O outro na aprendizagem de línguas

Vera Menezes (UFMG/CNPq/FAPEMIG)

"Então, é isso que é o inferno! Nunca imaginei... Não se lembram? O enxofre, a fogueira, a grelha... Que brincadeira! Nada de grelha. O inferno... O inferno são os outros!"

Jean Paul Sartre

1. Introdução

Este texto argumenta que nem o especialista, ou professor, nem o par mais competente exercem tanta influência positiva na aquisição de línguas estrangeiras como se tem pensado. Para comprovar essa hipótese, discuto o processo de aquisição como um fenômeno complexo, não-linear, dinâmico e imprevisível e apresento como evidências empíricas depoimentos de aprendizes em narrativas de aprendizagem. Essas narativas comprovam que o par mais competente nem sempre se dispõe a ajudar ou, ainda, que seu desempenho lingüístico pode funcionar como elemento inibidor, transformando-se em barreira psicológica para o colega.

A aquisição de línguas estrangeiras não pode ser vista apenas como o resultado de processos cognitivos, pois existe bastante evidência de ser, também, um fenômeno social. Nesse sentido, a teoria sociocultural vem ganhando bastante espaço nos estudos sobre aquisição (ver, por exemplo, Lantoff, 2000) e as idéias de Vygostsky sobre o desenvolvimento de conceitos pelas crianças têm sido amplamente aplicadas ao universo adulto. No entanto, é relevante rever essas aplicações, levando-se em consideração não apenas as diferenças entre adultos e crianças, mas também a natureza do fenômeno da aquisição de língua estrangeira.

Duas questões merecem nossa atenção: o conceito de aquisição e a interferência dos pares no desempenho do colega. Quanto aos pares, é interessante, também, investigar a reação do par mais competente quando solicitado a ajudar colegas menos proficientes no idioma.

2. O outro na teoria sócio cultural

Uma das noções que mais impacto tem causado nas reflexões sobre aprendizagem de línguas é o conceito de zona de desenvolvimento proximal, também

denominado zona de desenvolvimento próximo ou zona próxima ao desenvolvimento (ZPD). Vygotsky (1984, p.97) define ZPD como

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

Ao investigar o nível de desenvolvimento mental de crianças, Vygotsky (1987) descobriu que elas são capazes de realizar tarefas não previstas para sua idade com a ajuda de outra pessoa. A ZPD não é um nível de desenvolvimento, mas um indício da potencialidade da criança. Vygotsky preconiza que a escola deve oferecer oportunidades para a criança utilizar sua ZPD, ou seja, para ativar sua potencialidade de desenvolvimento, em vez de oferecer à criança problemas que ela consegue resolver sozinha, pois, nesse último caso, estaríamos encorajando a criança a "permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento".

Alguns autores como Garcia (2002), Huong (2003) e Figueiredo (2005) vêem semelhança entre o conceito de ZPD e o de input+1 de Krashen. Garcia, no prefácio da edição eletrônica de *Pensamento e linguagem*, afirma que

> O conceito de zona de desenvolvimento próximo tem clara semelhança com a hipótese de input de Krashen, segundo a qual o aprendizado ideal ocorre quando o aluno recebe input lingüístico de nível imediatamente superior ao seu. Por exemplo, se o aluno estiver em um estágio "i", assimilação máxima ocorrerá se ele receber *input inteligível* correspondendo a um nível 'i + 1'. A ZPD implica que há atividades que a criança consegue fazer sozinha e outras que dependem de mediação, ou seja, de ajuda do outro (professor, colega, amigo, parente). Para Vygotsky, a ZPD define funções mentais que ainda não amadureceram na criança, o que implica imaturidade. (p.12)

No entanto, considero que a semelhança dos dois construtos fica limitada á questão da exposição ao desconhecido, ao que não foi aprendido, mas não necessariamente, à mediação por um par mais competente. No caso de 'i + 1', isso pode se dar pela mediação de uma artefato cultural (cinema, TV, jornal, revista, games, etc.). Além disso, é importante ter em mente que os personagens previstos na teoria vygotskiana são um aprendiz e o outro interessado nessa aprendizagem.

Donato; Swain; Ohta; Verity; e van Lier (em Lantolf, 2000); Evangelista (2003); e Figueiredo, 2005, dentre outros, demonstram que muitos aprendizes de língua estrangeira se beneficiam da ajuda de um par mais competente no desenvolvimento de habilidades lingüísticas. Evangelista (2003), trabalhando com *feedback* escrito, e Figueiredo (2005), com *feedback* oral, demonstram que o par mais competente é de grande valia no processo de aquisição. As duas pesquisas investigaram grupos muito colaborativos, no entanto, tanto nos dados de Evangelista como nos de Figueiredo, é possível identificar resistências de um participante que pode ser classificado como par mais competente. Na pesquisa de Evangelista, uma das participantes lamenta estar trabalhando com um par menos capaz e se sente prejudicada ao constatar que a colega não tem nada a contribuir para o seu conhecimento. Na investigação de Figueiredo, uma das entrevistadas diz que "a tendência é a gente desprezar a correção do colega por achar que ele não sabe, né?" (p. 228). Esses exemplos demonstram claramente que não se pode esperar do outro, aluno, o mesmo que se espera de um professor ou dos pais que ensinam uma criança, pois esse outro, como metaforizado na peça de Sartre (1977), pode representar o inferno.

Tendo isso em mente, considero pouco adequada a aplicação do conceito de ZPD ao universo da aprendizagem colaborativa entre adolescentes ou entre adultos, especialmente no âmbito da aquisição de línguas estrangeiras, pois a transposição desse conceito implica romantizar a participação do par mais competente, e minimizar o papel dos artefatos culturais que podem ser mediadores eficazes na aprendizagem autônoma. Além disso, nos leva a crer, erroneamente, que a aquisição acontece em um ambiente formal, dividido entre alunos mais competentes e menos competentes.

Esse questionamento, no entanto, não anula a importância do papel do outro na aprendizagem, mas nos faz ver o contexto social não apenas como ambiente de cooperação, mas, também, como arena de conflitos e de frustrações.

O outro sempre esteve direta e indiretamente presente nos processos de ensino de língua: ora como quem seleciona o que e "como aprender", ora como quem dirige a aprendizagem do outro, ora como modelo, ora como avaliador, ora como interlocutor, etc. O outro está diretamente presente nas atividades de trabalho, lúdicas ou educacionais ou, indiretamente, nos artefatos tais como o livro o computador, a arte, etc., todos frutos do trabalho humano.

Apesar de o outro poder funcionar como um andaime, ou seja, apesar de poder potencializar nossas habilidades e colocar nosso processo de aquisição em movimento, ele também pode constranger, restringir e inibir esse mesmo processo.

3. A aquisição e o outro

Concebo aquisição como um processo complexo e dependente de um grande número de variáveis, inclusive a interferência de outro(s). Pequenas mudanças nas condições iniciais de cada fase do processo podem gerar resultados imprevisíveis. Afinal, a aquisição de uma língua ocorre em fluxo continuo e nunca pára, a não ser que o processo seja interrompido por falta de energia, de *input*, o que implica falta de dinamicidade. A aquisição não é linear, cada experiência é única e sempre diferente das outras, pois os efeitos não são proporcionais às causas. Como os seres humanos e suas motivações são diferentes, reagem de forma diferente em situações semelhantes. Os processos de aquisição não são, portanto semelhantes, mas caóticos e imprevisíveis.

A aquisição, como todo sistema complexo, sofre constantes reorganizações e varia ao longo de seu percurso, pois influencia e é influenciada por fatores internos (biológico, cognitivo, etc.) e externos (o outro: amigos, família, professor, colegas e agentes culturais diversos). O outro se faz presente no *feedback* e, dependendo dos aprendizes, *feedback* semelhante pode gerar resultados muito diferentes como veremos nos dados. Para uns funciona como bloqueio e para outros o mesmo tipo de *feedback* funciona como estímulo à reorganização.

4. A pesquisa

O objetivo da pesquisa aqui relatada foi investigar o papel do outro na aprendizagem de línguas. Como metodologia, adotamos a perspectiva da análise de conteúdo categorial como descrita por Lieblich, Tuval-Marshiach and Zilber (1998). Para isso, utilizamos um corpus de 252 narrativas escritas de aprendizagem de língua inglesa, incluindo alunos de níveis e contextos diversos e professores de inglês do ensino básico e do ensino superior. Dentre as 252 histórias de aprendizagem, 37 foram elaboradas em formato multimídia (texto, imagem, som, hipertexto). As narrativas em texto foram inseridas em um único documento em formato *word* e as seguintes palavras chaves foram utilizadas em busca de referências ao outro: colega(s), pessoa(s),

professor(a) ajuda. As outras 37 foram mantidas em arquivos individuais em função de seu formato multimidiático e hipertextual. Esses textos foram lidos e relidos em busca de enunciados com os mesmos termos. À medida que os exemplos iam sendo localizados, excertos representativos dos fenômenos mais recorrentes iam sendo copiados e colados em outro arquivo para referência futura.

4.1. O outro nos dados da pesquisa

O outro é mencionado em contextos formais de aprendizagem e em situações não formais, onde os narradores descrevem inúmeras experiências com o idioma. Em contextos não formais, o outro pode se recusar a ajudar ou pode ser bastante colaborativo. O exemplo (1) ilustra bem essa afirmativa. O aprendiz utiliza a estratégia de buscar a interação com nativos para praticar a língua. Algumas dessas pessoas aceitam bem a abordagem, mas outras fogem da interlocução.

> (1) " *Excuse-me, I am a foreigner exchange from Brazil*?" E começava a puxar conversa. Tinha gente que perdia o ônibus para conversar comigo. Tinha gente que pegava o primeiro ônibus, e eu tinha certeza que não era aquele que eles iriam tomar. Só pra ficarem livres de mim.

É na alteridade que o aprendiz constrói sua identidade de falante do idioma de outrem, a língua estrangeira. O desempenho de outros falantes de inglês com língua estrangeira serve de parâmetro para o aprendiz em (2) aceitar o seu sotaque.

> (2) Falar com pessoas de países e línguas tão diferentes do meu e não ter problema; vivi, senti que a pronúncia, na verdade, o sotaque de cada um não alterava as nossas intenções comunicativas.

Ao observar outros falantes do inglês como língua estrangeira, o narrador em (2) consegue se espelhar no outro e percebe que o sotaque não impede a comunicação. A visão do outro funciona como legitimização do próprio sotaque.

Em (3), temos uma outra situação de intercâmbio, só que dessa vez é uma americana que se hospeda na casa da aprendiz.

> (3) In 1994, my family received a Rotary exchange student from Michigan. She stayed in my house for 6 months and taught me several words and grammar points.

> In the beginning she was really spoiled and did not show much interest in learning Portuguese.
>
> *"I hate Brazil, I just feel happy here when I watch cable TV."*
> But this was great for me because I could practice my English a lot with her.

A resistência da intercambista em aprender português acaba contribuindo com a aprendizagem da narradora, pois lhe proporciona situações de comunicação na língua inglesa.

E como fica o outro no contexto formal de aprendizagem, no contexto escolar? O outro pode ser visto como um grupo, como um par mais competente ou como um colega menos competente. A seguir apresentamos alguns exemplos.

4.1.2. O grupo e os pares mais competentes

O grupo determina o ritmo das atividades e, muitas vezes, não preenche as expectativas do aprendiz, como é o caso relatado em (4)

> (4) Além da descontinuidade (pois fiquei um ano sem ter essa disciplina na escola), o ensino foi totalmente fraco: eu e meus colegas não saímos dos verbos to be e to have... Como agravante, a maior parte dos alunos parecia não se importar com essa situação.

A impressão que temos quando lemos esse depoimento é que se o grupo tivesse outra atitude na sala de aula, o processo de aprendizagem poderia ser mais dinâmico e mais produtivo. Mas o que mais nos interessa, nesse trabalho, não é o grupo, mas o par, especialmente, o par mais competente que vem sendo visto como peça importante na aquisição.

O grupo pode funcionar com elemento inibidor. Depoimentos como (5), (6) e (7a) [1] são comuns no nosso corpus.

> (5) Em toda a minha trajetória, sempre tive constrangimento nos momentos em que cometia erros, principalmente quando colegas mais avançados me corrigiam, expondo-me diante dos outros e da professora.
>
> (6) O fato de eu conviver com pessoas que são muitíssimas capacitadas na língua me bloqueia e muito. Como o meu nível, em relação a isso, é

[1] Quando excertos da mesma narrativa não são usados em seqüência, mantenho a numeração e marco os excertos diferentes com letras, como em (7a) e 7b).

> muito inferior ao dessas pessoas, então não me arrisco. Prefiro continuar na escuridão da minha ignorância do que me submeter ao erro, ao fracasso diante delas. É pura defesa minha, eu sei. Mas é mais ou menos isso. Minha exigência comigo é muito alta, então sofro.

Tanto em (5) quanto em (6), temos situações de constrangimento em situações de correção. Os aprendizes não vêem a correção como ajuda de pares mais competentes, mas ao contrário como algo incômodo que causa *stress* e bloqueia a aprendizagem. Esses aprendizes não se beneficiam do convívio com falantes mais proficientes, ao contrário, constroem uma identidade de aprendiz menos capaz que não querem exibir publicamente. Em (6), o aprendiz explicita que não quer correr riscos de errar e isso interfere negativamente no processo de aprendizagem. Em (7a), situação semelhante leva o aprendiz a interromper o processo.

> (7a) Eu comecei a estudar inglês na adolescência (14 anos) por iniciativa dos meus pais. Eu detestava. Eu estudava no ICBEU(era bolsista) e sempre arranjava uma desculpa para não ir ás aulas, inventava estar com dor de cabeça, etc... Parei logo com o curso, estudei apenas um semestre. Eu achava muito difícil e não me achava capaz de falar inglês, tinha vergonha dos colegas.

Vários fatores contribuíram para impedir a constituição de um sistema dinâmico de aquisição. A motivação era dos pais (outros no processo) e o fato de ser bolsista pode, também, ter funcionado como elemento inibidor. O aluno matava aulas e tudo isso impedia a dinamicidade do processo. Se um sistema não se adapta às alterações ele estaciona, fica inerte ou morre. Isso poderia ter sido o caso desse narrador se mudanças nas condições iniciais de outras fases não tivessem ocorrido, como podemos constatar ao ler o restante de sua narrativa.

> (7b) Bem mais tarde, quando eu entrei na faculdade UNA para cursar Comércio Exterior, deparei-me com a necessidade de conhecimento deste idioma, como também do espanhol. A partir daí, comecei a me interessar pelo estudo do inglês, eu tomei a iniciativa e me matriculei novamente no ICBEU. Estudei lá durante 06 anos e saí após tirar o Michigan e fui em 1996 para a escola Luziana Lana onde estudei por mais um ano. Lá nesta escola(LL)por influência e indicação de um professor que eu adorava, fui estudar inglês em Londres , a princípio por três meses. Foi um choque, tive muitas dificuldades de comunicar-me fluentemente com as pessoas e então permaneci lá na escola por mais 06 meses. Voltei para BH em 1997 e mais animada com o estudo do inglês. Comecei a me sentir capaz de falar inglês. Em 1998, estudei dois meses nos USA-Austin TX. E apesar da permanência ter sido bem mais curta, foi lá que

> eu realmente tomei gosto, me apaixonei pelo estudo do inglês. A escola tinha uma estrutura pedagógica muito boa, com laboratórios, jogos, e os professores eram muito próximos aos alunos, o que motivava-nos todo o tempo. Interagíamos com os outros colegas da escola, funcionários, etc... e o aprendizado era "natural", não sei se seria bem assim, mas um aprendizado mais "light" , suave mesmo, com divertimento. Deixei de estudar inglês por necessidade e ou obrigação, e sim por prazer. Dou aulas particulares de inglês, desde 1998 e em 2000 comecei a trabalhar na escola Clarice Piroli Language School com inglês para negócios. Fiz o vestibular da UFMG em 2000-Licenciatura em inglês com o propósito de aprimorar os meus conhecimentos desta língua e tenho certeza de que este processo de aprendizagem é sem fim e estou muito feliz em ser aluna da UFMG, até então tem sido muito gratificante.

Nessa segunda fase, o narrador percebe que línguas estrangeiras são importantes em sua formação e retorna ao mesmo Instituto de Idiomas da primeira experiência. Teve dificuldades de comunicação durante sua estada no exterior e nem assim perdeu a motivação. Uma segunda experiência no exterior transformou o processo de aprendizagem em algo mais prazeroso e a interação com os colegas passa a ser vista como algo positivo.

Momentos de vida diferentes, escolas diferentes, experiências diferentes influenciam e são ao mesmo tempo influenciados por todos os elementos do sistema complexo de aprendizagem. A imprevisibilidade é a característica mais marcante nos sistemas complexos. Situações semelhantes geram efeitos diferentes, como podemos constatar em (8) e (9), em contraste com (5), (6) e (7a).

Em (8) e (9), temos bons exemplos de adaptação do sistema às alterações sofridas. Ao contrário dos exemplos anteriores onde os narradores lamentavam o fato de seus colegas serem mais proficientes, agora temos aprendizes que procuram se adaptar às novas condições.

> (8) Em 98 fiquei um mês na Inglaterra e depois fui pra Holanda. Lá aprimorei meu inglês, tinha aula de inglês, era bem puxada porque era de uma turma que já estudava a anos então eu tive que me adaptar. E na Holanda eu aprendi o holandês. Então eu passei a falar holandês e parei um pouco com o inglês. Então com meu inglês dá pra entender, pra me comunicar, eu leio, falo, mas a gramática não é muito boa. Na escola eu tinha que ler muitos livros, era bem básico. Quando eu fui pra Holanda eu já tinha que ler monte de livros. Eu estudava sozinha. Eu gostava de copiar músicas, ouvir música, isso me ajudava demais. O que mais me ajudou na verdade foi quando eu ia pra bares e não tinha medo de falar, eu não sabia falar nada e dava um jeito, e me virava e ia falando. Então eu saía ia aprendendo e as pessoas me corrigindo. Isso foi o que mais me ensinou. O fato de eu estar imersa em um país que falava a língua

> holandesa eu tive mais contato com a cultura, eu tinha uma aula por semana de holandês para estrangeiro e isso me ajudava com a gramática. Foi falando e querendo aprender, pedia pros colegas me corrigirem, na imersão que eu aprendi.
>
> (9) Observo meus colegas de sala, a maioria deles aprendeu inglês quando ainda eram crianças, falam correntemente, como se nativos fossem. Mas isso aumenta muito a minha vontade de vencer e também conseguir me superar.

É interessante, também, observar que o narrador de (8) solicitava ajuda aos pares mais capazes e via a correção como oportunidade de aprendizagem e que, o enunciador de (9) via os colegas mais proficientes como elementos de motivação para sua aprendizagem.

Exemplo curioso da influência do outro pode ser visto em (10a).

> (10a) Nobody in my class was comfortable with the idea of studying English. It was not part of our universe. We were just teenagers that went to school to make friends and play soccer. We had problem enough with math. Why should we also study a foreign language? But I guess I was the only one who hated it. I did not want to learn English and I did not make any effort. I have no idea why I hated the idea of study a foreign language. I was a good student, but for some reason my first experience with the English language didn't make me fall in love with it at all.
> Of course I did not pass! But the worst thing happened in a work group. We were supposed to do a play about Halloween, but during our preparation, one week before the presentation, I had a fight with a member of the group. And then I quit and I lost 10 marks.

"***Repete se oce fo homi"***

> But after that something happened with me. I was so ashamed of my situation, because other students that were called" less intelligent" than me had passed. So I decided to learn English. It was now a question of honor.

Enquanto em (9), o par mais competente estimula o aprendiz, em (10a) são os hipoteticamente menos competentes que funcionam como mola propulsora do processo. O narrador se recusa a aprender inglês, mas ao ser reprovado e perceber que os pares

que ele considera menos relevantes foram bem sucedidos, sente-se ameaçado e desafiado a se esforçar e aprender a língua. Ele narra que, em seguida, teve que mudar de cidade e, na escola onde foi matriculado, não havia língua inglesa na grade curricular. Mas, vejam o que aconteceu:

> (10b) But then I met some people and I became involved with rock music. Then I really started to enjoy the idea of learning English. I wanted to know what I was listening. Every time I had the opportunity to read lyrics with the translation I became fascinated, I started to copy sentences and then to try to change words and create my own sentence in English.
>
> I was really involved with the idea of learning English. I did not have a teacher, no money to attend an English course, But I really wanted to learn this language. I used to pay a lot of attention in films. I remember when I was watching a movie (I don't remember which movie was it), then there was a guy trying to escape from a building , then he found a clock . But it was a bomb clock and the seconds was going like 5, 4, 3, 2 then he said: !Oh shit!"
>
>
>
> Oh! That was amazing to me. From that moment on, every time I wanted to swear, I used to swear in English. Things wer not ok. So I used to say: Oh shit! That was cool that time.
>
>
>
>
> There were many words that I could learn form the films, I had that ability to memorize them although no idea how to spell them.

A imprevisibilidade, característica dos sistemas complexos, muda a rota da aquisição de desse último narrador. Os outros, novamente, estão presentes ao contribuírem para que o aprendiz passe a gostar de rock e a desejar entender o que ouvia. O narrador se transforma em um aprendiz autônomo e, além das letras de música, utiliza os enunciados dos filmes como *input*, e passa a usar o que aprende. São os artefatos culturais os verdadeiros mediadores dessa aprendizagem.

Até agora, vimos o papel do par mais competente em relação à aprendizagem do outro, mas é importante inverter o foco e refletir sobre o papel do par menos competente.

4.1.3. O par menos competente

Como fica a aprendizagem do par mais competente em ambientes de aprendizagem colaborativa se não lhe são oferecidas atividades em que o colega o ajude a ampliar sua aquisição da língua?

Apesar de termos muitos exemplos que corroboram a idéia de que o aprendiz se beneficia quando trabalha em cooperação com um par menos competente, não existem reflexões sobre o que acontece quando invertemos o foco. Se é importante interagir com alguém que sabe mais, como fica a aprendizagem desse par mais competente se o *input* que ele recebe do outro não contribui para ativar sua ZPD.

O narrador de (11) relata que ao convidar uma amiga para estudar com ele, obteve uma recusa, pois essa pessoa achava que não valia a pena estudar com quem sabia menos.

> (11) One day, I asked a friend if she would like to study with me, in order that we both could refine our English. Then she answered: "No, thank you. I don't want to study with someone that knows less than I do. It's no use." I got so embarrassed that I could hardly find an answer to this. Then I said: Ok, thank you anyway.

A recusa em estudar com o par menos competente encontra respaldo no conceito de ZPD e, também, na proposta de Krashen de input+1. O que ela lucraria com essa experiência? No entanto, o relato em (12), mostra outra possibilidade:

> (12) Outro fator que contribuiu muito para o meu rendimento no período de curso livre foi um colega de trabalho que estudava no mesmo curso em horário diferente e que tinha bastante dificuldade com a língua inglesa. Por isso, sempre usávamos parte do intervalo do almoço para estudarmos. Como ele estudava num programa regular e eu num programa intensivo, em pouco tempo eu estava em níveis mais avançados que esse colega e passei então a 'conduzir' os encontros de estudo quase como se fosse um professor particular. Essa experiência foi muito boa para o meu processo de aprendizagem porque eu estava sempre revisando o que eu já havia estudado para estudar com esse amigo.

Esse relato é evidência suficiente para contestar a ZPD, pois não foi a ajuda do outro, mas o ajudar o outro que deu mais dinamicidade ao processo de aprendizagem do narrador em (12). Ensinar, nesse exemplo, passa a ser entendido como uma experiência de aprendizagem.

5. Conclusão

Espero ter demonstrado que a sala de aula não é um paraíso totalmente colaborativo e que os efeitos não são proporcionais às causas, pois as reações dos aprendizes em situações muito semelhantes são imprevisíveis. Pequenas alterações nas condições iniciais podem gerar desdobramentos inesperados.

A supervalorização do par mais competente ignora a autonomia do aprendiz adulto e reforça a crença da necessidade de intervenção de um especialista, minimizando a relevância dos artefatos culturais que também mediam a aprendizagem que acontece em experiências autônomas.

As narrativas demonstram também que o professor não é uma figura central no processo de aquisição de uma língua e que os artefatos culturais preenchem as lacunas do contexto formal de aprendizagem, contribuindo para a formação de uma comunidade de prática. Em nosso corpus, o relato mais freqüente é da experiência mediada por artefatos culturais tais como música, cinema, televisão, interação pela Internet, etc..

Vimos, também, que o outro, mesmo não sendo mais competente, pode contribuir para a dinamicidade do processo de aquisição. Isso implica rever o conceito de ZPD e a natureza da aprendizagem de uma língua estrangeira. Aprender a falar uma língua estrangeira, implica, necessariamente, usar essa língua, e essa é uma atividade que se realiza com o outro e não, necessariamente, com um par mais competente.

Ao concluir este texto, permito-me fazer uma interlocução com Sartre e sua famosa frase “o inferno são os outros” na peça Huis Clos, traduzida no Brasil como “Entre quatro paredes”. Durante a peça, Sartre coloca seus personagens dentro de um quarto fechado que podemos tomar, no contexto destas reflexões, como metáfora da sala de aula. Ao narrar os conflitos entre os personagens, ele defende a tese “de que *o outro* é o "mediador indispensável entre mim e mim mesmo"; precisamos de outrem para conhecer plenamente a nós mesmos. Mas a relação primordial com outrem é o conflito” (COBRA, 2001).

Em entrevista, reproduzida em Simões (2005). Sartre afirmava:

> Há uma quantidade de gente no mundo que está no inferno porque depende em demasia do julgamento do outro. Mas isso não quer absolutamente dizer que não possamos ter um relacionamento diferente com os outros. Isso marca simplesmente a importância de todos os outros para cada um de nós.

Como vimos nas narrativas aqui apresentadas, entre as quatro paredes da sala de aula, alguns alunos transformam o mundo da aprendizagem em um inferno, alimentado pelo medo do conhecimento do outro e pela inibição frente o julgamento desse outro. Como afirma Simões (2005), ao analisar a peça de Sartre, "os outros não são necessariamente os causadores do meu sofrimento. Eu mesmo faço do outro o carrasco de minha tortura".

Por outro lado, insistir que o par mais competente deva ajudar seu colega, mesmo contra a sua vontade, é transformar a sala de aula em inferno para esse aprendiz mais competente. É legítimo que um aprendiz mais interessado em aprender do que a ensinar demande por experiências mais desafiadoras e se recuse a desempenhar o papel de andaime do colega. Por mais que acreditemos que o ato de ensinar, muitas vezes, seja também um ato de aprendizagem, nem todas as atividades em pares trazem contribuições para o par mais competente.

Enfim, fecho este texto como o abri, com Sartre. Quando sua personagem Inês diz a Estelle: "Estamos no inferno, minha filha, e aqui não pode haver erros...". Esse trecho nos remete à sala de aula onde, o outro, com freqüência, representa esse inferno que pune o erro, o pecado, com o deboche e o riso, inibindo o aprendiz em suas manifestações no inferno da sala de aula. Cabe ao professor lidar com essa situação e entender que nem sempre é possível fazer com que Lúcifer se transforme em anjo Gabriel, o mensageiro das boas notícias, da compreensão e da sabedoria na mitologia cristã.

6. Referências Bibliográficas

Cobra, R. Q. - *Jean Paul Sartre. Filosofia Contemporânea*, Cobra Pages - www.cobra.pages.nom.br, Internet, 2001. Disponível em http://www.cobra.pages.nom.br/fcp-sartre.html. Acesso em 23 de fevereiro de 2008.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and the seconf classroom. In LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 2000. p.27-50

EVANGELISTA , E. A.. A utilização de feedback como estratégia de ensino/aprendizagem da escrita em inglês como L2. 2003 – Tese (Doutorado em

Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação*: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

GARCIA, N.J. Prefácio. In VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Versão para eBook. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em http://www.ebookcult.com.br/acervo/livro.php?L=155&cat=LAN000000&PHPSESSID=aa59631bf78f7a9fc2cf4f9d726d25b1

HUONG, L.P.H. The mediational role of language teachers in sociocultural theory. *English Teaching Forum.* v.3, n.41.p.32-35,July 2003.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

SARTRE, J. P.; ALMEIDA, G. *Entre quatro paredes*. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

SIMÕES, R. L. M. *A peça Entre Quatro Paredes*. UERJ, 2005. Disponível em http://www.reinerio.kit.net/inferno.doc, acesso em 22 de fevereiro de 2008.

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

Van LIER, L. From input to affordance: socio-interactive learning from an ecological perspective. In LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 2000. p.219-243

VERITY, D.P. Side affects: the strategic development of professional satisfaction. In LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 179-197

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.