

O PAPEL DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

*Diana Vasconcelos Lopes**

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em sua prática diária, o docente de língua inglesa, que leciona em cursos particulares, depara-se com o desafio de preparar o aluno para dominar o idioma em todas as suas manifestações, isto é, torná-lo proficiente em suas habilidades de compreensão e de produção oral e escrita, em situações diárias de comunicação.

Não raro, entretanto, pode-se observar que, em sala de aula, o aluno ainda continua sendo treinado a responder adequadamente aos exercícios gramaticais e a memorizar listas de itens lexicais, que visam ao sucesso em seus exames de final de curso. O professor, por sua vez, permanece limitado pelas demandas do conteúdo programático adotado, ou seja, mantém-se subordinado à obrigatoriedade de cumprir as metas determinadas pelo currículo escolar. Conseqüentemente, em muitos casos não lhe resta tempo suficiente para desenvolver atividades mais extensivas de leitura e produção textual dentro de sala de aula. Disso resulta um aprendizado incompleto, uma vez que não é oferecido ao aluno o espaço necessário para que possa desenvolver uma maior consciência sobre as estruturas e o funcionamento do inglês. Com isso, o aprendiz tampouco apresenta domínio das diversas possibilidades de uso da língua, já que desconhece a maior parte dos recursos lingüísticos disponíveis nos mais variados gêneros discursivos e com os quais poderia realizar valiosas descobertas sobre o idioma, ao longo de seu percurso de desenvolvimento como produtor textual.

Pelas hipóteses levantadas neste trabalho, entende-se ser possível aprimorar a capacidade de produção textual de alunos de língua estrangeira, uma vez que estes aprendizes estejam submetidos a práticas interacionais com pares de igual ou maior proficiência. O trabalho colaborativo deverá, então, permitir o exercício da mediação do colega que, por seu turno, atuará como importante agente promotor do desenvolvimento do indivíduo como leitor e produtor crítico de seus próprios textos.

A pesquisa envolveu 11 (onze) alunos adultos jovens de língua inglesa, de nível intermediário, regularmente matriculados na Cultura Inglesa do bairro do Setúbal, em Recife - PE. Todos os alunos possuíam, em média, dois anos de aprendizagem de inglês em instituição particular de ensino de línguas.

O *corpus* foi constituído a partir de um questionário sociocultural, das produções escritas dos alunos e de gravações em vídeo das entrevistas individuais junto a cada um dos sujeitos da pesquisa, assim como das interações envolvendo os pares dialogais aluno-aluno e professor – aluno(s).

2. A APRENDIZAGEM MEDIADA

Para Vygotsky (1998), as interações sociais permitem ao indivíduo a internalização ou interiorização (reconstrução interna de uma operação externa) de instrumentos e signos. Estes, por sua vez, são construtos sócio-históricos e culturais, isto é, produzidos culturalmente. Vygotsky aponta para um percurso do desenvolvimento intelectual, que vai do social para o

* Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

individual, sendo a linguagem a mais relevante forma de mediação entre o indivíduo e o contexto social no qual está inserido.

Em forma de síntese, as estruturas mentais superiores têm origem em processos sociais, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é resultado da conversão de relações sociais em funções mentais. Como, então, essas relações sociais se convertem em funções psicológicas superiores? Como resposta, Vygotsky apóia-se na mediação (ou atividade mediada direta), típica da cognição humana. Assim, é pela mediação que se dá a interiorização de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais. Para Vygotsky, a linguagem possui um papel decisivo, pois é o elemento mediador mais importante entre o homem e todo o acervo de conhecimentos que o circunda.

Por essa perspectiva, Vygotsky entende ser o processo de aprendizagem uma etapa fundamental para que possa haver um pleno desenvolvimento do ser humano. É a partir das interações com outros indivíduos da espécie que a criança poderá internalizar os instrumentos e signos de seu contexto cultural, os quais possibilitam o movimento na direção do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Contudo, a aprendizagem só poderá se converter em condição essencial para o desenvolvimento dessas funções, se o indivíduo estiver dentro do que Vygotsky chamou de *zona de desenvolvimento proximal*.

“A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através da solução de problemas sob a orientação de um adulto (no caso da criança) ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1988:97).

O indivíduo, em nível de desenvolvimento potencial, realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são oferecidas. Por exemplo, uma criança de cinco anos pode demonstrar dificuldade em montar um quebra-cabeça sozinha. No entanto, com a ajuda de um adulto ou de uma outra criança mais velha, poderá realizar a tarefa.

O fato de uma criança tornar-se capaz de realizar determinada tarefa ou de solucionar um dado problema sem ajuda externa indica que ela já internalizou esses processos, e tais habilidades passam a fazer parte das aquisições de seu desenvolvimento individual. O nível de desenvolvimento que se refere às conquistas já efetivadas pelo indivíduo é conhecido como nível de desenvolvimento real ou efetivo.

Quanto a isso, Vygotsky afirma que *“aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”*. (VYGOTSKY, 1984:98).

O professor, como figura central na dinâmica das interações, deixa de ser apenas um agente de transmissão verbal de informação e assume o papel de principal promotor dos avanços psicológicos do aprendiz. Por ser o professor o elemento mediador mais experiente, ele está em posição privilegiada para viabilizar no aprendiz o processo de apropriação do patrimônio cultural que lhe foi legado historicamente pelo contexto sócio-cultural no qual se insere.

As concepções vygotkianas parecem estar redirecionando as práticas educacionais e, em especial, as escolares. Os postulados teóricos de Vygotsky sugerem a necessidade de se repensar a forma de funcionamento da escola, que ainda hoje, negligencia a fundamental

importância da criação de um espaço educacional que priorize as interações, o diálogo, os questionamentos, as discussões e a troca de saberes.

3. A MEDIAÇÃO DO OUTRO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Quanto à aquisição de uma língua, importa mencionar a chamada teoria vygotiskiana da atividade (Vygotsky, 1998). Por essa linha de pensamento, o referido autor defende a idéia de que o funcionamento mental é mediado. Com relação ao aprendizado de uma segunda língua e ainda com base nessa concepção, pode-se dizer que, com o auxílio da mediação – feita por um par mais preparado – deverá ocorrer progresso na aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa evolução no aprendizado, por sua vez, deverá ocorrer em etapas seqüenciadas, sob a condição de que a mediação leve em conta o estágio em que se encontra o indivíduo na *zona de desenvolvimento proximal*.

A esse respeito, Bruner (1977) e Cazden (1988) advogam a importância das atividades socialmente constituídas como uma espécie de andaime (*scaffolding*), através das quais, o aprendiz, ao ser orientado por um par mais experiente e melhor preparado, participa de uma determinada atividade para que, posteriormente, seja capaz de internalizar aquilo que foi praticado.

A mediação, realizada por um par com nível equivalente de competência, pode ser tão eficiente quanto a que é feita por um indivíduo mais experiente, como o professor. Em colaboração, as pessoas são capazes de construir conjuntamente o conhecimento e transmiti-lo ao grupo a que pertencem. Assim, os indivíduos têm a chance de explorar esse conhecimento, construído colaborativamente, a todo instante em que lhes for oferecida a oportunidade para aprender algo novo. Isso porque os aprendizes também possuem a capacidade de auxiliar uns aos outros (funcionando como *scaffolding*), através do uso de estratégias equivalentes às utilizadas por membros mais especializados.

4. A ESCRITA SOB A ÓTICA SOCIOINTERACIONISTA

A partir do início dos anos oitenta do século XX, surge uma perspectiva sobre o desenvolvimento da escrita que começa a questionar o paradigma cognitivista, considerado, até então, como a vertente teórica mais completa para o entendimento do processo de produção e compreensão textual do indivíduo. Vale lembrar que, segundo os cognitivistas, tanto a leitura com a escrita desenvolvem-se sob a forma de processamentos cognitivos e metacognitivos que ocorrem na mente do indivíduo durante os ato de ler e de escrever.

No que tange particularmente ao processo da escrita, essa nova linha teórica entende que o mesmo não pode se limitar a uma dimensão individual e abstrata, como preconizam os cognitivistas. Em outras palavras, as investigações em torno da escrita deverão ocorrer sob um prisma socioconstrutivista e sociointeracionista, no qual a participação do outro passa a ser elemento primordial para a construção de habilidades e para o desenvolvimento dos procedimentos mentais necessários à produção escrita.

Os estudiosos da pesquisa etnográfica, que visa analisar a escrita em seu contexto natural de produção, defendem que a melhor forma de aprendizagem ocorre quando há um profundo envolvimento e quando esse envolvimento é orientado por informações oportunas, dadas por especialistas por meio de conferências individuais ou minilições coletivas. Essas conferências individuais são os momentos em que o aluno conversa com o professor individualmente sobre seu próprio trabalho, explicando seu processo de composição e

ouvindo sugestões ou comentários que o orientem em suas próximas produções textuais. Tais momentos podem ser também compartilhados com um colega ou amigo que, por sua vez, poderá chamar a atenção do redator para algumas questões que este, sozinho, provavelmente não teria percebido.

Faz-se necessário ressaltar a postura do professor nesse processo de ensino-aprendizagem. Se for capaz de proporcionar um ambiente de segurança, estímulo e liberdade, o professor deverá propiciar ao aluno a motivação necessária para que este se sinta completamente envolvido na realização das tarefas. Compartilhando seus textos com os outros, o aluno perceberá em si mesmo a habilidade de se constituir no autor de um texto, capaz de selecionar, equilibrar e configurar as idéias.

5. O PROCESSO DA REVISÃO PARA A REESCRITA

De acordo com a hipótese desta pesquisa, o texto adquire especial relevância, uma vez que se constitui no elemento central de onde partem todas as tentativas de construção de processos interacionais em sala de aula. No que se refere à escrita e reescrita, os avanços nos atos de ler e escrever devem ser compreendidos, levando-se em conta as condições de produção e o fundamental papel dos interlocutores do aluno (o professor e seus pares) que atuam como elementos que promovem a mediação em diferentes contextos, sobretudo na sala de aula.

O processo de reescrita de um texto deverá, idealmente, tornar esse texto mais refinado e organizado, de tal modo, que possibilite ao leitor uma melhor compreensão do sentido inicialmente proposto pelo redator, no momento do plano da escrita. Para tanto, quem escreve um texto terá que executar uma revisão adequada a fim de identificar os elementos que se mostrem incongruentes com o que está efetivamente transcrito no papel.

Sabe-se que um fator importante para entender melhor o subprocesso da revisão na escrita está relacionado às diferenças individuais referentes aos estilos cognitivos predominantes em cada redator. Quanto a isso, as pesquisas têm demonstrado que os bons redatores são aqueles capazes de revisar de forma contínua e extensiva. Com efeito, Spoelders & Yde (1991:48) afirmam que *“a maioria dos bons escritores revisa mais extensivamente do que os maus escritores. Entretanto, bons escritores revisam diferentemente do que escritores menos capazes”*.

Qual seria, então, o diferencial do qual resultaria um produto textual de melhor qualidade? Para Spoelders e Yde (1991:48), *“bons escritores tendem a começar revisando globalmente e então localizadamente: eles acrescentam e omitem grandes porções de discurso primeiro e então consideram as frases e palavras”*.

Para os referidos teóricos, maus escritores preocupam-se com a adequação às regras gramaticais e ortográficas, isto é, para esses escritores menos hábeis, revisar é alterar palavras e substituir expressões incorretas por aquelas em conformidade com os padrões morfossintáticos da língua.

Diante disso, a ação do professor poderá ser determinante para promover no aluno uma habilidade de revisão mais ou menos eficaz. Muitos professores ainda percebem o processo da escrita como uma série de estágios discretos, dos quais a revisão textual seria o último. Assim, nas tradicionais aulas de escrita, a tendência é a de desestimular a revisão na fase de elaboração do rascunho. Ou seja, a revisão só é encorajada entre um rascunho e outro.

Tal prática pedagógica mostra-se evidentemente falha, uma vez que a preocupação central limita-se à correção ortográfica, aceitabilidade gramatical, pontuação, escolha lexical e progressão linear de uma fase para outra. Essa forma de revisão inibe o desenvolvimento no aluno de sua capacidade de estabelecer objetivos, formular problemas e avaliar decisões,

reduzindo-se, assim, a responsabilidade maior do aluno; a de construir um sentido para seu texto. Além disso, o contexto de sala de aula raramente favorece as trocas dialógicas entre os aprendizes.

Se for oferecida ao aluno a oportunidade de interagir com um parceiro de diálogo que possa guiá-lo num discurso falado, o aprendizado da escrita será, provavelmente, mais eficaz, uma vez que, ao dispor de um *feedback* imediato, o aluno poderá reconhecer e corrigir as eventuais inconsistências em seu texto com mais facilidade.

Deve-se salientar, por outro lado, que essas interações dialógicas com outros leitores podem ser igualmente prejudiciais no momento da reescrita. Isso se explica pelo fato de que alguns aprendizes ainda não desenvolveram plenamente suas habilidades de leitura crítica, e, por conseguinte, ainda não estão aptos a examinar um texto, apontar erros e sugerir as devidas correções.

Um outro dado relevante é o fato de que muitos redatores tendem a modificar suas primeiras versões, adicionando suas próprias revisões, antes de produzirem a versão final de seu texto. Percebe-se, com isso, um movimento contínuo do redator que, aos poucos, se desvincula da mediação do parceiro, para orientar-se por uma auto-mediação, na fase final de sua atividade de escrita e reescrita.

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

6.1 A PERCEPÇÃO SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A partir da aplicação de um questionário sociocultural, foi possível delinear o perfil dos sujeitos focais da pesquisa da seguinte maneira: trata-se, na maioria, de alunos adultos jovens, de nível universitário, cujo tempo de estudos de inglês em instituição particular de ensino oscila entre 01 (um) e 03 (três) anos. A maior parte estuda o idioma com intenções de comunicar-se fluentemente, tanto na parte oral como na escrita.

Uma das perguntas do questionário buscou averiguar em que momentos o aluno de inglês se engaja em atividades de leitura. Pôde-se perceber com o resultado que uma parcela significativa dos sujeitos admite ler em inglês apenas se solicitado pelo professor. Tal fato revela que, embora já numa idade adulta, os alunos não parecem conscientes da importância da leitura para o aprimoramento da capacidade de escrever bem em uma segunda língua. Contraditoriamente, essa percepção do valor da leitura torna-se bastante evidente nas entrevistas, realizadas ao término de todo o processo, quando os sujeitos foram unânimes em suas declarações de que, um incremento do hábito de ler resultaria em aperfeiçoamento da habilidade de produção textual escrita. Seguem alguns depoimentos onde os alunos verbalizam tal preocupação:

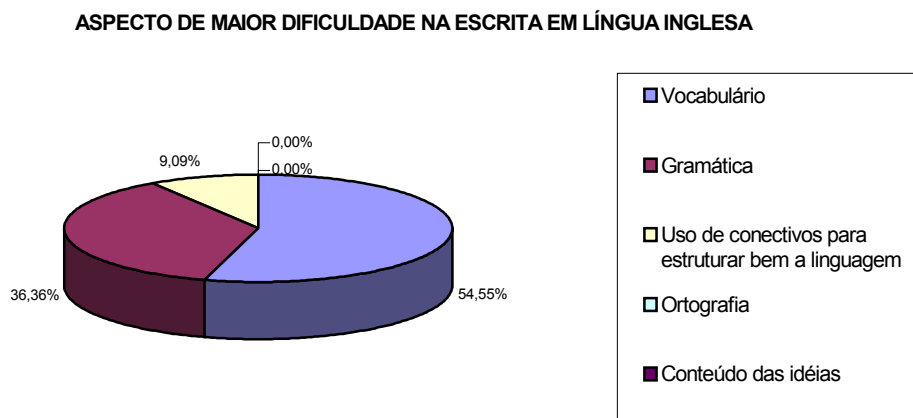
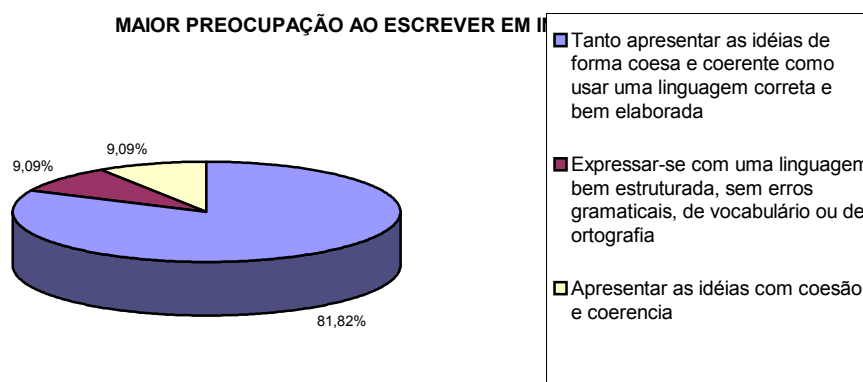
PP: *O que você pode fazer para melhorar ainda mais sua habilidade de produção de textos escritos em inglês daqui por diante?*

MCC: *Eu acho que é muito importante a gente se conscientizar que ler mais é fundamental, né, e que se a gente tiver uma orientação de outra pessoa, da professora ou dos colegas fica bem melhor também.*

WECL: *Ah, sem dúvida, a leitura, né? Tenho que intensificar a leitura em inglês... não, não só desses textos, mas dos diversos gêneros, e... e continuar também com essa prática de produção textual, claro.*

YRG: *Ler mais. Sem dúvida, se eu lesse mais não teria tanta dificuldade.*

Em outra questão, investigou-se a preocupação central dos sujeitos ao escrever em inglês. Os dados revelaram que a maior parte deles busca apresentar suas idéias de forma coesa e coerente, fazendo uso correto das estruturas lingüísticas. No entanto, pelas respostas dadas a uma pergunta subsequente do questionário, observou-se que a maioria ainda enfrenta grandes dificuldades de ordem lexical e gramatical. Esse fato parece apontar para uma situação de frustração, pois mesmo imbuídos do propósito de escrever corretamente, com domínio das estruturas morfossintáticas, os sujeitos percebem-se fortemente limitados em seus conhecimentos do idioma e, portanto, bloqueados em suas potencialidades criativas. Os gráficos a seguir resumem essa situação:



Com efeito, os trechos das entrevistas, expostos abaixo, demonstram que, para muitos sujeitos, o fato de não possuírem um conhecimento mais aprofundado das estruturas da língua se constitui no maior responsável pelas dificuldades, no momento de desenvolverem seus textos conforme delineado na etapa do planejamento da escrita.

PP: *Ao reescrever a primeira versão de sua narrativa de aventura, qual foi / quais foram sua(s) maior(es) dificuldade(s)? A que você atribui tais dificuldades?*

WECL: ...Então, eu acho que a maior dificuldade foi ter que escrever bons argumentos com o nível de inglês que eu tenho. É como se eu sentisse que minhas idéias não foram colocadas exatamente como eu queria, porque...eh... justamente porque faltou nível de conhecimento de língua mesmo.

MDS: Foi na hora de organizar as idéias... e de manter todas elas bem coesas. Acho que isso foi por causa da falta de prática, né, da prática de escrever em inglês.

YRG: Acho que a minha maior dificuldade foi contar uma história, quer dizer, ter que formular um texto narrativo sem o nível de vocabulário ideal pra fazer isso. Mas eu acho que é minha culpa porque eu tinha que ler mais, né?

É importante ressaltar que as práticas de ensino da escrita em língua inglesa ainda ocupam um espaço de pouca relevância mesmo em instituições particulares de ensino de línguas. As atividades comunicativas concentram-se em exercícios orais, com ênfase no aperfeiçoamento da habilidade de falar a língua correta e fluentemente.

O desenvolvimento da capacidade de produção textual escrita parece, ainda nos dias de hoje, relegada a um patamar inferior de importância. Os momentos de prática escrita limitam-se, não raro, a exercícios artificiais e mecânicos, realizados mais freqüentemente como tarefas de casa para consolidação de tópicos gramaticais.

Esse quadro de desprestígio do ensino da escrita em língua inglesa redundava em uma atrofia do potencial de expressão criativa do aluno que, em geral, conclui seu curso de inglês com um significativo desnível entre sua habilidade de comunicação oral e escrita.

6.2 O PAPEL DO OUTRO NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DO ALUNO COMO PRODUTOR TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA

Os alunos atenderam ao convite da professora-pesquisadora, aceitando participar de oficinas de produção textual. O trabalho foi dividido em duas etapas. A primeira destinada à produção de uma narrativa de aventura e a segunda à de um texto de opinião. Os alunos foram orientados pela professora a realizar uma leitura crítica do texto produzido pelo colega, no sentido de detectar inadequações relativas a diferentes aspectos. Por um lado, concentraram-se em incorreções gramaticais, lexicais, de pontuação e ortografia e, por outro, observaram a maneira como o colega estruturou e desenvolveu tanto a narrativa de uma aventura, como o texto de opinião, – objetos, respectivamente, da primeira e da segunda etapa da pesquisa.

É pertinente lembrar que, durante as interações, a professora-pesquisadora procurou atuar como uma espécie de supervisora dos diálogos, ou seja, conduzindo os turnos das conversações sem interferir diretamente na progressão natural das trocas dialógicas entre os interlocutores. Objetivou-se, com tal procedimento, criar um ambiente de liberdade, confiança e estímulo entre os alunos, para que os sujeitos pudessem atentar para o fato de que todo o processo interacional estaria, fundamentalmente, na dependência da atuação de cada um deles, como agentes mediadores da trajetória que o colega deveria percorrer, ao buscar um aperfeiçoamento na qualidade de suas produções textuais.

7. MOMENTOS DE APRENDIZAGEM

Seguem alguns exemplos de processos discursivos - interações aluno-aluno / professora-aluno(s) - gravados em vídeo, para que se procedam às análises e discussões das estratégias lingüístico-cognitivas e sócio-interativas, subjacentes ao percurso do aluno (produtor textual), em seu processo de desenvolvimento da (re)escrita em língua inglesa.

Aprendizagem resultante da mediação do professor: processo discursivo entre os alunos WG e MGA.

1. **WG:** *Punctuation*, tranqüilo, *vocabulary*, também. ((WG ainda menciona as correções feitas sobre os tópicos do item ‘A’)). Mas com relação à *grammar*, eu coloquei aqui uma observação ((lê a redação de MGA)): **“when we arrived many things happened”, e aqui, no caso, seria um much.**
2. **PP:** Seria o *much* ?
3. **WG:** **Porque é things, ‘coisas’, ‘coisas’ são incontáveis.**
4. **PP:** **‘Coisas’ são INCONTÁVEIS?**
5. **WG:** Não é ? Uma coisa, duas coisas, três coisas...
6. **PP:** Você tá contando, não tá ? ((risos))
7. **WG:** **Mas não tem especificação. No caso, se enquadra em contável ?**
8. **PP:** ((dirigindo-se a MGA para auxiliar o colega)) **O que você acha, MGA?**
9. **MGA:** **É contável.**
10. **WG:** Ah, então aqui tá correto. Foi eu que errei.
11. **PP:** **Tudo bem. Mas você também recapitulou isso, né?**
12. **WG:** **É, lembrei agora.**
13. **PP:** Hum, hum. Bom.

O que chama a atenção, nesse trecho, é o fato de que, ao implementar correções equivocadas no texto do colega, WG beneficia-se de sua própria falha para corrigir concepções errôneas adquiridas anteriormente em função de um aprendizado inadequado. Nesse momento da interação, a professora atua de modo a explorar do aprendiz sua capacidade para chegar a suas próprias conclusões, isto é, ao mediar a aprendizagem, extrai do aluno a forma gramatical correta.

Aprendizagem resultante da mediação do professor e do par dialogal:

40. *...E aí ele colocou ((lê o texto de MGA)): “CAUSE it was very strange”. Então, ele não estaria explicando o susto que ele tomou. Se ele quisesse dar uma explicação do susto que ele tinha tomado, ele teria escrito: “eu tomei um susto porque tal, tal tal...”*
41. **PP:** **Mas veja, esse cause dele... ((dirigindo-se a MGA)) você poderia explicar sua intenção MGA, de colocar esse cause aqui ?**
42. **MGA:** **Foi de dar uma explicação mesmo. PORQUE o peixe era estranho.**
43. **PP:** **((dirigindo-se a WG)) O que acontece é que o cause AQUI não significa ‘causa’ em português. ((dirigindo-se a MGA)) O cause do seu texto teve qual sentido, MGA?**
44. **MGA:** **De explicar, o POR QUÊ do susto.**
45. **PP:** **Mas o que é cause aqui ?**
46. **MGA:** **Eh... eh...**

47. **PP:** *[Nesse contexto, o que é cause em português ?*
48. **MGA:** *Uma resposta para um ‘por que?’, um why.*
49. **PP:** *Então, significa ‘PORQUE’ como resposta em português ?*
50. **MGA:** *É. ‘Porque’.*
51. **PP:** *Então, cause que você escreveu é uma... é uma... é uma...((gesticula para indicar que a palavra está escrita de forma abreviada)).*
52. **MGA:** *Contração.*
53. **PP:** *Uma redução, uma abreviação de...de... because.*
54. **MGA e WG:** *[Because.*
55. **PP:** *((dirigindo-se a WG)) Entendeu ?*
56. **WG:** *Ah, então está correto.*

A professora recorre, neste momento, aos conhecimentos de MGA (produtor do texto) para esclarecer as dúvidas que persistem em interferir nas correções e nos comentários de WG. Procura também apoiar suas explanações em recursos paralingüísticos (quando gesticula para WG), explorando, assim, as habilidades visuais de aprendizagem do aluno. Importa enfatizar que a ação da professora se dá, levando-se em conta o fato de que o aprendiz se encontra em uma *zona de desenvolvimento proximal*.

79. **WG:** *E um segundo ponto muito bom, que eu achei muito interessante foi o *time link* que ele usou aqui... que não... não tinha visto em canto nenhum, e só, coincidentemente, vi na aula passada.*
80. **PP:** *Qual é ?*
81. **WG:** *((lê o texto de MGA)) O “*In spite of all*”.*
82. **PP:** *Mas *in spite of all* é um *TIME link* ?*
83. **WG:** *Não é, não ?*
84. **PP:** *Não. ((dirigindo-se a MGA)) Lembra, MGA, os *time links* que gente viu ? Você pode dar uns exemplos pra WG?*
85. **MGA:** *Ah, as soon as...*
86. **PP:** *As soon as. O que mais ?*
87. **WG:** *Eventually.*
88. **PP:** *Eventually. ((dirigindo-se a MGA)) Você lembra, MGA, alguns mais?*
89. **MGA:** *Deixa eu ver... when.*
90. **WG:** *Then.*
91. **PP:** *Then. E com idéia de ‘DEPOIS’ em português?*
92. **MGA:** *After, afterwards.*
93. **PP:** *[Afterwards... Ou seja, esses são *time links*, porque dão idéia de tempo, de seqüência temporal. O *in spite of* significa ‘apesar de’, ‘embora’, em português. É uma expressão que liga as idéias, mas não de tempo.*
94. **WG:** *Eu achei interessante.*
95. **PP:** *Ok. Mas você entendeu o que significa o “*in spite of all*” do texto de MGA ?*
96. **WG:** *É ‘em todo caso’, né?*

Nos turnos acima, observa-se que, além das dúvidas de ordem morfossintática, WG também demonstra não ter compreendido bem as explanações da professora (por ocasião das aulas expositivas), referentes ao uso dos *time links* (conectivos de tempo). Com o recurso dos conhecimentos do colega, a professora não apenas incrementa os diálogos, como também promove uma atmosfera de auto-confiança, estímulo e segurança, com o intuito de

proporcionar um momento de aprendizado colaborativo, reforçado pela função de *scaffolding* (andaime) do colega.

Aprendizagem resultante da mediação do par dialogal: processo discursivo realizado entre os alunos MDS e YRG.

<p>however mesmo</p>	<p>46. YRG: <i>Talvez eu esteja raciocinando em português. Porque em português, isso aqui seria muito. 'É claro', 'mas', 'contudo', 'por outro lado', 'então'...</i></p> <p>47. MDS: <i>[...] É porque, por exemplo, naquele outro tipo de texto que a gente fez antes desse, o da narrativa, não tem tanto esse uso de conectivo. Nesse aqui, não. Você tem muita opção e é bom usar, porque... como a professora falou, dá mais clareza, e... aumenta a coesão do texto, né? E... como precisava CONVENCER, quanto mais usar e melhor organizar as idéias, o texto vai ser mais convincente ainda, né?</i></p> <p>48. PP: <i>O que não é interessante é você repetir a MESMA palavra...</i></p> <p>49. MDS: <i>[...] O MESMO conectivo sempre. Por exemplo, ficar usando sempre</i></p> <p><i>however, however. Mas sempre que possível, é interessante usar, né, assim...</i></p> <p><i>que pareça esquisito em português, eh... um pouco estranho, né?</i></p>
--------------------------	--

O que se destaca, aqui, é uma outra instância de aprendizado colaborativo. MDS parece, gradativamente, assumir o papel de mediador da aprendizagem da colega. Ainda que sem a solicitação da professora, MDS naturalmente incorpora a função de par mais avançado e procura esclarecer as dúvidas de YRG. Atuando, assim, como o indivíduo mais competente, faz uso de estratégias equivalentes às utilizadas pela professora, substituindo-a aos poucos na função de promotora de um processo de construção conjunta de conhecimentos. Dentre os sujeitos da pesquisa, a aluna YRG demonstrou significativa evolução na estrutura, organização e desenvolvimento de suas idéias, após a mediação exercida por seu par dialogal. Comparando-se as duas versões do texto de opinião da aluna, é possível atestar tal progresso.

Primeira versão YRG

The advantages and disadvantages of being famous at an early age

The dream of many people is to be famous; mainly if the success goes at an early age. However, this brings more disadvantages than advantages.

The famous child knows new cultures in the more varied countries, he has power of shopping very early and he helps all the family financially.

However, the disadvantages are cruel, because these children aren't prepared psychologically for the success. The loneliness is often in these situations. There are excess of activity for them and the loss of childhood, and so there is a few time for themselves.

Reescrita YRG***The advantages and disadvantages of being famous at an early age***

The dream of many people is to be famous; mainly if the success goes at an early age. However, from my point of view, this brings more disadvantages than advantages.

The famous child knows new cultures in many countries. Besides, he has power of shopping very early, and what's more he helps the family financially, because he grows up professionally.

On the other hand, the disadvantages are cruel. In my opinion, these children aren't prepared psychologically for the success. The loneliness is often in these situations, for example, there are excess of activities for them and few time to live like children.

In conclusion, I think that being famous at an early age is not good for the children, because they don't have time for themselves, so they don't have a normal childhood.

Pode-se constatar, portanto, que o texto final escrito por YRG revela um notável crescimento na capacidade de produção textual da aluna. Comparada com sua primeira versão, a reescrita de YRG desenvolve-se de forma mais coesa, contribuindo para a criação de um texto com maior força argumentativa na fase da conclusão. Em sua segunda versão, a aluna atende à principal recomendação de seu par interacional, acrescentando alguns conectivos (*linking expressions*), tais como: *besides* (além de) *what's more* (e mais), no segundo parágrafo; *on the other hand* (por outro lado), no terceiro e *in conclusion* (como conclusão), no último parágrafo.

A leitura crítica como elemento facilitador da aprendizagem auto-regulada: processo discursivo entre os alunos WECL e MDS.

que né?	<p>20. PP: ((dirigindo-se a MDS)) Quer fazer alguma observação?</p> <p>21. MDS: Não, não. Eu achei mesmo que faltou eu botar mais <i>time link</i>.</p> <p>Principalmente essa observação dele, que eu gostei, porque eu já tinha visto eu tinha botado pouco mesmo isso daí. Eu deveria ter posto mais... eu acho, E o começo também, um pouquinho rápido, sem muita... sem chamar a atenção. Acho que faltou isso.</p>
------------	---

Como se verifica no trecho acima, o turno 21 se configura no momento em que o aluno MDS parece tomar consciência daquilo que ele próprio já suspeitava.

25. WECL: Eu procurei diversificar um pouco pra evitar repetir. E foi isso que eu senti falta na dele.
26. PP: ((dirigindo-se a MDS)) Então, foi porque ele usou os *time links* de forma diversificada e variada ? Foi por isso que você gostou dos *time links* dele?
27. **MDS: É. Porque ele usou numa quantidade boa. Eu, por exemplo, eu só usei...eu acho que foi um ou dois em cada parágrafo, e no primeiro, nem usei. Ele usou uns três no parágrafo de desenvolvimento. E o... o problema dele não foi só um problema, foram dois problemas que ele apresentou, e eu gostei disso também.** Ficou... não ficou só em cima de um... ficou mais diversificado. Porque...claro, se fosse dois e não resolvesse... mas foi dois e acabou, né, e ficou legal.

No turno 27, MDS compara sua produção textual com a do colega e confirma sua hipótese de que um uso mais freqüente e diversificado de conectivos temporais tornaria sua redação mais bem elaborada.

Ao ser entrevistado, MDS manifesta consciência de que as modificações aplicadas em sua reescrita tornaram seu texto um pouco diferente do que aquele de sua primeira versão. Aparentemente, o resultado de seus esforços o surpreende positivamente, pois o que sobressai, em seu depoimento, é a percepção de um progresso real em sua habilidade de produzir textos que narram em língua inglesa.

PP: Você acredita que o processo de interação com a colega e a professora o auxiliou na reescrita de seu texto que narra ? Em caso afirmativo, de que maneira ?

MDS: Auxiliou. Porque quando eu reescrevi a redação, eu percebi que ficou de uma maneira um pouco diferente da outra. Mas, eu gostei bem mais da segunda, né... E me ajudou também a mostrar algumas coisas que eu tava... que tava em falta.

Seguem a escrita e reescrita de MDS:

Primeira versão de MDS

Nightmare Journey

When I lived in another city (Guajará-Mirim, RO) I had a friend called "Jota" (J-Jorge). Once, he invited me to his grandma's house by bike, and I went, of course. I love bike so much.

We're pedalling in a normal speed, when he said: "Do you wanna bet a race?" "Yes", I answer. I didn't know why I agree with that! When I thought to pedal more fast, I had already crashed with another bike. It was a woman! But she was better than me. I stayed under the bicycle with my right leg got caught in the vehicle. The woman was angry: "Don't you see?! Pay attention!" But after, she saw my situation and offered help. She asked if I was OK, and when I stand up (lame) and answer that I was well she went without demand about her bike.

After this, I didn't carry on with my friend. He went to his grandma's house alone and I came back home with pains. My shorts teared and I was very angry. The worst: the day after this my class knew, imagine my shy???

Reescrita de MDS***Nightmare Journey***

My mistake began when I agreed with it. I lived in Rondônia and had a friend called “J” (Jorge), that once invited me to his grandma’s house by bike. I like bike very much, so I went with him.

We were pedalling in a normal speed when he said: “Do you wanna bet a race?” “Yes.” I answer. But when I thought to pedal more fast I had already crashed with another bike in the middle of the street. It was a woman ! But she was better than me. I stayed under the bicycle with my right leg got caught in the vehicle. The woman was very angry: “Don’t you see?! Pay attention!” But when she saw my situation, she offered help. After this, she asked if I was o.k. As soon as I stood up (lame), I answer that I was well. Then, she went without demand about the bike.

After this incident, I didn’t carry on with my friend, of course. I didn’t have conditions! He went to his grandma’s house alone and I came back home with pains, my shorts teared and I was very angry. The worst: the day after this, in my classroom, everybody knew about it. Imagine my shy !!!

MDS mostrou ser um aprendiz com forte grau de independência contextual, já que não se limitou aos comentários, feitos no momento da interação, na busca pelo aprimoramento de sua capacidade como produtor textual. A leitura crítica e comparativa, realizada extensivamente entre o seu texto e o do colega, parece ter sido o fator diferencial (dentro de seu repertório de estratégias de aprendizagem), que contribuiu para uma efetiva evolução na qualidade textual evidenciada na reescrita de sua redação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as interações, pôde-se detectar a presença de uma dinâmica discursiva, na qual tanto a professora como os alunos se alternaram na relevante função de agente mediador e facilitador do processamento textual.

O sucesso ou insucesso, na tentativa de aprimoramento das habilidades de redação dos sujeitos, revelou-se diretamente relacionada ao modo como evoluíram os diálogos e as intervenções por ocasião dos processos discursivos. Isso porque, nos casos em que houve uma mediação eficaz por parte do colega, o aprendiz pôde exercitar sua capacidade de auto-avaliação e refletir sobre suas áreas de maior deficiência como leitor e produtor de textos escritos em língua inglesa. Uma mediação bem empreendida, portanto, propiciou a descoberta de ações alternativas, que foram somadas aos recursos lingüístico-cognitivos já incorporados pelo aprendiz, contribuindo, assim, para uma ampliação em seu leque de estratégias de leitura e produção de textos em inglês.

Importa salientar que um eventual progresso, nas trajetórias dos sujeitos da pesquisa, como autores de textos em inglês, está também vinculado à possibilidade de ter havido, durante as interações, a identificação das áreas do aprendizado que estivessem, efetivamente, obstaculizando esse fluxo de crescimento em suas produções textuais. A dinâmica interativa permitiu a cada um dos sujeitos a vivência de papéis diversificados. Todos se beneficiaram da experiência de atuar conjuntamente como leitores e produtores de textos em inglês,

interagindo com seus conhecimentos, vivenciando práticas realistas, compartilhando dúvidas e expectativas e apontando alternativas.

Pôde-se observar ainda, na pesquisa, que as dinâmicas interacionais proporcionaram a criação de um ambiente bastante favorável às trocas de conhecimentos e experiências entre os sujeitos. Disso decorreu que os alunos puderam expressar mais livremente suas ansiedades, incertezas e conflitos. Assim, todos eles contaram com uma atmosfera de segurança, estímulo e suporte que serviu, em última instância, como mais um agente motivador tanto para a verbalização espontânea de suas dificuldades como para o mergulho introspectivo em seus próprios comportamentos como leitores e produtores de texto em inglês.

Dentro dessa perspectiva, é possível afirmar que o ensino do processo da escrita e, particularmente, da escrita em língua inglesa deverá partir da compreensão da linguagem como elemento de mediação e da aceitação dos novos papéis assumidos por alunos e professores. Estes deverão estar sempre voltados para o diálogo e para a interação em sala de aula, uma vez que da troca dos saberes e da partilha das limitações e das falhas deverá resultar uma construção conjunta de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. (1984/1988) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, Mikhail. (1979/1992) **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- BRUNER, J.S. (1977) Early Social Interaction: a language acquisition. In: SCHAFFER, H. R. (Org.). **Studies in mother-infant interaction**. London: London Academic Press.
- CAZDEN, C.B. (1988) **The classroom discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth N. H: Heineman.
- SPOELDERS, M. e YDE, Ph. (1991) Cohesive ties in written narratives: a developmental study with beginning writers. In: HALLIDAY, M.A.K.; GIBBOERS, J.; NICHOLAS, H. (editors). **Learning, keeping and using language**. Amsterdam: Benjamina.
- VYGOTSKY, L.S. (1984/1988) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1998) **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica. José Cipolla Neto. São Paulo. 2. ed. Martins Fontes.