

«Bonde come si dice in italiano?» Sequências de pedagogia natural entre aprendizes de italiano LE durante o desenvolvimento de atividades em grupo

Roberta Ferroni (Universidade de São Paulo, Brasil)

Abstract This article examines the negotiation strategies used by Brazilian, Portuguese-speaking learners of Italian when performing tasks in pairs, in the presence of a series of «transcoding markers» that include the insertion of rules and terms from the first language into the foreign language. Observations indicate that the natural pedagogical sequences do not result in abrupt interruptions in the continuity of the activity that is being undertaken and that, depending on the level of the students' foreign language knowledge, the sequences tend to increase along with the use of code switching.

Sumário 1. Introdução. – 2. A estrutura interativa na aula de língua. – 3. O contexto. – 4. Metodologia. – 5. A análise. – 6. Observações finais. – 7. Referências.

1 Introdução

Segundo Alarcão (1993) a «inteligência pedagógica», ou o conhecimento didático, emerge da uma interação constante entre teoria e prática. Nesse sentido, a atividade de observação constitui uma primeira etapa da investigação educacional porque é por meio da capacidade de observação, compreendida como o conjunto de atividades destinadas à obtenção de dados e informações sobre o que acontece no processo de ensino/aprendizagem, que o professor pode elaborar programas personalizados de autoformação, tornando-se, desse modo, progressivamente mais autônomo e mais capaz de intervir junto à comunidade educativa em que se integra (Alarcão, Tavares 1997). Tendo em conta que a observação e a análise crítica daquilo que acontece no interior de uma aula de língua podem ser entendidas como instrumentos poderosos, capazes de renovar a visão do ensino (Araújo e Sá, Andrade 2002), nas páginas seguintes descreveremos as estratégias de negociação que aprendizes de italiano como língua estrangeira (doravante LE) cuja língua materna é o português na variante do Brasil (doravante LM) utilizam durante a realização de atividades interativas entre pares na presença de uma série de «marcas transcódicas»

(Porquier, Py 2004) que incluem a inserção de regras e termos da LM na LE, como a troca de código, o transfer, a tradução literal.¹

Partindo do pressuposto de que a aula de LE constitui um lugar social especial, em que a conversação oscila entre modalidades exolíngues, caracterizadas pela divergência entre os repertórios linguísticos dos interagentes e a comunicação bilíngue, caracterizada pelo uso simultâneo das duas línguas, que estão frente a frente uma da outra (Albert, Py 1986; Lüdi, Py 1986), formulamos a hipótese de que as marcas transcódicas estimulam uma série de estratégias como negociações, reformulações, pedidos de ajuda, atividades de auto e heterorreformulação que podem contribuir para o desenvolvimento do sistema interlinguístico e, portanto, para a aquisição/aprendizagem da LE. Tratando-se de uma pesquisa destinada a estudar a importância das práticas comunicativas no contexto, adotamos para a classificação das estratégias de negociações a taxonomia elaborada por Dörnyei e Kormos (1998), que tem a vantagem de conciliar a ótica psicológica com aquela sociointeracional.

A análise será complementada por um conjunto de noções e referências extraídas dos estudos de cunho etnográfico que examinam a estrutura da interação didática na aula de LE no intuito de promover espaços de autoanálise e reflexão (ver, por exemplo, Kramsch 1991; Griggs 1998; Orletti 2000; Nussbaum, Tusón, Unamuno 2002; Pekarek 2002; Cambra 2003).

Esses instrumentos teóricos nos permitiram esclarecer os modelos de construção do discurso em colaboração e as formas de resolução dos problemas que se apresentam no decorrer da comunicação quando a interação acontece única e exclusivamente entre aprendizes de LE.

Pensamos que um trabalho crítico sobre as estratégias de negociação utilizadas entre estudantes que tentam produzir sequências de língua semelhantes à LE possa ajudar a compreender, com bastante exatidão, a comunicação que ocorre na aula de LE, bem como as dificuldades que os interagentes irão encontrar durante o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE próxima à sua própria LM.

2 A estrutura interativa na aula de língua

A comunicação verbal que acontece normalmente na aula, inclusive na aula de LE, é composta de interações de tipo diferente, sendo que algumas são mais estruturadas e codificadas nos papéis, como, por exemplo, a aula frontal; outras, ao contrário, estão mais próximas da conversação entre pares, como, por exemplo, o trabalho em duplas ou em grupos pequenos.

1 Por razões de espaço, analisaremos somente a troca de código e a tradução literal, marcas transcódicas que os aprendizes utilizam com maior frequência no nosso *corpus*.

Sinclair e Coulthard (1975), entre outros, estudando a estrutura comunicativa que caracteriza a maior parte das trocas entre professor e aluno durante a aula, chamada *Iniciação-Resposta-Avaliação* (IRA),² destacam que uma rotina desse tipo não oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolverem o complexo saber interacional, linguístico e cognitivo exigido pela conversação ordinária. Com efeito, a pergunta pode ter aspectos que bloqueiam a comunicação ou, no mínimo, que a fixam dentro de alguns esquemas. Os argumentos do discurso e sua organização são gerenciados por um único participante e não refletem a curiosidade e a necessidade de aprofundamento que afloraram no decorrer das trocas verbais (Fasulo, Girardet 2002). A esse respeito, Bange (1996) comenta que a sequência IRA instaura uma comunicação totalmente diferente da conversação ordinária, porque a passagem para a unidade sucessiva depende exclusivamente da avaliação que o professor fará da dupla anterior, ao passo que na conversação os turnos de palavra se sucedem reciprocamente. Portanto, uma avaliação negativa irá produzir uma parada na progressão e acionará um movimento de retomada de elementos da dupla anterior, sobre a qual será efetuada a avaliação.

Tratando-se de um discurso institucionalmente assimétrico « não negociável, ligado a normas precisas e controlado pelo professor » (Kramsch 1991, p. 309, tradução nossa), na sala de aula manifestam-se muitas correções com um claro objetivo pedagógico (Piazza 1995, p. 150), começadas pela pessoa mais competente, ou seja, pelo professor, ao passo que serão bastante raras as correções autoiniciadas pelos estudantes (Piazza 1995, p. 156).

A correção constitui, nesse sentido, um procedimento destinado a manifestar o poder de controle sobre a interação, dado que « reforça a hierarquia entre os participantes e apresenta a informação dada como verdade » (Garcez 2006, p. 69). Embora na aula as atividades de correção sejam consentidas, autorizadas e não criem desconforto por acontecerem em um lugar destinado à aprendizagem (Norrick 1991), foi observado que, com frequência, se revelam indiferenciadas e direcionadas para a avaliação³ (ver, entre outros, Faselow 1977; Piazza 1995). É preciso observar, entretanto, que uma rotina desse tipo reduz drasticamente a conversação a simples operação de correção gramatical, na qual o terceiro movimento, aquele iniciado pelo professor, consiste, na maioria dos casos, em reformular problemas de natureza formal (Bange 1996; Pekarek 2002; Cambra 2003). Por causa disso, o aprendiz, no intuito de evitar os erros, tende a adotar « es-

2 Essa estrutura é formada por uma sequência na qual o primeiro movimento costuma ser uma pergunta do professor, seguida pela resposta do estudante e pela avaliação do professor.

3 Van Lier (1988, p. 188) distingue o reparo conversacional, que visa ajudar, do reparo didático que, ao contrário, visa avaliar.

estratégias de evitamento» (Griggs 1998), reduzindo, assim, drasticamente sua responsabilidade discursiva (Pekarek 2002; Cambra 2003).

Dos estudos que analisam as modalidades de interação que acontecem em grupos compostos por pares emerge que essa interação adquire características totalmente diferentes quando os alunos não são controlados pelo professor. Observou-se, por exemplo, que, graças ao *status a priori* igualitário, instaura-se uma ordem interacional na qual todos os membros gozam dos mesmos direitos e deveres conversacionais. Tanto isso é verdade que a assunção do turno da fala acontece mais por meio da autosseleção que da heterosseleção (Cambra 2003). Não haverá nem interlocutores muito calados nem sobreposições nem uma excessiva «incontinência verbal» (Cambra 2003, p. 76, tradução nossa).

O trabalho em duplas ou em pequenos grupos oferece a possibilidade de participar de atividades comunicativas semelhantes às que acontecem em contextos naturais. Os estudantes, trabalhando em conjunto, sentem-se mais à vontade, dado que não estão sujeitos a uma eventual avaliação do professor. Bygate (1988) afirma que o insumo produzido pelo professor não é suficiente para a aprendizagem e que, ao contrário, é na interação com seus próprios colegas que o aprendiz se sente na obrigação de elaborar frases que tenham sentido e aprende a utilizar as características típicas do discurso falado. Segundo Barnes e Todd (1977), os alunos se empenham mais quando falam sem a presença do professor e têm possibilidade de assumir uma posição mais ativa e independente no tocante aos seus conhecimentos. O trabalho de grupo permite que os interagentes façam experiências, reelaborem suas falas, realizem autocorreções e heterocorreções e colaborem na construção do discurso para que a tarefa seja levada a termo (Griggs 1998). Em síntese, a interação entre pares promove a produção e a negociação, atitudes consideradas condições necessárias para a aquisição/aprendizagem da LE, sendo que a produção permite que o aprendiz teste suas hipóteses (Swain 1985) e a negociação torna o insumo compreensível (ver, entre outros Long 1996).

3 O contexto

Os dados que vamos analisar foram levantados no curso de graduação em Língua e Literatura Italiana da Universidade de São Paulo. A classe era formada por sete estudantes de língua materna português na variante do Brasil, que, por motivo de sigilo, indicamos com nomes fictícios, inscritos num curso de Língua e Literatura Italiana de nível A2/B1 do Quadro Comum Europeu de Referência (Qcer 2002). Esses estudantes deviam executar, em grupo, uma tarefa cuja finalidade era a elaboração de um texto escrito. O curso era ministrado por um professor italiano, com graduação na Itália. Toda pesquisa sobre aprendizagem das línguas - e muito mais

uma pesquisa de interação – deveria, como salienta Cambra (2003), partir de uma descrição detalhada do contexto social e cultural. Portanto, nesta seção, procuraremos dar um quadro do contexto em que tomou forma este estudo.

No Brasil e, mais precisamente em São Paulo, que apresenta o polo urbano italiano maior do mundo, com cerca de 15 milhões de habitantes de origem italiana (Fondazione Migrantes 2006), a língua italiana é uma lembrança distante. Apesar da presença maciça de imigrantes, em consequência de uma política de assimilação linguística, ela foi sendo perdida lentamente.⁴ A isso precisa acrescentar que, por motivos geográficos evidentes, os contatos com a Itália não são muito intensos. Entretanto, a promoção da cultura e da língua italiana em São Paulo é garantida por uma série de instituições, como, por exemplo, a escola Eugenio Montale, o Instituto Italiano de Cultura e o curso de graduação em Língua e Literatura da Universidade de São Paulo, que, além de difundir a língua, dedicam-se à formação dos futuros docentes e expertos do setor.

4 Metodologia

A presente pesquisa, que emprega os instrumentos disponibilizados pela abordagem etnográfica (ver, por exemplo, Hammersley, Atkinson 1983), fundamentou-se na observação de um grupo-classe. O *corpus* é constituído por um total de 15 horas de gravação sonora, posteriormente transcritas. No tocante as convenções de transcrição, foram parcialmente modificadas as convenções propostas por Van Lier (1988).⁵

A modalidade de observação que adotamos situa-se a meio caminho entre os dois polos que Duranti (1997, p. 99) define «participação passiva» e «participação completa». Com efeito, entrevistamos todas as vezes que os participantes nos convidaram a tomar parte dos eventos comunicativos. Durante a fase de transcrição, às vezes tivemos dificuldade de entender as falas dos estudantes no decorrer das interações, que podem ser incompre-

4 Ver a esse respeito o volume organizado por Vedovelli (2011), que contém uma cuidadosa descrição da história linguística da emigração italiana no Brasil até os dias de hoje.

5 Normas para a transcrição:

Ad, An, F, L, M, Pa, C iniciais utilizadas para indicar os alunos;

..., ..., ecc. pausa breve;

= dois turnos de palavras em sobreposição; ((inc)), ((risos)) o parêntese duplo indica uma parte da conversação incompreensível ou comentários sobre a transcrição como risos etc.; no- indica uma interrupção;

eh::: os dois pontos repetidos três vezes se seguida indicam um som prolongado;

? entoação ascendente;

! entoação descendente;

testo fenômeno que se deseja salientar.

ensíveis por causa de barulhos, da sobreposição de vozes e do tom de voz muito baixo. Por esse motivo, as sequências examinadas podem resultar, de vez em quando, fragmentárias e pouco claras.

No intuito de simplificar a análise, selecionamos nove episódios significativos em que os aprendizes, ao utilizarem uma série de «marcas transcódicas» (Porquier, Py 2004), intervêm para produzirem sequências em que criam, de maneira cooperativa, uma intensa rede de trocas de natureza metalinguística, compostas por estratégias como pedidos diretos, circunlocuções, traduções literais, auto e heterocorreções cada vez mais semelhantes à LE.

5 A análise

O pedido explícito de ajuda é a modalidade mais frequente encontrada no *corpus* e acontece de maneira rápida e sem consequências para a continuidade da realização da tarefa em andamento. Além do mais, geralmente, é de natureza lexical, ou seja, consiste na formulação de um pedido de ajuda a fim de que o falante mais experiente intervenha para substituir determinadas palavras de que o aluno não conhece o correspondente em italiano. No exemplo 1, o pedido de ajuda iniciado por Paulo (linha 3) ocasiona uma breve «sequência de pedagogia natural»⁶ formada por três turnos. Repetindo o item correto no turno seguinte à sugestão (linha 5), Paulo assume (e exhibe) o papel de «aprendiz» em relação a Carla, que, corrigindo o elemento problemático, aceita o papel de «experta» (linha 4).

Exemplo 1

1Pa: questa foto mi ricorda::: il teatro no?

2C: non so perché i vestiti sono veramente di quel tempo prima della guerra no?

3Pa: sì antichi e c'è questo::: come si chiama questo *bonde* non è *bonde* come si dice in italiano?

4C: tram

5Pa: tram

6C: è un tram

7Pa: sì è un tram e poi la scrittura ((indicando o texto))⁷

6 Expressão criada por Orletti (2000) para indicar segmentos de interação que nascem da exigência de favorecer a compreensão recíproca entre os interactantes e que têm como objeto a língua e a reflexão metalinguística.

7 1Pa: esta foto me lembra::: o teatro, não é?

2C: não sei porque as roupas são realmente daquela época antes da guerra, não é?

O falante, para solicitar a ajuda de quem detém o papel de experto, pode empregar estratégias indiretas.

Exemplo 2

8F: sì perché qui qui sembra che che ok ... possono stare in viaggio per per in peregrinazione per per per questo ma::: qui c'è c'è ((apontando com o dedo o rapaz da foto)) questo ragazzo che se lui ha queste cose di::: di::: *raquete* ... ((em voz muito baixa e, em seguida, dando risada))

9Ad: *racchette*=

10F: =*racchette* lui deve essere in vacanza⁸

Na sequência 2, Franca e Adriana devem formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto com base em imagens. Franca não sabe como se diz «*racchette*» (linha 8) e usa o termo em português (*raquete*), seguido de risos e do abaixamento da voz, como se quisesse impedir que o gravador (e, portanto, o professor ou o pesquisador) transmita uma imagem negativa de sua própria competência (Nussbaum, Tusón, Unamuno 2002). Antes de empregar a LM, o aprendiz deixa uma série de marcas estratégicas como hesitações, pausas evidentes, repetições, alongamentos da cadeia sonora, estratégias que servem para tomar tempo e, em nossa opinião, são indícios preciosos, porque, além de confirmarem que o aprendiz, de certa forma, está consciente de enfrentar um problema na execução da tarefa, podem abrir caminhos para possíveis correções por parte do falante mais experiente.

O aluno que lança mão da LM, provavelmente por causa da presença do gravador, faz isso a contragosto e, antes de utilizá-la, tenta ganhar tempo.

Os aprendizes, de acordo com seu conhecimento da LE e com sua sensibilidade metalinguística (Orletti 2000, pp. 121-122), podem optar também pelo reparo autoiniciado, em lugar do heteroreparo. No exemplo 3, obser-

3Pa: sim, antigos e não existe este::: como se chama este *bonde* não é *bonde* como se diz em italiano?

4C: tram

5Pa: tram

6C: é um tram

7Pa: sim, é um tram e depois a escrita ((indicando o texto))

8 8F: sim porque aqui aqui parece que que ok ... podem estar fazendo uma viagem de peregrinação por por por isso mas::: aqui está está ((apontando com o dedo o rapaz da foto)) esse rapaz e se ele tem essas coisas de::: de::: *raquete* ... ((em voz muito baixa e, em seguida, dando risada))

9Ad: *racchette*=

10F: =*racchette* ele deve estar de férias

va-se que Paulo está escrevendo um texto junto com o colega e, dado que não lembra como se diz «*bestemmiare*»⁹, emprega várias estratégias para que sua contribuição seja o mais possível semelhante à língua de chegada. Inicialmente, cria um termo novo, «*diasfemare*»; em seguida, não estando satisfeito, toma tempo e repete «*biasimare*» por duas vezes (linha 14). Depois, para ser compreendido, emprega um circunlóquio, «*quando si dice una grossa parola*», e, finalmente, pede ajuda ao colega «*come si dice blasfêmia?*», por meio de uma pergunta na qual aparece a LM, mas somente após ele ter gastado todas as suas munições na LE (linha 14).

Exemplo 3

11L: ha cominciato a camminare::: prima di arrivare::: al gabinetto perché qua dice che lei era al gabinetto

12Pa: e se mettiamo... ha messo la mano destra nella tasca e ha preso un pacchetto di sigaretto::: sigaretti::: sigarette mentre nazarena e michelina la inseguivano.... la inseguivano eh::: continuavano a blasfemare due punti no? ((escreve no papel o que disse)) mentre nazarena e michelina la inseguivano::: e::: continuavano a blasfemare... diasfemare no?

13L: io credo di sì

14Pa: blasfemare... diasfemare? biasimare? cos'è biasimare quando si dice una grossa parola ((inc)) come si dice *blasfêmia*?... bestemmiare¹⁰

As correções feitas pelo interlocutor mais experiente para facilitar a produção de enunciados em LE são bastante frequentes, ao passo que são raros os encaixes, um tipo de reparo que não é motivado pela falta de compreensão e visa eliminar um elemento que atrapalha. A atividade do tipo «encaixe»¹¹ que se realiza no turno do falante menos competente não

9 Em português, blasfemar.

10 11L: começou a andar::: antes de chegar::: ao banheiro porque aqui diz que ela estava no banheiro

12Pa: e se colocássemos... pôs a mão direita no bolso e pegou um maço de sigaretto::: sigaretti::: sigarette enquanto nazarena e michelina corriam atrás dela.... corriam atrás dela né::: continuavam a blasfemar dois pontos, não é? ((escreve no papel o que disse)) enquanto nazarena e michelina corriam atrás dela::: e::: continuavam a blasfemare... diasfemare, não é?

13L: eu acho que sim

14Pa: blasfemare... diasfemare? biasimare? O que é biasimare quando se fala uma palavra graúda ((inc)) como se diz *blasfêmia*?... bestemmiare

11 Na conversação ordinária são frequentes os casos de sequências «encaixe» em competição com a sequência interacional principal que alteram seja a continuidade temática do discurso seja a ordem sequencial dos atos conversacionais. Schegloff (1972) descreve, por

se torna atividade não funcional para a comunicação, porque não contém reflexões ou explicações analíticas que possam interromper a realização da tarefa. Com efeito, essa atividade consiste na simples repetição do elemento problemático. Sendo pouco «exposta», ou seja, pouco evidente, não cria acanhamento junto ao interlocutor que pode, se quiser, fazer de conta que não ouviu ou interpretá-la como um sinal de retorno, ou seja, como um indicador de escuta. No *corpus*, além de ser pouco frequente, é sempre ratificada pelo falante menos experiente, frequentemente com a repetição do elemento correto, produzido com um tom de voz mais baixo daquele usado no restante da interação ou com uma entoação diferente.

No exemplo seguinte, Franca e Luiz estão respondendo oralmente a perguntas após terem visto a sequência de um programa televisivo italiano, «*Rio come la vedo io*», no qual o apresentador descreve, de maneira inusitada, a cidade de Rio de Janeiro. A correção de Luiz (linha 16), cuja competência linguística resulta superior àquela dos colegas, é aceita por Franca no terceiro turno (linha 17).

Exemplo 4

15F: può essere un un pubblico più... differenziato che si interessa:::
della *coltura*-

16L: cultura

17F: cultura arte mi pare che sia per qualche nazionalità¹²

A presença de estratégias de negociação depende também do tipo de atividade que os aprendizes estão desenvolvendo.

Para ilustrar, apresentamos os exemplos 5 e 6, nos quais os estudantes explicitam a mesma dúvida, mas durante a realização de duas atividades diferentes. No primeiro caso, Luiz e Franca estão trocando ideias sobre a cidade do Rio de Janeiro; Luiz, dado que não sabe como se diz «*mercato municipale*»¹³ em italiano, faz uma tradução literal (linha 20) que não é seguida nem por auto nem por heterocorreção; no segundo caso, ao contrário, dado que devem escrever um texto, os mesmos estudantes decidem recorrer ao dicionário para conferir se o termo «*mercato municipale*» é correto ou não (linha 23):

exemplo, aquilo que ele chama *insertion-sequences* em que a sequência pergunta-resposta está interrompida por um pedido de esclarecimento ou de mais uma informação necessária para dar uma resposta.

12 15F: pode ser um um público mais... diferenciado que se interessa::: da *coltura*-

16L: cultura

17F: cultura arte me parece que seja por alguma nacionalidade

13 Em italiano o termo corretto è «mercato rionale».

Exemplo 5

18L: il mercato

19F: il mercato

20L: può essere::: regionale *municipale* non so si dice municipale?¹⁴

Exemplo 6

21L: ((escrevendo)) dei ristoranti il *mercato municipale*

22F: si dice municipale?

23L: non lo so vediamo nel dizionario¹⁵

A modalidade cooperativa, aquela em que os falantes interagem e negociam o sentido junto com a produção de diversos turnos de palavra para procurar a palavra correta, é menos frequente quando há atividades interativas. O retorno que o aprendiz recebe nesse tipo de troca é, frequentemente, um «retorno solidário», no sentido de estar dirigido para confirmar a compreensão e garantir a gestão e o controle da atividade, mais do que para explorar os conhecimentos linguísticos do falante. Observa-se, portanto, que os alunos, talvez por causa da proximidade entre a LM e a LE, reduzem as atividades de negociação porque compreendem que a mensagem que queriam transmitir foi entendida. Isso acontece especialmente quando há uma tradução literal.¹⁶ Veja-se o exemplo 7, em que o substantivo «*disfarsamento*», de «disfarçamento», é completamente ignorado por ambos os estudantes (linha 25), que continuam a interagir como se nada tivesse acontecido.

Exemplo 7

24M: è un punto di vista diverso di tutto quello che abbiamo già visto su::: che abbiamo già visto su::: su questo periodo fascista perché è sempre quello raccontato da una persona che::: non ha vissuto quello eh::: che ha basato sempre eh::: sui libri di storia o quello che tutti sanno già però mi pare che dal punto di vista è diverso perché è visto

14 18L: o mercado

19F: o mercado

20L: pode ser::: regional *municipale* não se diz municipale?15 21L: ((escrevendo)) dos restaurantes o *mercato municipale*

22F: se diz municipale?

23L: não sei vejamos no dicionário

16 Consiste em traduzir literalmente um ponto da LM para a LE.

di dentro sai?

25Ad: sì non non c'è il *disfarsamento*

26M: sì¹⁷

Com respeito à escolha dos erros a serem corrigidos, os critérios adotados parecem fundamentar-se em avaliações intuitivas da compreensibilidade da mensagem. Assim, por exemplo, prefere-se utilizar atividades reparadoras diante de termos expressos por meio da LM, a qual, justamente por sua diversidade, é percebida com mais evidência e, portanto, reparada pelo interactantes.

Se, na produção oral, os estudantes são «tolerantes» em relação ao erro e, portanto, menos propensos a utilizar procedimentos de correção auto e heteroiniciados, é também verdade que eles acionam trocas em que produzem sequências discursivas imprevisíveis, compostas por enunciados elaborados e motivados por uma lógica criativa, que indicam que está ocorrendo a construção de uma atividade discursiva complexa. Isso se observa no exemplo 8, em que Franca e Luiz formulam hipóteses com base em imagens. A conversação flui bem; os alunos conseguem, sem muito esforço, comunicar com espontaneidade, gerenciando coletivamente as sequências que contribuem para o avanço da interação em direção ao objetivo. Pode-se observar que, apesar de alguns pequenos problemas, como a presença da tradução literal «*celebrano*» (linhas 29 e 30),¹⁸ a conversação procede com agilidade, sem grandes dificuldades.

Exemplo 8

27F: qui sembrano::: ragazze:::

28L: che vanno a scuola =

29F: = che vanno a scuola ... non mi pare un viaggio... felice persone che... si può dire *celebrano*... la vita?

30L: è *celebrano*

31F: qui questa foto

32L: è sì io vedo...per esempio:: ((inc)) sono piccoli poi c'è anche:: ((lendo)) 15 marzo 1935 che parla dell'interrogazione della scuola sappiamo che il tempo di mussolini

17 24M: é um ponto de vista diferente de tudo aquilo que já vimos sobre::: que já vimos sobre::: sobre esse período fascista porque é sempre o que é contado por uma pessoa que::: não viveu aquilo né::: que se fundamentou sempre né::: nos livros de história ou naquilo que todos já sabem porém me parece que do ponto de vista é diferente porque é visto de dentro sabe?

25Ad: sim não não há o *disfarsamento*

26M: sim

18 Em italiano o termo correto è «festeggiano».

33F: sì

34L: poi è::: gli amici

35F: gli amici

36L: le amiche non lo so secondo me è un diario che racconta tutta la sua vita sulla::: da quando era giovane dal suo tempo di scuola ai giorni attuali¹⁹

Uma menor negociação diante da tradução literal deve ser interpretada não tanto como um sinal de incapacidade linguística em LE, mas como desejo dos interactantes de levarem a termo a tarefa que lhes foi atribuída, dado que «a inserção de sequências pedagógicas na sequência principal serve para dirigir bruscamente o fluxo interacional [...], suspendendo e colocando em uma fase de estado de alerta forçado o termo do discurso e a atividade linguística que, até aquele momento, os interactantes estavam levando adiante» (Orletti 2000, p. 122, tradução nossa). Pelo contrario, na presença de atividades mais formais como a produção escrita, os aprendizes, com base na competência linguística na LE, tendem a produzir sequências em que criam, de maneira cooperativa, uma intensa rede de trocas de natureza metalinguística, compostas por estratégias como pedidos diretos, circunlocuções, traduções literais, auto e heterocorreções, para ser mais corretos.

Exemplo 9

37Pa: comincia mostra- *mostrando*

38An: *mostrando?* ma c'è questo gerundio? ((risos))

39Pa: non c'è?

40An: non so

41Pa: comincia a mostrare

42An: ah sì sì comincia a mostrare edifici antichi dei ristoranti

43Ad: ((escrevendo)) comincia a mostrare dei né

19 27F: aqui parecem::: moças:::

28L: que vão à escola =

29F: = que vão à escola ... não me parece uma viagem... feliz pessoas que... pode-se dizer *celebrano...* a vida?

30L: sim *celebrano*

31F: aqui essa foto

32L: é sim eu vejo...por exemplo::: ((inc)) são pequenos e há também::: ((lendo)) 15 de março de 1935 que fala da chamada oral da escola sabemos que é a época de mussolini

33F: sim

34L: depois é::: os amigos

35F: os amigos

36L: as amigas não sei na minha opinião é um diário que conta toda a sua vida sobre::: desde quando era jovem desde seu tempo de escola aos dias atuais

44P: degli edifici antichi

45Ad: dei ristoranti²⁰

Veja-se a sequência 9, em que Paulo e Ana estão escrevendo um texto juntos. Paulo, após um reparo autoiniciado, sugere o gerúndio «*mostrando*» (mas em italiano seria mais adequado empregar o infinitivo «*mostrare*»). Ana manifesta sua perplexidade e pergunta para o colega, por meio de um pedido direto, se essa forma existe em italiano «*ma c'è questo gerundio?*» (linha 38). A dúvida levantada por Ana origina uma série de intervenções nas quais os dois aprendizes se esforçam para encontrar uma forma mais semelhante à LE.

6 Observações finais

Da análise das sequências que compõem o *corpus*, emergiu que as atividades de negociação, iniciadas por aprendizes de italiano para produzirem um *output* mais correto enquanto estão ocupados na realização de tarefas em duplas, são acionadas, na sua maior parte, diante de dúvidas de natureza lexical. Acontecem de maneira totalmente natural sem produzir interrupções bruscas em relação à continuidade da atividade em andamento e dependem seja do conhecimento da LE, seja da sensibilidade e da consciência metalinguística do falante, de forma que é possível afirmar que a competência linguística se desenvolve no mesmo ritmo da habilidade de negociação.

Apesar dos papéis de «docente» e «discente», ou melhor, de «experto» e «não experto» que se esboçam no interior das sequências pedagógicas, as assimetrias de conhecimentos linguísticos não são dadas *a priori*, mas vão depender do tipo de atividade que os aprendizes estão realizando. Nesse sentido, a identidade deve ser entendida como uma construção dinâmica e flexível, uma construção discursiva que se realiza por meio de uma multiplicidade de estratégias e que pode ser separada dos contextos em que é manifestada.²¹ No decorrer da análise, emergiu que a atividade em grupo, que determina um *status igualitário* e reduz drasticamente a assimetria

20 37Pa: começa mostra- *mostrando*

38An: *mostrando?* Mas existe esse gerúndio? ((risos))

39Pa: não existe?

40An: não sei

41Pa: começa mostrando

42An: ah sim sim começa mostrando prédios antigos de restaurantes

43Ad: ((escrevendo)) começa mostrando uns, não é?

44P: uns prédios antigos

45Ad: dos restaurantes

21 Sobre a identidade como objeto de negociação na interação, ver, dentre outros, Rampton (1995).

típica das interações entre professor e alunos, incentivou nos aprendizes a utilização de correções conjuntas dirigidas para a ajuda mais do que correções disjuntivas, em que o terceiro movimento, aquele iniciado pelo professor (Sinclar, Coulthard 1975), consiste, na maioria dos casos, na reformulação de problemas de natureza metalinguística (Bange 1996). Essa modalidade serve para assinalar e negociar as deficiências linguísticas e é esperada especialmente em contextos que apresentam simetria de papéis, visto que um relacionamento mais íntimo permite que os estudantes manifestem suas lacunas na língua alvo com mais liberdade, sem constrangimentos. Diante da tradução literal, os aprendizes, talvez por causa da proximidade entre a LM e a LE, reduzem as atividades de negociação, seja porque compreendem que a mensagem que queriam transmitir foi entendida, seja porque prevalece o desejo de levar a termo a tarefa, dado que a inserção de sequências pedagógicas na sequência principal muda drasticamente a direção do fluxo interacional.

As negociações, porém, tendem a aumentar em concomitância com o emprego da troca de código, tanto é verdade que, antes de usar o termo em LM, provavelmente também por causa do gravador que, em certo sentido, substitui a presença do professor, o falante esforça-se e tenta ganhar tempo. Uma vez que a LM aparece, o diálogo será caracterizado por uma série de sequências laterais em que os interactantes, para não se sentirem constrangidos, irão colaborar por meio de auto e heterocorreções a fim de o termo em LM seja substituído. Nesse sentido, podemos afirmar que a troca de código constitui um potencial para a aprendizagem, dado que induz os estudantes a formular hipóteses, produzir e enfrentar o problema, mesmo com o risco de não serem bem-sucedidos.

Na presença de atividades mais formais como a produção escrita, os aprendizes se empenharam mais e executaram, de maneira cooperativa, uma densa rede de trocas de natureza metalinguística, compostas por estratégias como pedidos diretos, circunlocuções, traduções literais, auto e heterocorreções, no intuito de se aproximarem da língua alvo.

Concluindo, se for verdade que a observação e a análise crítica daquilo que acontece no interior de uma aula de língua podem se entendidas como instrumentos poderosos, capazes de renovar a visão do ensino (Araújo e Sá, Andrade 2002), pensamos que os procedimentos de negociação que acontecem entre pares para se aproximar da língua alvo possam sugerir aos professores indicações úteis do ponto de vista pedagógico para que eles enriqueçam suas próprias modalidades de correção.

A análise do trabalho interativo dos sujeitos em sala de aula constitui, nesse sentido, um ponto de observação privilegiado graças ao qual foi possível focalizar, dentre outras coisas, as estratégias de negociação iniciadas pelos participantes na presença de uma série de «marcas transcódicas», a fim de garantirem a compreensão mútua e produzirem sequências de língua cada vez mais semelhantes à LE.

Referências

- Alarcão, Isabel (1993). «Formar-se para formar». *Aprender*, 15, pp. 19-25.
- Alarcão, Isabel; Tavares, José (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albert, Jean-Luc; Py, Bernard (1986). «Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation». *Études de Linguistique Appliquée*, 61 (1), pp. 78-90.
- Araujo e Sá, Maria Helena; Andrade, Ana Isabel (2002). *Processos de interação verbal em aula de línguas: Observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bange, Pierre (1996). «Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère». *Les Carnets du Cediscor*, 4 (1), pp. 189-202.
- Barnes, Douglas; Todd, Frankie (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bygate, Martin (1988). «Units of Oral Expression and Language Learning in Small Group Interaction». *Applied Linguistics*, 9 (1), pp. 59-82.
- Cambra, Margarida Ginè (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cazden, Courtney (1988). *Classroom Discourse: the Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Dörnyei, Zoltán; Kormos, John (1998). «Problem-solving Mechanism in L2 Communication». *Studies in Second Language Acquisition*, 20 (1), pp. 349-385.
- Duranti, Alessandro (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fanselow, John (1977). «The Treatment of Error in Oral Work». *Foreign Language Annual*, 10 (1), pp. 583-593.
- Fasulo, Alessandro; Girardet, Hilda (2002). «Il dialogo nella situazione scolastica». In: Bazzanella, Carla (a cura di), *Sul dialogo: contesti e forme di interazione verbale*. Milano: Guerini Studio, pp. 59-72.
- Fondazione Migrantes (2006). *Rapporto italiani nel mondo*. Roma: Idos.
- Garcez, Pedro (2006). «A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento». *Calidoscópico*, 4 (1), pp. 66-80.
- Griggs, Peter (1998). «Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas efectuadas en pareja». En: Pujol Berché, Mercè; Nussbaum, Luci; Llobera, Miquel (eds.), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa, pp. 207-218.
- Halté, Jean-François (1993). «Présentation: enjeu didactique de l'interactionnisme». Dans: Halté, Jean-François (eds.), *Inter-action: l'inte-*

- raction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz: Université de Metz, pp. 7-21.
- Hammersley, Martyn; Atkinson, Paul (1983). *Ethnography: Principle in Practice*. London & New York: Routledge.
- Kramsch, Claire (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Didier.
- Long, Michael (1980). *Input, Interaction and Second Language Acquisition*. Los Angeles: University of California.
- Lüdi, Georges; Py, Bernard (1986). *Être bilingue*. Berna: Peter Lang.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning Lesson: Social Organization in the Classroom*. London: Harvard University Press.
- Norricks, Neal (1991). «On the Organization of Corrective Exchange in Conversation». *Journal of Pragmatics*, 16 (1), pp. 59-83.
- Nussbaum, Luci; Tusón, Amparo; Unamuno, Virginia (2002). «Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants». Dans: Cicourel, Francine; Véronique, Daniel (eds.), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 147-162.
- Orletti, Franca (2000). *La conversazione diseguale: potere e interazione*. Roma: Carocci.
- Pekarek, Simona (2002). «Formes d'interaction et complexité des tâches discursives: les activités conversationnelles en classe de L2». Dans: Cicourel, Francine; Véronique, Daniel (eds.), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Publications de la Sorbonne Nouvelle, pp. 117-130.
- Piazza, Roberta (1995). *Dietro il parlato: conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*. Firenze: La Nuova Italia.
- Porquier, Rémy; Py, Bernard (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002). Firenze: Oxford-La Nuova Italia.
- Rampton, Ben (1995). *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescent*. New York: Longman.
- Schegloff, Emanuel (1972). «Sequencing in Conversational Openings». In: Gumperz, John.; Hymes, Dell. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, pp. 346-379.
- Sinclair, John McHardy; Coulthard, Richard (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Swain, Merrill (1985). «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development». In: Gass, Susan; Madden, Carolyn (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, pp. 235- 253.
- Van Lier, Leo (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

Vasseur, Marie-Thérèse (2005). *Rencontres de langues: question(s) d'interaction*. Paris: Didier.

Vedovelli, Massimo (2011). *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci.

