu trabalho com aprendizes de língua. Tal compatibilidade de interesses e atividades freqüentemente passa despercebida devido à variação em termos e rótulos que são sendo usados dentro e através de seus respectivos campos.

Inúmeros processos cognitivos são de interesse mútuo para professores e pesquisadores. Entre os mais proeminentes salientam-se a compreensão do aprendiz, o planejamento e a produção de significado da mensagem, a habilidade do aprendiz em observar a forma da língua enquanto constrói o significado da mensagem e usar 'feedback' em

direção à modificação e acuidade. De crescente interesse para professores e pesquisadores são os aspectos cognitivos da motivação do aprendiz em relação ao aprendizado da língua, incluindo o papel do esforço e atenção aos processos e resultados de aprendizagem. Conforme os professores e pesquisadores notam que os processos cognitivos de aprendizagem de L2 são difíceis de serem separados de suas dimensões sociais, eles mantêm um interesse mútuo em várias formas de comunicação e interação, desde diálogo colaborativo até intervenção instrucional, bem como uma preocupação com as formas pelas quais aprendizes e interlocutores negociam significado e engajam-se na revisão e reparo conversacional. Cada um desses processos cognitivos e sociais será discutido abaixo.

#### INTERESSE NO PROCESSO COGNITIVO

Tanto professores como pesquisadores têm tido um longo e duradouro interesse no processo de compreensão conforme ele se relaciona com a aprendizagem bem sucedida da língua. (Ver, por exemplo, Long 1985). Em relação ao ensino, métodos e materiais baseados na compreensão progrediram em muitos aspectos. Alguns têm sido estudados experimentalmente (ver Postovsky 1974 e Gary e Gary 1980), enquanto outros têm sido desenvolvidos e disseminados, independentemente, por meio de métodos como o Total Physical Response (ver Asher 1969). Talvez o método mais conhecido, baseado na compreensão, seja o Método Natural, uma variação do Ensino Comunicativo de Língua, cujas raízes estão localizadas no esforço de dois indivíduos, Stephen Krashen e mais tarde Tracey Terrell, o primeiro predominantemente um educador e pesquisador, o segundo, predominantemente um professor de língua estrangeira, que trouxeram grande experiência no ensino e na pesquisa para seus trabalhos em aprendizagem de L2. (Ver Krashen e Terrell 1983)

Foi Krashen, na verdade, quem fez o termo, "input compreensível", servir como contexto do processo de aprendizagem de L2. De acordo com Krashen, quando os aprendizes entendem o significado da mensagem, isso liberta sua atenção para o acesso a palavras não familiares e estruturas lá codificadas, para então construírem sua gramática para a L2. (Ver, por exemplo, Krashen 1981, 1983, 1985). Estudos

recentes de aprendizes engajados na compreensão sugerem que atenção simultânea para forma e significado é difícil e frequentemente mal sucedida (van Patten 1990). O argumento levantado é que, na verdade, a 'incompreensão' do input de L2 faz com que eles *dirijam* sua atenção para a forma e significado da L2. Isto tem sido demonstrado em estudos de tentativas de aprendizes de compreender o significado de mensagens codificadas em orações relativas (Doughty 1991), locativos (Loschky 1994), e pré e pós-modificadores (Pica 1994b). Definir o papel exato da compreensão no processo de aprendizagem continuará a apresentar desafios. Sendo assim, sem dúvida, manterá um importante lugar entre os processos de mútuo interesse de professores e pesquisadores de L2.

O planejamento e a produção de mensagem têm também capturado o interesse de professores e pesquisadores. O interesse no planejamento do processo tem sido mostrado no ensino de composição e escrita de L2 que enfatiza a precisão necessária para a comunicação do significado da mensagem, conseguida pela discussão e revisão do texto escrito. (Ver, por exemplo, o volume de Johnson e Roen 1989 e Zamel 1983). Os pesquisadores têm se interessado, especialmente, nas maneiras pelas quais os processos de planejamento e produção captam a atenção dos aprendizes para a precisão da forma que eles precisam para comunicar o significado da mensagem que, por sua vez, tem um impacto positivo em sua aprendizagem de L2. O efeito positivo do planejamento tem sido mostrado em trabalhos em Inglês (Crookes 1989) e inflexões de passados regulares (Ellis 1987).

Há muito a produção ocupa um lugar proeminente nas aulas de língua, em atividades que variam de 'drills' em sons e estruturas a tarefas comunicativas que requerem planejamento da mensagem. No entanto, a produção ganhou o interesse de pesquisadores de L2 só recentemente. Isto pode ser porque os pesquisadores consideravam a produção como intrínseca ao processo de aprendizado, especialmente durante os primeiros estágios de desenvolvimento, quando a compreensão era tida como crítica (Ver novamente, Krashen 1983, 1985). Enquanto o campo de pesquisa em L2 se desenvolvia, no entanto, estudos sugeriam que a produção do aprendiz podia ter um papel importante na ativação e sustentação do processo cognitivo da aprendizagem de L2, fornecendo um contexto no qual os aprendizes podiam estar aptos a comparar sua própria produção com o input da L2, e a 'observar a lacuna' entre eles.

Muitas dessas pesquisas foram iniciadas e implementadas em salas de aula e comunidade no Brasil. (Ver Schmidt e Frota 1986)

Cada vez mais, a pesquisa relacionada a contexto de sala de aula lança luz sobre contribuições da produção para a aprendizagem de L2, fornecendo, portanto, uma base empírica para os tipos de práticas e atividades de comunicação que têm sido uma característica consistente no ensino de L2. Experimentos de sala de aula revelam como a produção dos aprendizes, se acompanhada por respostas como 'feedback', pode facilitar a conscientização de regras e ajudá-los a distinguir irregularidades e exceções entre elas (Tomassello e Herron 1988, 1989). Outros estudos orientados em sala de aula mostram como a produção pode captar a atenção dos aprendizes para a clareza e complexidade da forma necessária para o significado da mensagem (Ver Gass e Varonis 1994, Linnell 1995, Pica, Holliday, Lewis, e Morgenthaler 1989, Pica, Holliday, Lewis, Berducci, e Newman 1991, Pica 1994b, 1996, Pica, Lincoln-Porter, Paninos, e Linnell 1996 e Swain e Lapkin 1994).

Há muito tempo a motivação tem sido de grande interesse para professores de língua e pesquisadores, no que diz respeito ao seu papel nas dimensões afetivas da aprendizagem de L2. Recentemente, no entanto, pesquisadores também começaram a considerar a motivação como um processo cognitivo na aprendizagem da língua, por meio do trabalho de Crookes e Schmidt (1991), que operacionalizaram a motivação em termos de atenção dos aprendizes, sua persistência e seu envolvimento ativo em atividades de aprendizagem de L2. De acordo com esses pesquisadores, essa definição foi genericamente obtida, a partir do ponto de vista do professor e suas observações sobre o que constitui motivação entre seus alunos.

O processo cognitivo de atenção recentemente atraiu os interesses dos pesquisadores, particularmente no que diz respeito à necessidade dos aprendizes em observar as relações entre a forma e o significado da mensagem em L2. Esse processo de aprendizagem foi incorporado em uma variedade de construtos tais como a "conscientização" (Rutherford e Sharwood Smith 1985), "observação" (Gass 1988, Schmidt 1990, 1992), e "foco na forma" (Doughty 1991, Doughty e Williams 1998; Long 1991a, b, 1996). Entre professores, o processo de atenção encontra compatibilidade com a noção de conscientização de língua, ilustrada, por exemplo, no trabalho de Stevick (1976). Um metodologista, Stevick escreveu sobre a necessidade de atenção e envolvimento do

aprendiz em relação ao input em L2. Em trabalho mais recente, a noção de atenção pode ser observada na conceituação de aprendizagem da gramática como a sensibilidade para regras e formas em relação à comunicação de significado (Ver Nunan 1993). O foco de interesse na conscientização da língua como um construto da sala de aula é mais evidente no volume editado por James e Garret (1991)

### INTERESSE NO PROCESSO SOCIAL

Os processos sociais da aprendizagem da língua têm sido um foco persistente no campo de ensino de L2, particularmente em seus métodos, materiais, e práticas pedagógicas que enfatizam a comunicação como um objetivo de aprendizagem de L2 e o processo pelo qual esse objetivo é atingido. A interação comunicativa também tem estado à frente da teoria e da pesquisa, pelo seu papel na geração dos processos cognitivos discutidos acima, e na ativação das condições que, supostamente, desempenham um papel bem sucedido na aprendizagem da língua.

Entre os processos sociais de interesse mútuo e implementação, compartilhados por professores e pesquisadores, a interação entre colegas e o diálogo colaborativo têm importância fundamental. Ambas práticas enfatizam o trabalho de aprendizes de L2 e outros aprendizes, enquanto interagem em conversas entre grupos e duplas, e tem sido discutidas, extensivamente, no campo da educação, particularmente no contexto da prática da sala de aula conhecida como aprendizagem cooperativa. (Kagan 1986, Slavin 1982).

Como mostram os pesquisadores de L2, o apoio obtido por meio de atividades entre pares oferece aos aprendizes um contexto de aprendizagem de L2 em que eles podem entender o input lingüístico, produzir 'output', e responder ao 'feedback' usando produção modificada. (Ver, por exemplo, Doughty e Pica 1986, Ellis 1985, Gass e Varonis 1985, 1986, 1989, Long e Porter 1985, Pica e Doughty 1985a, b, Pica et al 1996, Porter 1986 e Swain e Lapkin 1994). O estudo da interação conversacional entre pares também tem atraído a atenção para as contribuições diferenciais de input de falantes nativos e não nativos com os processos cognitivos e sociais de aprendizagem de L2. (Ver, novamente, Gass e Varonis 1985, 1986, 1989, Pica e Doughty 1985a, b, Pica et



al 1996, bem como Plann 1977 e Wong Fillmore 1992). Tais pesquisas podem ajudar a informar decisões como gerenciamento de sala de aula e desenvolvimento profissional de professores.

De interesse particular para pesquisadores de L2 é o processo social conhecido como negociação de significado (Long 1983b, Pica 1994). Durante a negociação, aprendizes e interlocutores reparam, modificam, e reestruturam sua interação com a finalidade de compreensão mútua da mensagem. Ao fazerem isso, ajustam seu input para compreender o significado das mensagens um do outro e levar-lhes os significados de suas mensagens. Para realizar esses objetivos, aprendizes e interlocutores geram e respondem, um ao outro, a sinais sobre a incompreensibilidade de suas mensagens. Isso pode levar a modificações que permitem aos aprendizes acessar input compreensível da segunda língua, tanto diretamente (Doughty 1991, Pica, Young e Doughty 1987) como meramente pela observação da negociação de outros aprendizes (Mackey 1995, Pica 1991). Sua participação na negociação também fornece aos aprendizes 'feedback' no uso de vocabulário e morfossintaxe (Long 1996, Pica et al 1989), e oferece-lhes um contexto no qual modificar e sintetizar sua produção, particularmente para sinais codificados, como pedidos de esclarecimento e perguntas abertas (Ver Pica et al 1989, 1991, 1995 e Linnell 1995 para estudos individuais e também Larsen-Freeman e Long 1992 e Pica 1993, 1994b, e 1998 para revisões).

Grande parte da pesquisa sobre negociação feita em salas de aula experimentais e contextos semelhantes à sala de aula tem sido implicacional (como definido anteriormente neste trabalho). Sendo assim, as descobertas dessa pesquisa têm implicações importantes para instrução e gerenciamento de sala de aula. Ainda, a pesquisa em salas de aula reais mostram que pouca comunicação de sala de aula consiste em negociação, apesar da presença de comunicação de muitos tipos, em diferentes agrupamentos de professores e alunos. Ao invés disso, a comunicação de sala de aula é mais tipicamente caracterizada pela transmissão de informação, discussão de opiniões e idéias iniciadas pelo professor, de perguntas cujas respostas já são conhecidas para o professor. (Ver, por exemplo, Long e Sato 1983, Pica e Long 1986).

Assim, o processo de comunicação continua a desfrutar compatibilidade de interesse entre os campos de ensino e pesquisa de L2, mas sua atualização tem sido bem diferente na pesquisa e contexto de sala

de aula. Essa é a razão, como será discutido na seção seguinte, por que são muito promissores os esforços no sentido de adaptar e desenvolver tarefas de sala de aula que engajam os aprendizes na comunicação enquanto eles ativam sua participação na negociação.

### INTERESSE NOS PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Uma área crescente de compatibilidade entre professores e pesquisadores é encontrada em seu uso de suas tarefas comunicativas no trabalho com aprendizes de L2. Por definição, tais tarefas enfatizam dois elementos importantes: elas envolvem participantes na troca de informação e na comunicação em torno de um resultado ou objetivo. (Ver Pica, Kanagy e Falodun 1993). Como atividades de sala de aula, as tarefas comunicativas fornecem aos aprendizes um contexto para aprendizagem significativa, útil e para uso da língua. (Long e Crookes 1993, Prabhu 1987). Como instrumentos para coleta de dados, elas podem ser usadas em uma variedade de maneiras: por exemplo, tarefas comunicativas podem ser direcionadas para a geração de input, 'feedback' e condições de produção para auxiliar pesquisadores nos seus estudos da aprendizagem de L2 (Crookes e Gass 1993, Long e Crookes 1993, Pica, Kanagy e Falodun 1993). Além disso, tais tarefas podem ser usadas para obter amostras de características específicas, de grande complexidade gramatical, que podem ser evitadas durante comunicação informal da sala de aula ou interação conversacional (Mackey 1994, 1995). Finalmente, elas podem ser elaboradas para encorajar conversação que requeira formas e características estruturais, cujos impactos na aprendizagem podem, então, ser monitorados. (Day e Shapson 1991, Doughty 1991, Harley 1989, Linnell 1995)

As tarefas comunicativas consideradas mais úteis para a aprendizagem de L2 são aquelas que permitem aos aprendizes criar um contexto de aprendizagem para eles mesmos. As tarefas mais úteis, conseqüentemente, são muito restritas com relação aos elementos de troca de informação e resultado: sendo assim, a troca de informação é requisitada entre todos os participantes da tarefa e apenas um objetivo é possível como resultado desta troca. Dessa maneira, a execução da tarefa pode ser bem sucedida apenas se cada participante tiver informação que deva ser compartilhada com outros, de maneira que se possa efetivamente

realizar a proposta. Isso assegura, da melhor maneira possível que, na realização da tarefa, os aprendizes trabalhem juntos para atingir a compreensibilidade da mensagem, fornecendo input um ao outro, ‘feedback’ e produto modificado, como necessários à comunicação e, por sua vez, uma base para a aprendizagem.

As tarefas comunicativas de sala de aula correntemente em uso falham, de algum modo, no preenchimento das necessidades do aprendiz para a aprendizagem de L2. Tipicamente, elas envolvem os participantes na tomada de decisão e no compartilhar de opiniões que não requerem participação unânime na troca de informação, nem realização de um objetivo ou resultado em particular. Sendo assim, um ou dois aprendizes podem dominar o processo comunicativo, enquanto outros tornam-se distraídos ou desatentos. (Novamente ver Pica, Kanagy, e Falodun 1993 para revisão e análise de estudos relevantes).

Há um problema adicional com tarefas comunicativas que é compartilhado por contextos de ensino e de pesquisa: mesmo as tarefas fornecidas para engajar os aprendizes no input, ‘feedback’ e processos de produção para o aprendizado de L2 têm falhado em chamar a atenção dos alunos para as formas e estruturas de L2 que eles também precisam. Ao invés disso, os participantes da tarefa, freqüentemente trocam informações e tentam executar a tarefa por meio do uso de paráfrase, substituição de palavras e elaboração. Esses ajustes e modificações da mensagem inevitavelmente os engajam na manipulação da forma gramatical também, mas essas manipulações não são encontradas consistentemente, nem são necessariamente dirigidas para formas individuais que necessitam um maior desenvolvimento. (Ver Pica 1994b para discussão, e Pica et al 1989, 1991, 1996 para pesquisa relevante). O desafio, então, para professores e pesquisadores, é delimitarem tarefas que garantam a ocorrência desses ajustes gramaticais e direcionar a atenção dos aprendizes para a forma na comunicação do significado. Nesse aspecto, há muita promessa em várias frentes, incluindo tarefas comunicativas orientadas para gramática e atividades de ‘dictogloss’, como serão descritas abaixo.

A RELAÇÃO PROFESSOR-PESQUISADOR:  
DESENVOLVIMENTOS E DIREÇÕES

Até agora, as tarefas comunicativas gramaticalmente orientadas mais bem sucedidas envolvem aprendizes na comunicação que foca a atenção deles em áreas gramaticais específicas que são resistentes a atividades puramente comunicativas na sala de aula. (Loschky e Bley-Vroman 1993; ver também Pica et al 1996). No entanto, os pesquisadores verificaram que tais tarefas são difíceis de serem planejadas porque, devido à variedade de formas que podem ser usadas para conduzir qualquer significado da mensagem, não há garantia de que os aprendizes focalizarão na forma específica necessária para avançar sua aprendizagem de L2. Esse padrão ficou evidente, por exemplo, em um estudo sobre a comunicação de um aprendiz durante uma tarefa de narração. Aí, quando os aprendizes precisavam focalizar em marcadores de passado para descrever ações e atividades da narrativa, acabaram descrevendo as pessoas, focando em instrumentos de pré e pós-modificação do substantivo (Novamente, ver Pica et al 1996).

Um segundo tipo de tarefa comunicativa orientada para gramática, conhecida como tarefa comunicativa, baseada em gramática, engaja os aprendizes na colaboração, tomada de decisão e troca de opinião para completar atividades focadas na gramática. (Fotos e Ellis 1994, Fotos 1992). Tais atividades podem ser facilmente adaptadas de exercícios de gramática, itens tirados de teste, e verbetes de livros didáticos que devem sua origem ao campo do ensino de L2. Na verdade, a eficácia relatada no uso dessas tarefas para aprendizagem da língua fornece um bom argumento para modificação da sala de aula tradicional, com exercícios de gramática conduzidos pelo professor, para uma sala de aula com trabalho em duplas na discussão e solução de problemas.

Finalmente, o 'dictogloss', uma atividade cujas origens estão no campo de ensino da língua (como descrito em Nunan 1989 e Wajnryb 1994), mostrou-se excelente para chamar a atenção do aprendiz para formas lingüísticas enquanto comunicam o significado da mensagem. (Ver Swain 1993). No 'dictogloss', é apresentado aos aprendizes um texto oral, que foi escrito ou adaptado de um texto original para enfatizar determinadas formas ou estruturas gramaticais, necessárias para a comunicação do seu significado. Tal texto pode construir uma argumentação por meio do uso de modais, ou relatar uma estória com um

enredo dependente de um tempo e aspecto verbal. Enquanto o texto é lido pelo professor ou pesquisador, os aprendizes num primeiro momento fazem anotações individuais. Depois são reunidos em duplas e grupos para trabalharem juntos de modo a reconstruir o texto. Como resultado, eles escrevem várias versões individuais e coletivas até chegarem a uma única reconstrução para compartilhar com seus colegas.

O que faz com que esses três tipos de tarefas sejam especialmente interessantes é que elas têm grande relevância, tanto para os contextos e preocupações de ensino como de pesquisa. O desenvolvimento de tarefas que focam a atenção dos aprendizes na gramática da L2, visando a comunicação, é uma das áreas de trabalho mais desafiantes, em que professores e pesquisadores têm encontrado uma crescente compatibilidade. Na verdade, essa atividade parece estar levando professores e pesquisadores em direção a outra relação, na qual há convergência de interesses entre ambos.

Tal relação de convergência de professores e pesquisadores, altamente focada, pode também ser contrabalançada por uma outra visão, que integra as relações de coexistência, colaboração, complementaridade e compatibilidade, resenhadas até agora. É essa abordagem para convergência que pode ser vista nas relações descritas e resumidas abaixo.

#### RELAÇÕES DE CONVERGÊNCIA ENTRE PROFESSOR E PESQUISADOR

Um projeto que está atualmente em andamento ilustra a convergência através das quatro relações discutidas acima. Como tal, professores e pesquisadores, conforme enfocam questões e interesses de considerável compatibilidade, colaboram na implementação de novos formatos instrucionais na sala de aula, engajam complementaridade no ensino e na pesquisa, e ainda coexistem com outros profissionais da educação cujo trabalho os leva em direções diferentes nos cenários da escola e da universidade.

A proposta desse projeto é identificar e entender o foco e as contribuições das abordagens por tema, abordagens baseadas no conteúdo de outras disciplinas para instrução em L2 à luz de preocupações sobre sua capacidade em resolver os problemas dos aprendizes em acessar

input significativo e compreensível de L2 e modificar sua produção de 'output' em resposta ao 'feedback'.

Em palavras mais simples, o Ensino de Segunda Língua Baseado em Conteúdo (CBLT) pode ser definido como a integração da L2 com as demais disciplinas nos processos de ensino, bem como nos resultados do aprendizado (como em Brinton, Snow e Wesche 1989). Muitos professores de língua vêem CBLT como ainda outra variedade de ensino de língua comunicativa. Na realidade, as duas abordagens têm muito em comum, procedimentalmente, com relação a sua ênfase mútua no uso de materiais autênticos, reais e atividades interativas na sala de aula. Contudo, o objetivo do CBLT é fazer os alunos aprender o conteúdo bem como a língua; assim, o conteúdo é também ensinado ao longo de numerosos encontros na sala de aula. Por outro lado, o ensino comunicativo de língua é dirigido primariamente para o aprendizado de L2. Como tal, não precisa se restringir a uma área de conteúdo, mas pode ser reestruturado dentro ou ao longo de encontros de sala de aula com base em categorias nocionais, funcionais, ou situacionais, como for necessário.

Grande parte da confiança atual no CBLT como uma abordagem para instrução em L2 é baseada na visão generalizada que CBLT fornece oportunidade para alunos manterem-se em dia com assuntos atuais com seus colegas de sala de aula, para aprender as habilidades em L2 que eles precisam para dominar o conteúdo das demais disciplinas, e fazer isso de modo que seja de interesse, relevância e importância para seus objetivos acadêmicos e profissionais. Assim, está havendo uma expansão dessa abordagem para a instrução em L2.

Contudo, preocupações sobre a eficácia de CBLT tanto para professores como para aprendizes de L2 emergiu, principalmente a partir dos próprios pesquisadores e professores, que freqüentemente trazem suas opiniões e experiências em relação a esses problemas, mas com alto grau de compatibilidade. Enquanto que os professores indagam sobre a conveniência de tornar os profissionais de L2 responsáveis pelo conteúdo das disciplinas específicas, os pesquisadores questionam se o conteúdo das disciplinas, em si mesmas, não importando quão interessantes, significativas e enriquecedoras possam ser, é suficiente para ajudar o aprendiz de L2 de uma maneira eficiente e eficaz. Apesar da compatibilidade entre professores e pesquisadores, no entanto, tais preocupações diferenciadas simplesmente coexistem, na medida em que

perdem prioridade para outros assuntos de gerenciamento da sala de aula e delimitação do currículo, juntamente com agendas de pesquisa que requerem prioridade para outros temas.

Contra esse pano de fundo da compatibilidade de preocupações entre professores e pesquisadores e da coexistência de atividades, relações colaborativas e complementares sobre CBLT estão sendo desenvolvidas. No projeto atual, por exemplo, professores de outras disciplinas estão atendendo aos interesses da pesquisa no momento em que examinam sua própria sala de aula (Ver Boyd-Kletzander, *por vir*) e trabalham complementarmente em grupos (como em Pica, Washburn, Evans e Jo 1998 e Shah, *por vir*).

Perguntas de pesquisa nos vários estudos em andamento e completados dentro do projeto indagam se a interação sobre conteúdo acadêmico e habilidades em salas de aula de CBLT também fornece um contexto para aprendizes para (1) acessar input positivo, compreensível, (2) receber input negativo ou 'feedback' sobre a compreensibilidade e acuidade de sua produção, (3) produzir 'output', modificado para a compreensibilidade, acuidade e desenvolvimento morfossintático e (4) atender a relação entre forma e sentido em L2 dentro de seu input e produção. Essas condições foram identificadas e extensivamente descritas em Lightbown e Spada (1993), Long (1996), Pica (1998) e Sharwood Smith (1991). Além disso, os estudos questionam se a interação CBLT oferece aos aprendizes um contexto semelhante ou diferente daquele encontrado nas salas de aula cujo foco está em aspectos gramaticais ou habilidades acadêmicas.

Os dados consistiram em gravações de áudio e vídeo coletadas durante uma discussão conduzida por professores, em nível avançado, em salas de aula CBLT, sobre cultura americana em filme e literatura, e durante exercícios de construção de sentenças individuais em nível comparável, conduzidos pelo professor em salas de aula enfocando a gramática. Essas atividades foram escolhidas para coleta de dados por que era evidente, a partir de comentários e observações de sala de aula, que eles constituíam o modo dominante de interação na sala de aula de L2 baseada em conteúdo. Os dados foram codificados em categorias derivadas de perspectivas teóricas e empíricas quanto ao aprendizado de L2, isto é, os quatro inputs, produção e condições formadoras de sentido identificadas acima.

A análise dos dados CBLT, até agora, revelou uma alta incidência de input positivo em L2 na forma de palavras e seus significados, freqüentemente por meio de respostas do professor a pedidos e uma baixa incidência de ‘feedback’ negativo tanto pelo professor como pelos colegas, neste caso, apesar de uma proporção relativamente alta de falas na língua materna. Percebeu-se que o ‘feedback’ negativo estava confinado principalmente a contribuições dos aprendizes em língua materna, geralmente em frases curtas. Contudo, essas falas dos aprendizes são relativamente infreqüentes nos dados CBLT. Os aprendizes no CBLT mostram-se produtores de textos com vários enunciados, a maioria dos quais compreensíveis, mas repletos de produções na língua materna sobre aspectos gramaticais, durante as quais há intervenção mínima por parte de professores ou colegas, além de simples retomada e continuação de tópico.

A interação nas salas de aula enfocando a gramática mostra-se consideravelmente diferente porque a atividade de construção de sentença, tão característica dessas salas de aula, gera inúmeras produções de uma única frase por parte do aprendiz, então seguida por falas de ‘feedback’ negativo de professores e colegas. Há pouca tendência, entretanto, de que os aprendizes se engajem em discursos de muitos enunciados em resposta a tal ‘feedback’. Tais produções breves de L2, assim, também os mantém afastados dos tipos de ‘output’ modificados, considerados cruciais para o desenvolvimento sintático.

A análise, até agora, sugere que as diferenças na disponibilidade e freqüência de aspectos importantes de desenvolvimento de L2 em aulas focalizando a gramática e aulas baseadas em conteúdo podem ser resultado dos tipos de atividades usados e não devidas a foco no conteúdo ou foco na gramática. Assim, parece que as distinções no tipo de sala de aula, isto é, foco no conteúdo versus foco na gramática, podem ser menos relevantes para esses resultados do que as atividades nas quais professores e alunos se engajam. O próximo passo na pesquisa, conseqüentemente, será introduzir tarefas de comunicação baseadas na gramática e tarefas de comunicação ‘dictogloss’, na esperança de que elas facilitem a interação de maneiras mais consistentes para os processos de aprendizagem de L2. Tal desafio continuará a promover convergência entre as relações já existentes entre professores e pesquisadores e pode, realmente, levar a novas relações entre eles, bem como a um propósito mais amplo na área da educação de línguas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMSON, J. Douglas. *Academic competence*. New York: Longman, 1993.
- ASHER, John. The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal* 53: 3-18, 1969.
- BAILEY, Kathleen and NUNAN, David, editors. *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- BOYD-KLFTZANDER, Ruth. *Student responsibility and L2 learning*. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania, forthcoming.
- BRINTON, Donna, SNOW, Mary Anne, and WESCHE, Marjorie. *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House, 1989.
- BROWN, J. D. December/January: What research questions interest TESOL members? *TESOL Matters*: 20, 1992/1993.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall, 1994.
- BROWN, J. D. *The elements of language curriculum*. Boston: Heinle and Heinle, 1995.
- CELCE-MURCIA, M. and LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book*. Cambridge, MA: Newbury House, 1983.
- CHAUDRON, Craig. *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CROOKES, Graham. Planning and interlanguage variability, *Studies in Second Language Acquisition* 11: 367-83, 1989.
- CROOKES, Graham. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. *Applied Linguistics* 14: 130-44, 1993.
- CROOKES, Graham and SCHMIDT, Richard. Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning* 41: 469-512, 1991.
- DART, A. K. *Grammar dialogues: an interactive approach*. New Jersey:Regents/Prentice Hall, 1992
- DAVIS, Pauline. *English structure in focus*. New York: Newbury House, 1987.
- DAY, Elaine and SHAPSON, S. Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: an experimental study. *Language Learning* 41: 25-58, 1991.

- DOUGHTY, Catherine. Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of second language relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431-69, 1991.
- DOUGHTY, Catherine and PICA, Teresa. Information gap tasks: an aid to second language acquisition? *TESOL Quarterly* 20: 305-25, 1986.
- DOUGHTY, Catherine and WILLIAMS, Jessica, editors. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. London: Longman, 1998.
- DULAY, Heidi and BURT, Marina. Natural sequences in second language acquisition. *Language Learning* 24: 37-53, 1974.
- EDELSKY, Carole. *Writing in a bilingual program: habia una vez*. Norwood, N.J.: Ablex, 1986.
- EDELSKY, Carole. *With literacy and justice for all*. Philadelphia: Falmer Press, 1994.
- ELLIS, Rod. Teacher-pupil interaction in second language development. In GASS, Susan and MADDEN, Carolyn, editors, *Input and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- ELLIS, Rod. Interlanguage variability in narrative discourse: style-shifting in the use of past tense. *Studies in second language acquisition* 9: 1-20, 1987.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. London: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, Rod. The pedagogic relevancy of second language acquisition research: an applied linguistic perspective. Paper presented at the *1995 Second Language Research Forum*, Cornell University, New York, September 29-October 2, 1995.
- EUBANK, Lyn. *Point/counterpoint: universal grammar in the second language*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- FOTOS, Sandra. Consciousness raising and noticing through focus on form. *Applied Linguistics* 14: 385-407, 1992.
- FOTOS, Sandra and ELLIS, Rod. Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL quarterly* 25: 605-628 1993.
- FREEMAN, Rebecca Dual-language planning at Oyster Bilingual School: "It's much more than language," *TESOL Quarterly* 30, 3, 557-382, 1996.

- GARY, Judith. and GARY, N. Comprehension-oriented foreign language instruction: an overview. *The Linguistic Reporter* 23: 4-5, 1980.
- GASS, Susan. Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9: 198-217, 1988.
- GASS, Susan and CROOKES, Graham, editors. *Tasks in a pedagogical context integrating theory and practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1993.
- GASS, S. and VARONIS E. Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning. In GASS, Susan and MADDEN, Carolyn, editors, *Input and Second Language Acquisition*. 1985.
- GASS, Susan and VARONIS, Evangeline. Sex differences in NNS/NNS interactions. In DAY, Richard, editor, *Talking to learn: conversation in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 327-451, 1986.
- GASS, Susan and VARONIS, Evangeline. Incorporated repairs in NNS discourse. In EISENSTEIN, Miriam, editor, *The dynamic interlanguage*. New York: Plenum, 71-86, 1989.
- GASS, Susan and VARONIS, Evangeline. Input, interaction, and second language production. *Studies in second language acquisition* 16: 283-302, 1994.
- HARLEY, Birgit. Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics* 10: 331-359, 1989.
- HATCH, Evelyn. Apply with caution. *Studies in second language acquisition* 2: 123-143, 1978.
- HORNBERGFR, Nancy. Literacy and language planning. *Language and Education* 8, 75-86, 1995.
- HOWATT, Anthony. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- HYLTENSTAM, Kenneth and PIENEMANN, Manfred, editors, *Modelling and assessing second language acquisition*. London: Multilingual Matters, 1985.
- JAMES, Carl and GARRETT, Peter. editors. *Language awareness in the classroom*. London: Longman, 1991.
- JOHNSON, Donna. and ROEN, Duane H., editors. *Richness in writing*. New York: Longman, 1989.

- KAGAN, S. Cooperative learning sociocultural factors in schooling. In *Beyond Language; Social and cultural factors in schooling language minority students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 231-98, 1986.
- KRASHEN, Stephen. Some issues related to the monitor model. In BROWN, H. D., YORIO, Carlos, and CRYMES, Ruth, editors, *On TESOL'77*. Washington, D.C.: TESOL, 1977.
- KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- KRASHEN, Stephen. Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory. In GASS, S. and SELINKER, L., editors, *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 135-56, 1983.
- KRASHEN, Stephen. The input hypothesis: issues and implications. London: Longman, 1985.
- KRASHEN, Stacey and TERRELL, Tracey. *The natural approach*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- KREEFT-PEYTON, Joy, JONES, C., VINCENT, A. and GREENBLATT, L. Implementing writing workshops with ESOL students: visions and realities. *TESOL Quarterly* 28: 469-87, 1994.
- KUIPER, Lawrence and PLOUGH, India. Classroom-based research as a collaborative effort. In SCHACHTER, Jacqueline and GASS, Susan, editors. *Second Language Classroom Research: Issues and Opportunities*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1996.
- LARSEN-FREEMAN, Diane and LONG, Michael. *Second language research*. New York: Longman, 1991.
- LEOPOLD, W.F. *Speech development of a bilingual child: a linguist's record, 1939 1947~ 1949*, Vol. 1. *Vocabulary growth in the first two years*. Vol 2 *Sound learning in the first two years*. Vol. 3. *Grammar and general problems in the first two years*. Vol 4. *Diary from age 2*. Northwestern University Press, Evanston, IL, 1939-1949.
- LEVIN, Lennart. *Comparative studies in foreign language teaching*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1972.
- LIGHTBOWN, Patsy. Great expectations; second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6: 173-89, 1985.

- LIGHTBOWN, Patsy. Getting quality input in the second/foreign language classroom. In KRAMSCH, Claire and MCCONNELL-GINET, Sally, editors, *Text and context: Cross disciplinary perspectives on language study*, New York: Heath, 187-98, 1992.
- LIGHTBOWN, Patsy and SPADA, Nina. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429-48, 199~.
- LIGHTBOWN, Patsy and SPADA, Nina. *How languages are learned* Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LINNELL, Julian. *Negotiation as an aid to syntacticization*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 1995.
- LONG, Michael. Does second language instruction make a difference? a review of research. *TESOL Quarterly* 17: 359-82, 1983a.
- LONG, Michael. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers *Studies in Second Language Acquisition* 5: 177-94, 1983b.
- LONG, Michael. Input and second language acquisition theory. In GASS, Susan and MADDEN, Carolyn, editors, *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 377-93, 1985.
- LONG, Michael. The least a theory of second language acquisition needs to explain. *TESOL Quarterly* 24: 649-66, 1991a.
- LONG, Michael. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In DE BOT, K. COSTE, D., GINSBERG, Ralph, and KRAMSCH, Claire, *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52, 1991b.
- LONG, Michael. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In RITCHIE, W.C. and BHATIA, T.K., editors, *Handbook of language acquisition. Volume 2. Second language acquisition*. New York: Academic Press, 1996.
- LONG, Michael, BROCK, Cynthia A., CROOKES, Graham, DEICKE, Carla POTTER, Lynn, and ZHANG, Shu-qiang. The effect of teachers' questioning patterns and wait-time on pupil participation in public high school classes in Hawaii for students of limited English proficiency. *Technical Report 1.*, Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa, Honolulu, 1984.

- LONG, Michael and CROOKES, Graham. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26: 27-56, 1993.
- LONG, Michael. and PORTER, Patricia. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition *TESOL Quarterly* 19: 2e7-28, 1985.
- LONG, Michael. and RICHARDS, Jack C., editors, *Methodology in TESOL: A Book of readings*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 1987
- LONG, Michael and SATO, Charlene. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In SELIGER, Herbert and LONG, Michael, editors, *Classroom oriented research in second language acquisition* Rowley, MA: Newbury House, 268-85, 1983.
- LOSCHKY, Lester. Comprehensible input and second language acquisition: What's the relationship? *Studies in Second Language Acquisition* 16: 303-24, 1994.
- LOSCHKY, Lester. and BLEY-VROMAN, Robert. Grammar and task based methodology. In GASS, Susan and CROOKES, Graham, editors, *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 123-67, 1993.
- MACKEY, Alison. *Using communicative tasks to target grammatical structures*. A handbook of tasks and instructions for their use. Language Acquisition Research Center, University of Sydney, Australia, 1994.
- MACKEY, Alison. Stepping up the pace: input, interaction and second language acquisition. An empirical study of questions in ESL. Unpublished doctoral dissertation, University of Sydney, 1995.
- NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NUNAN, David. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991.
- NEWMARK, Leonard. How not to interfere with language learning. *IRAL* 32: 77-83, 1966.
- PENNYCOOK, Alastair. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL quarterly* 23: 589-618, 1989.
- PENNYCOOK, Alastair. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics* 1: 8-28, 199e.

- PEYTON, Joy Kreeft. and MACKINSON, J. Writing and talking about writing:
- Computer networking with elementary student. In JOHNSON, Donna M. and ROEN, Duane H., editors, *Richness in writing: Empowering ESL students*, White Plains, NY: Longman, 100-119, 1989.
- PICA, Teresa. Classroom interaction, participation, and comprehension: redefining relationships. *System*, 19, 437-452, 1991.
- PICA, Teresa. Communication with second language learners: What does it reveal about the social and linguistic processes of second language learning? In ALATIS, John, editor, *Language, communication, and social meaning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 434-464, 1993.
- PICA, Teresa. Questions from the classroom: research perspectives. *TESOL Quarterly* 28: 49-79, 1994a.
- PICA, Teresa. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning* 44: 493-527, 1994b.
- PICA, Teresa. Second language learning through interaction: Multiple perspectives. In REGAN, Vera, editor. *Contemporary approaches to second language acquisition*. Dublin: University College Dublin Press, 11-32, 1998.
- PICA, Teresa and DOUGHTY, Catherine. Input and interaction in the communicative language classroom: teacher-fronted vs. group activities. In GASS, Susan and MADDEN Carolyn, editors, *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 115-32, 1985a.
- PICA, Teresa and DOUGHTY, Catherine. The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 233-48, 1985b.
- PICA, Teresa, HOLLIDAY, Lloyd, LEWIS, Nora, and MORGANTHALER, Lynelle. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 63-90, 1989.
- PICA Teresa, HOLLIDAY, Lloyd, LEWIS, Nora, BERDUCCI, Domenic and  
 NEWMAN, Jeanne. Language learning through interaction: What role does gender play? *Studies in Second Language Acquisition* 13: 343-76, 1991.

- PICA, Teresa, KANAGY, Ruth, and FALODUN, Joseph Sola. Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. In *Tasks and language learning: integrating theory and practice*.
- GASS, Susan and CROOKES, Graham, editors, London: Multilingual Matters, 9-34, 1993.
- PICA, Teresa, LINCOLN-PORTER, Felicia, PANINOS, Diana, and LINNELL, Julian. Learner-learner interaction as a resource for language learning. *TESOL quarterly* 30: 59-84, 1996.
- PICA, Teresa and LONG, Michael. The classroom linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced ESL teachers. In DAY, Richard, editor, *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 85-98, 1986.
- PICA, Teresa, WASHBURN, Gay, EVANS, Bruce, and JO, Victoria. Feedback in the language content classroom. Paper presented at the Pacific Second Language Research Forum, Tokyo, 1998.
- PICA, Teresa, YOUNG, Richard, and DOUGHTY, Catherine. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21: 737-58, 1987.
- PLANN, Sandra. Acquiring a second language in an immersion situation. In BROWN, H. Douglas and CRYMES, Ruth, editors, *On TESOL '77*. Washington, D.C.: TESOL, 213-223, 1977.
- PORTER, Patricia. How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions. In Day, Richard, editor, *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House, 200-25, 1986.
- POSTOVSKY, V. Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning. *Modern Language Journal* 58: 229-39, 1974.
- PRABHU, N.S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- RICHARDS, Jack C. The dilemma of teacher education in TESOL. *TESOL Quarterly* 21, 2: 209-26, 1987.
- RICHARDS, Jack C. and NUNAN, David, editors, 1990: *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.



- ROUNDS, Patricia. The classroom based researcher as fieldworker: Strangers in a strange land. In Schachter, Jacqueline and Gass, Susan, editors. *Second Language Classroom Research: Issues and Opportunities*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1996.
- RUTHERFORD, William and SHARWOOD SMITH, Michael. Consciousness-raising and universal grammar. In RUTHERFORD, William and SHARWOOD SMITH, Michael, editors, *Grammar and second language learning*, New York: Newbury House/Harper and Row, 1985.
- SCHACHTER, Jacqueline and GASS, Susan, editors. *Second Language Classroom Research: Issues and Opportunities*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1996.
- SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language acquisition *Applied Linguistics* 11: 129-158, 1990.
- SCHMIDT, Richard. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in second language acquisition* 14: 357-85, 1992.
- SCHMIDT, Richard and FROTA, Sylvia. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In DAY, Richard, editor, *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House, 1986.
- SHAH, Ismail. Content-based learning and classroom second language acquisition. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania, forthcoming.
- SHARWOOD SMITH, Michael. Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research* 7: 118-132, 1991.
- SHARWOOD SMITH, Michael. *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman, 1994.
- SLAVIN, Richard E. Synthesis of research on cooperative learning. *Educational leadership* 38: 655-60, 1981.
- STEVICK, Earl. *Memory. meaning and method*. Rowley, MA: Newbury House, 1976.
- STOCKWELL, R., BOWEN, J. and MARTIN, J. *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press, 1965.

- SWAIN, Merrill. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review, Golden Anniversary Issue* 50: 158-64, 1993.
- SWAIN, Merrill. When might SLA research be applicable to classroom pedagogy? Paper presented at *1995 Second Language Research Forum*, Cornell, University, Ithaca, N.Y., September 29-October 2, 1995.
- SWAIN, Merrill and LAPKIN, Sharon. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. Modern Language Center. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, August 1994.
- TARONE, Elaine, SWAIN, Merrill, and FATHMAN, Ann. Some limitations to the classroom applications of current second language acquisition research *TESOL quarterly* 1e: 19-31, 1976.
- TOMASELLO, Michael and HERRON, Carol. Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics* 9: 237-46, 1988.
- TOMASELLO, Michael and HERRON, Carol. Feedback for language transfer errors. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 385-95, 1989.
- VAN LIER, Leo A. W. *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London: Longman, 1988.
- VAN PATTEN, Bill. Attending to form and content in the input: an experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 287-301, 1990.
- WAJNRYB, Ruth. *Classroom observation tasks*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- WHITE, Lydia. Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7: 133-61, 1991.
- WONG FILLMORE, Lily. Learning a language from learners. In KRAMSCH, Claire and MCCONNELL-GINET, Sally, editors, *Text and context: cross-disciplinary perspectives on language study*. Lexington, MA: D.C. Heath and Co., 46-66, 1992.
- ZAMEL, Vivian. Writing: the process of discovering meaning. *TESOL quarterly* 16, 195-210, 1983.