



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

METAPESQUISA EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LINGUAS:
UM ESTUDO MODELAR COM FOCO EM INTERAÇÃO

SÃO CARLOS
2018



Universidade Federal de São Carlos

Mirelle da Silva Freitas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

METAPESQUISA EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:
UM ESTUDO MODELAR COM FOCO EM INTERAÇÃO

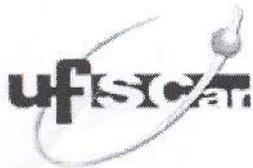
MIRELLE DA SILVA FREITAS

Bolsista: Capes/PDSE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

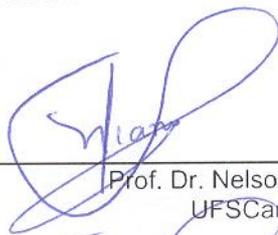


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

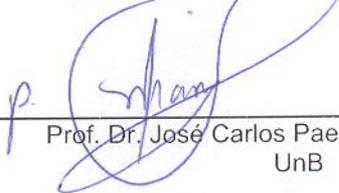
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

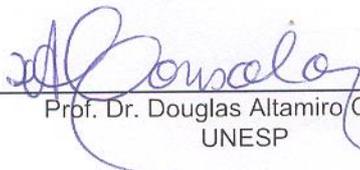
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mirelle da Silva Freitas, realizada em 28/05/2018:



Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar



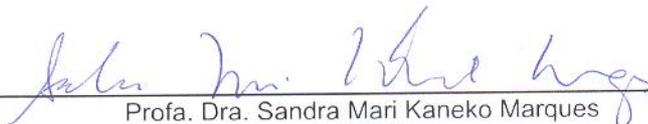
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
UnB



Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP

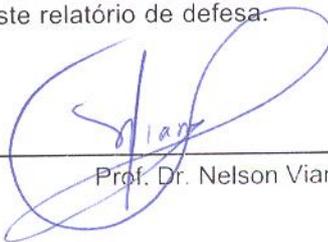


Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar



Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
UNESP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) José Carlos Paes de Almeida Filho e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Prof. Dr. Nelson Viana

Ensino para aprender, e aprendo porque ensino; por essa razão dedico este trabalho **aos que honram o ensinar e amam o aprender**, duas vias de uma mesma estrada que nos transporta continuamente em nossa existência numa vida repleta de encantos e descobertas.

AGRADECIMENTO

Minha construção é feita com papel e caneta, nada mais
Meus escritos são digitais, comuns de eras tão atuais
Nas teclas surradas do meu computador a caneta se faz
Na tela, ora brilhante, ora opaca, o papel se refaz

Mas que seria de mim, mesmo com tanta tecnologia
Se ao meu redor não contasse com tamanha energia
Que transformada em alegria, me inspira e me guia
Nos caminhos da ciência, da vida e da harmonia

Nessa jornada, seja a pé ou de jipe, me acompanham
Com amor e paciência, minha família e amada Lavínia
Também ao meu lado caminham outros diamantes,
Parceiros a quem chamo de eternos estudantes

Muitos vão e muitos vêm, na jornada da minha vida
Há aqueles que comigo sempre estiveram, vida vivida
Há aqueles que escolho, ou que me escolhem e acolhem
Todos compartilhamos um mútuo querer e fazer bem

Outros me iluminam como a lua cheia na noite escura
Mostram que na academia há trabalho e também ternura
Mentes brilhantes, corações generosos e incansáveis mestres

Pessoas especiais... hábeis em compartilhar saberes
José Carlos, Johannes e Nelson, no meu caminho ditam o tom
Mais que orientador, ser professor têm o dom.

Quando o que dizemos não tem ressonância no espírito dos que nos ouvem, o próprio idioma desaparece em sua função precípua de veicular ideias e sentimentos.

(CHAGAS, 1957, p. 334)

RESUMO

A crescente produção acadêmico-científica em todas as áreas de conhecimento e, portanto, também em Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin) – área deste estudo, faz emergir a questão do como sintetizar sistemática e organizadamente esse arcabouço, de forma a impulsionar o avanço da ciência, de tal maneira que a pesquisa (e conseqüentemente os pesquisadores) não se encontre circundada por numerosas informações desordenadas – que podem resultar em desperdício de tempo e/ou investimento na repetição de investigações já bem resolvidas. Nesse sentido, a metapesquisa representa uma metodologia capaz de responder a essa questão, uma vez que seu objetivo é organizar sistematicamente o conhecimento sobre determinado tema e disponibilizá-lo para quaisquer interessados. O presente trabalho apresenta a metapesquisa como metodologia de pesquisa, evidenciando suas características e direcionamentos para pesquisadores interessados em empreender esse tipo de investigação no âmbito de estudos qualitativos. Para tanto, além de destacar as peculiaridades dessa metodologia, desenvolve um estudo modelar com o tema interação que permite acompanhar o percurso de sua realização, explicitando e discutindo criticamente as etapas da metapesquisa ao passo que conduz uma. A escolha desse objeto de pesquisa se justifica diante da crescente produção acadêmico-científica em AELin e a conseqüente necessidade de organizar as informações advindas dessas investigações de forma a fazer sentido da área. Este trabalho busca evidenciar como a sistematização das informações (via metapesquisas) pode ampliar o alcance e a efetividade do conhecimento produzido no âmbito da AELin, de forma a evitar: a dispersão do conhecimento em múltiplos trabalhos distribuídos nas bibliotecas das universidades; e o desperdício de tempo e investimento e, conseqüentemente, auxiliar na interpretação dos resultados das pesquisas, facilitando a compreensão e impactando a prática. Ademais, diante dos dados analisados com foco na interação, observa-se urgência em se repensar as práticas educacionais de línguas, de tal modo que possam favorecer o uso da língua em interações cotidianas, aliando pedagogia e uso corrente das línguas. Essa área demanda mais estudos e aprofundamentos para viabilizar a contribuição de tais linhas de pensamento para o campo da AELin, num país cuja deficiência nessa área é latente.

Palavras-chave: metapesquisa, revisão sistemática, interação, arena do cotidiano.

Este estudo foi realizado com os seguintes apoios institucionais e/ou financeiros: (i) programa pró-qualificar do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO); (ii) programa de doutorado sanduíche no exterior (PDSE) da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes); e (iii) grupo de pesquisa Interação e Prática Profissional (Pipe) da Universidade do Sul da Dinamarca (SDU).

ABSTRACT

The growing number of academic studies in all fields of study and, therefore, in Language Teaching (LT), raises an issue about how to synthesize systematically and in an organized way this myriad of knowledge in a way that allows and boosts science advances, so that investigations (and researchers themselves) do not become a plethora of unordered information – which can result in waste of time and/or investment in areas well settled. Hence, research synthesis arises as a methodology which is capable to fulfill this need, as its aim is to systematically organize knowledge about a certain theme and make it available for the ones interested in it. This study presents research synthesis as a research methodology, highlighting its features and providing directions for those who are interested in doing this kind of investigation under the qualitative paradigm. In order to do so, beyond characterizing this methodology, it also presents a study on interaction, clarifying and critically discussing the steps that should be taken in a qualitative research synthesis. The theme resulted from the growing number of studies in language teaching and its consequent need to organize the information in them, so that LT research can better help the development of theories and practices regarding language learning. This study highlights how organizing information systemically (through research synthesis) can broaden the content and effectiveness of knowledge developed in LT, so that we can circumvent: wasting productive time and resources, gathering practical knowledge distributed in university libraries; and, consequently, help interpret research results, which could help comprehension and impact practice. Furthermore, the data analyzed has its focus on interaction and shows the urge to rethink language pedagogical practices, so that language classrooms can enable students to be active subjects in society, connecting language teaching and language use. Research synthesis and interaction ‘in the wild’ demand more studies to enable the field to contribute more to the language learning area in countries where we face great challenges in this field.

Keywords: research synthesis, systematic review, interaction, in the wild.

This study was supported by: (i) *pró-qualificar* program from Federal Institute of Education Science and Technology of Tocantins (IFTO); (ii) PDSE program from Capes Foundation; (iii) and Pipe (Professional Interaction and Practice) research group from University of Southern Denmark (SDU).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do Tempo da Linguística Aplicada.....	16
Figura 2 - As Ciências da Linguagem e suas Áreas.....	31
Figura 3 - Disciplinas da Linguística Aplicada.....	32
Figura 4 - Padrões da Pesquisa para Estudos Primários.....	39
Figura 5 - Métodos para fazer Metapesquisa.....	44
Figura 6 - Fluxograma dos Sete Passos para a Metapesquisa Qualitativa.....	54
Figura 7 - Panorama do Processo de Revisão Sistemática.....	58
Figura.8 - Telas da Ferramenta StArt.....	61
Figura 9 - Arena do Projeto Språkskap.....	90
Figura 10 - Fluxograma dos Sete Passos para Metapesquisa Qualitativa do Estudo Modelar.	97
Figura 11 - Tela de Protocolo na StArt.....	100
Figura 12 - Busca 1 nas Bases de Dados.....	103
Figura 13 – Tela de Seleção na StArt.....	104
Figura 14 - Comparativo Corpus Inicial e Final na Seleção 1 (busca 1).....	105
Figura 15 - Comparativo Corpus Inicial e Final na Seleção 1 (busca 2).....	106
Figura 16 - Etapa de Extração de Dados.....	109
Figura 17 - Tela de Extração de Dados da StArt.....	110
Figura 18 - Anos de Publicação dos Estudos do Corpus do Estudo Modelar.....	112
Figura 19 - Autores dos Estudos que Compõem o Corpus do Estudo Modelar.....	113
Figura 20 - Palavras-chave nos Documento Analisados.....	114
Figura 21 - Estudos por Categoria.....	117
Figura 22 - Menções por País.....	121
Figura 23 - Menções por Instituição.....	122
Figura 24 - Mapa Múndi Situando os Estudos Sobre Interação na Arena do Cotidiano.....	123
Figura 25 - Nuances da Arena do Cotidiano.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo: ZDP – andaime – i + 1.....	21
Quadro 2 - Comparativo das Pesquisas em LA de 1996 a 2006.....	23
Quadro 3 - Comparativo: Metapesquisa X Estado da Arte.....	42
Quadro 4 - Caracterização de Métodos para fazer Metapesquisa.....	45
Quadro 5 - Taxonomia de Revisão da Literatura.....	48
Quadro 6 - Metapesquisa como Processo de Pesquisa.....	50
Quadro 7 - Continuum da Síntese de Pesquisa Qualitativa.....	53
Quadro 8 - Etapas da Revisão Sistemática.....	56
Quadro 9 - Taxonomia da Revisão da Literatura do Estudo Modelar.....	96
Quadro 10 - Protocolo do Estudo Modelar.....	101
Quadro 11 - Classificação dos Documentos Analisados em Categorias.....	116
Quadro 12 - Países, Instituições e Número de Documentos.....	119
Quadro 13 - Comparativo dos Estudos por Categorias e Localidades.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama da Etapa de Seleção (Buscas 1 e 2).....	107
Tabela 2 – Panorama da Etapa de Extração.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise da Conversa

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (UNHCR, em inglês)

AELin – Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas

AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil

ALAC – Aprendizagem de Língua na Arena do Cotidiano

Anpoll – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística

Capes – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – FAE/UFMG

CLA/Yázigi – Centro de Linguística Aplicada/Yázigi

EPPI-Centre – Centro de Evidências e Coordenação para Informar Políticas e Práticas (The Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, em inglês)

FAE – Faculdade de Educação/UFMG

GT – Grupo de Trabalho

HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

LA – Linguística Aplicada

LAEL – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Lapes – Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software do Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal de São Carlos

LBU – Linguística Baseada no Uso

PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

PPGI – Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RBLA – Revista Brasileira de Linguística Aplicada

SDU – Syddansk Universitet (*Universidade do Sul da Dinamarca*)

StArt – *State of the Art through Systematic Review* (Estado da Arte através de Revisão Sistemática)

UCPel – Universidade Católica de Pelotas

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UnB – Universidade de Brasília
Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Unitau – Universidade de Taubaté
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	13
1 LINGUÍSTICA APLICADA: PANORAMA HISTÓRICO.....	14
2 INTERAÇÃO: UM ANTEÂMBULO.....	18
3 MOTIVAÇÃO E OBJETIVOS.....	23
4 O ENREDO DESTA PESQUISA.....	27
5 ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO.....	29
FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	31
1.1 OS PARADIGMAS DA PESQUISA CIENTÍFICA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	33
1.1.1 O Paradigma Quantitativo.....	35
1.1.2 O Paradigma Qualitativo.....	36
1.1.2.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	37
1.1.3 O Continuum Quali-quantitativo.....	38
1.2 FUNDAMENTOS DA METAPESQUISA.....	39
1.2.1 Discussão Terminológica.....	43
1.2.2 Princípios e Características da Metapesquisa.....	47
1.2.3 Reflexões para o Pesquisador na Condução de Metapesquisas.....	52
1.2.4 A Revisão Sistemática ou Metassíntese.....	55
1.2.5 StArt: uma opção de ferramenta computacional para condução de revisões sistemáticas	59
1.3 FUNDAMENTOS E TENDÊNCIAS DA INTERAÇÃO NA AELIN.....	64
1.3.1 Conceituação de Interação.....	66
1.3.2 A Hipótese da Interação.....	68
1.3.3 Tendências nos Estudos sobre Interação na AELin.....	71
1.4 ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA.....	76
1.4.1 Análise da Conversação e Análise da Conversa.....	76
1.4.2 Tipos de Organização Interacional na Análise da Conversa.....	81
1.4.3 As três Perspectivas da Análise da Conversa Observadas no Campo da AELin.....	84
1.5 O PROJETO EM REDE <i>APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA ARENA DO COTIDIANO</i>	86
1.5.1 Atividades do Projeto na Suécia.....	88
1.5.2 Atividades do Projeto na Islândia.....	91

1.5.3 Atividades do Projeto na Dinamarca.....	93
1.5.4 Atividades do Projeto na Finlândia.....	94
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO MODELAR.....	96
2.1 PLANEJAMENTO.....	99
2.2 SELEÇÃO DOS ESTUDOS PARTICIPANTES.....	102
2.3 ETAPA DE EXTRAÇÃO DOS DADOS.....	108
2.4 TRATAMENTO DOS DADOS.....	111
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DO ESTUDO MODELAR.....	112
3.1 CATEGORIZAÇÃO CONFORME FOCO DOS ESTUDOS.....	115
3.2 DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS ESTUDOS.....	119
3.3 TEORIAS DE SUPORTE.....	125
3.4 SÍNTESE DOS ESTUDOS.....	128
3.4.1 Resultados.....	128
3.4.2 Limitações nos Estudos que compõem o <i>Corpus</i>	132
3.5 PERSPECTIVAS NOS ESTUDOS SOBRE INTERAÇÃO NA ARENA DO COTIDIANO	133
CAPÍTULO 4 - POTENCIALIDADES DA METAPESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	137
4.1 METAPESQUISA COMO PROCESSO DE PESQUISA.....	138
4.2 DESAFIOS DA METAPESQUISA.....	140
4.3 POTENCIALIDADES DA METAPESQUISA PARA A LA.....	142
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	153
CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO EM ANÁLISE DA CONVERSA.....	166
APÊNDICE 1 - PANORAMA DOS TRABALHOS INCLUÍDOS NA ANÁLISE.....	168
APÊNDICE 2 - REGISTROS NA START COLETADOS NOS TRABALHOS INCLUÍDOS NA ANÁLISE (EM INGLÊS).....	181

INTRODUÇÃO

O Brasil dispõe de inúmeros programas de pós-graduação na área de Linguística Aplicada (LA), seja como programa específico, área de concentração ou linha de pesquisa, todos eles desenvolvendo produção científica substancial e de qualidade. Em muitos casos, nos programas em que a LA representa área de concentração ou linha de pesquisa, eles são identificados como Ensino e Aprendizagem de Línguas ou Aquisição de Línguas¹, uma disciplina da LA (cf. explicita ALMEIDA FILHO, 2007a, 2008).

Entretanto, Freitas (2013) destaca que, não raramente, os resultados dessas pesquisas permanecem restritos às universidades onde foram produzidas; carecendo de obras que condensem esses estudos e possibilitem que eles alcancem as comunidades de pesquisadores e professores em exercício, auxiliando assim o aperfeiçoamento da prática e indicando rumos para estudos futuros.

Essa prática de não condensação das pesquisas desenvolvidas individualmente resulta (cf. FREITAS, 2013) numa situação de precariedade na agenda nacional de pesquisa em LA. As agendas são locais, inerentes a cada programa de pós-graduação. Consequentemente, os estudos desenvolvidos podem permanecer dispersos e os pesquisadores isolados nos grupos formados em suas instituições (ou instituições parceiras), comprometendo sobremaneira o avanço da ciência e do conhecimento, assim como limitando a eficiência da destinação de investimentos em pesquisa na área.

Considerando esse cenário, focalizamos neste estudo a metodologia da metapesquisa², como uma possibilidade de integração de dados de inúmeras pesquisas em AELin/LA na

¹ Embora a literatura especializada apresente a aquisição e a aprendizagem como processos distintos não nos dedicaremos a essa distinção (ou a especificar um ou outro), pois compreendemos que essa diferenciação não é o objetivo deste estudo. O Glossário de Linguística Aplicada acessível on-line disponibiliza definição para esses dois termos no âmbito da LA (vide GLOSSA, [s.d.]).

² A subseção 1.2.1 (Discussão Terminológica) apresenta definição desse termo e de alguns métodos mais amplamente utilizados na condução de investigações que adotam a metapesquisa como metodologia de pesquisa.

busca por compreender um tema específico de forma mais ampla. Assim, as conclusões individuais de cada trabalho são agrupadas, ao passo que tal metodologia de investigação possibilita o desenvolvimento e o aprimoramento de teorias. Os documentos originados desse tipo de estudo podem apontar caminhos futuros para pesquisas na área, bem como orientar de forma mais consistente a prática do ensinar e aprender línguas.

No intuito de apresentar a metapesquisa como metodologia de pesquisa em LA e discutir criticamente o que envolve esse esforço investigativo, consideramos adequado adotar uma prática recorrente nas ciências exatas (biologia, engenharias, física, matemática, química), a modelagem. Na matemática, por exemplo, essa terminologia identifica estudos cujo foco é simular sistemas a fim de prever seu comportamento, ou seja, investigações que objetivam descrever matematicamente determinado fenômeno, oferecendo um ‘exemplo’ (modelo) do comportamento matemático do fato observado. Optamos então por adotar a nomenclatura Estudo Modelar, adaptação dessa terminologia para a LA.

Nesse ponto, apresenta-se a necessidade de eleger um tema dentre os diversos tratados na LA, especificamente na Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin) – disciplina de interesse desta pesquisadora, para condução do estudo modelar. Optamos pela interação, pois diversos pesquisadores na área (BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2003; CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2010; PLONSKY e GASS, 2011; CLARK et al. 2011; ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016) a identificam como amplamente abrangente, possivelmente a mais abrangente, na (e para) a AELin.

Esta introdução é desenvolvida no intuito de contextualizar a motivação deste estudo, além de seus objetivos, sua justificativa e a organização deste trabalho; trazendo o tema interação para modelar o como fazer metapesquisa em LA, mais especificamente em AELin. Para tanto, esta parte contempla as seguintes subseções: (i) Linguística Aplicada: panorama histórico; (ii) Interação: uma introdução; (iii) Motivação e Objetivos; (iv) Enredo desta Pesquisa; (v) Organização deste Trabalho. Esses cinco itens são abordados a seguir.

1 LINGUÍSTICA APLICADA: PANORAMA HISTÓRICO

O primeiro registro do uso do termo Linguística Aplicada foi em 1948, no periódico *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, publicação da Universidade de Michigan nos Estados Unidos. Inicialmente, a LA voltava-se a temas ligados ao ensino de

inglês como língua estrangeira. Principiava-se então, nos anos 50, uma notável expansão da área, evidenciada pelo estabelecimento de programas de pós-graduação em instituições de diversos países (DAVIES, 2007; TUCKER, 2011).

Por muito tempo a LA foi percebida como aplicação de teoria de Linguística Geral, particularmente direcionada aos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Contudo, na atualidade a área é vista como um campo de estudo altamente produtivo que abarca várias disciplinas relativas à linguagem, buscando relacionar experiência prática e proposições teóricas de forma a intervir, explicar e resolver problemas observados em contextos sociais diversos, numa teorização que se move da prática para a teoria (ALMEIDA FILHO, 2007a; CAVALCANTI, 1986; DAVIES, 2007; MENEZES, SILVA e GOMES, 2009).

Na segunda metade da década de 80 há expansão na percepção do objeto de estudo da LA. Atualmente, parece consensual que a linguagem como prática social é o seu tema central de investigação (ALMEIDA FILHO, 2007a; DAVIES, 2007; MENEZES, SILVA e GOMES, 2009). Almeida Filho (2007a, 2008) evidencia o foco das pesquisas em LA, dividindo a grande área da LA em cinco disciplinas: (i) Tradução; (ii) Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas; (iii) Lexicologia e Terminologia Aplicadas; (iv) Distúrbios da Comunicação; e (v) Relações Sociais Mediadas pela Linguagem.

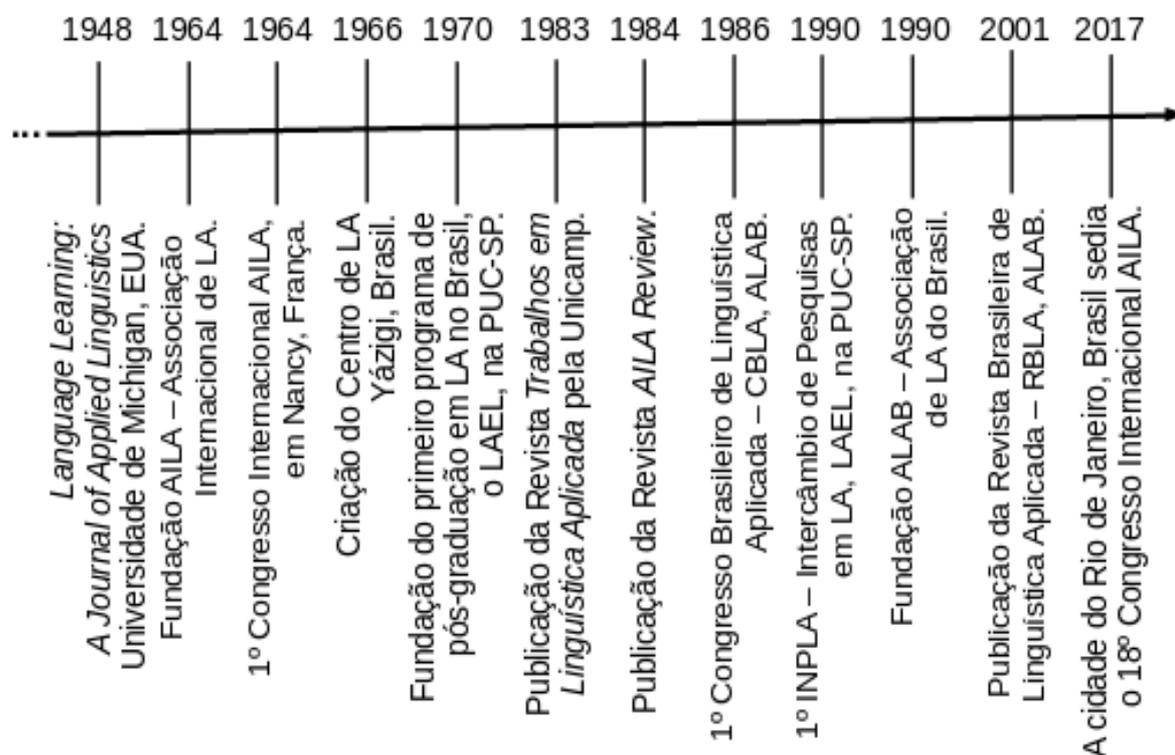
Diante do exposto, podemos observar quão vasto é o campo da pesquisa em LA. Ao percebermos a Linguística Aplicada como uma disciplina cujo objeto de estudo é o uso da linguagem na prática social é possível compreender o quanto é complexo fazer LA, visto que para abordar questões de uso da língua em sociedade é necessário diálogo contínuo com outras disciplinas (psicologia, sociologia, linguística, educação, filosofia, entre outras). Leffa (2001) ressalta ainda que não se trata apenas de uma busca pelo que a LA tem a oferecer, mas pelo quanto ela pode se envolver em um incessante exame de indicativos e de necessidades da sociedade.

No intuito de delinear esses quase 70 anos após o primeiro uso do termo Linguística Aplicada, a Figura 1 (página 16) é proposta. Para tanto, essa ilustração apresenta uma linha do tempo que evidencia os acontecimentos que marcaram o desenvolvimento da área no contexto nacional e internacional, retomando seu percurso histórico e ressaltando alguns fatos que se sobressaem.

Seguindo a linha do tempo apresentada na Figura 1, após o primeiro uso do termo LA em 1948, é fundada a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) em 1964. Nesse mesmo ano, a AILA promove seu primeiro Congresso Internacional em Nancy, na França. No Brasil, o início da LA foi marcado por iniciativas pessoais de pioneiros como

Gomes de Matos, Celani, Staub, Cintra, Mattoso, Barbosa e Schmitz (GOMES DE MATOS, [s.d.]).

Figura 1 - Linha do Tempo da Linguística Aplicada



Fonte: baseado em ALMEIDA FILHO, 2007b; DAVIES, 2007; HELB [s.d.]; GOMES DE MATOS, [s.d.]

Dentre os eventos importantes da LA no país destacam-se: (i) a implantação do Centro de Linguística Aplicada Yázigi (CLA/Yázigi) em 1966, liderada pelo Professor Gomes de Matos; (ii) a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP) em 1970, cujos idealizadores foram Celani e Cintra; e (iii) a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) liderada pelos professores Cavalcanti, Almeida Filho, Gomes de Matos, Kleiman, entre outros em 1990.

Fundadas as associações, a exemplo da AILA e da ALAB, o trabalho se seguiu com a organização de eventos – 1º CBLA em 1986 e 1º Inpla (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada) em 1990 – e publicação de revistas especializadas na área – *Trabalhos em Linguística Aplicada* em 1983, *AILA Review* em 1984, e *RBLA* em 2001. A força da pesquisa em LA no Brasil é reconhecida pela AILA ao eleger o Rio de Janeiro para sediar o 18º Congresso Internacional da AILA em julho de 2017.

Um marco decisivo para LA no âmbito nacional foi a fundação do programa da PUC-SP/LAEL (em 1970), que marcou o início dos estudos teóricos na área, os quais buscavam sustentar a prática do ensino de línguas em teorias, criando uma vanguarda teórica em LA. Na sequência foram criados outros, como o Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários – PPGI/UFSC em 1971; o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Unicamp em 1986; o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB em 2000 (HELB, [s.d.]). Desde a fundação dos primeiros programas, a área manteve-se expandindo.

A situação dos programas de pós-graduação envolvidos com a área de LA no país até 2016 apresentava-se da seguinte maneira: sete programas de pós-graduação em LA especificamente (LAEL-PUC/São Paulo, Unicamp/Campinas, UFRJ/Rio de Janeiro, UnB/Brasília, UNISINOS/São Leopoldo, UECE/Fortaleza e UNITAU/Taubaté); em sete programas a LA é tratada como área de concentração (UFBA/Salvador, UFMG/Belo Horizonte, UFF/Niterói, UFRN/Natal, Unesp/São José do Rio Preto, UFSC/Florianópolis e UEL/Londrina); e em dezoito deles a LA figura como linha de pesquisa (UCPel/Pelotas, UEM/Maringá, UFAL/Maceió, UFG/Goiânia, UFSM/Santa Maria, UFPE/Recife, UFPA/Belém, UFSCar/São Carlos, UFU/Uberlândia, Unesp/Araraquara, USP/São Paulo com quatro programas distintos, UFV/Viçosa, UFES/Vitória, UFC/Fortaleza e UFT/Porto Nacional), totalizando trinta e dois programas em que a LA é abordada de alguma forma até esse ano (ALMEIDA FILHO, 2007b; CAPES, [s.d.]).³

Vale ressaltar que no país, de acordo com as agências oficiais, a Linguística Aplicada faz parte da macro área Letras e Linguística e, portanto, os programas de pós-graduação em LA são filiados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), a qual abarca o Grupo de Trabalho (GT) Linguística Aplicada e também o GT de Ensino e Aprendizagem de Línguas, disciplina da LA em que se insere este estudo.

Dito isso, passamos à discussão inicial acerca da interação, tema escolhido para modelar a metodologia de metapesquisa apresentada nesta tese. Uma resenha mais abrangente acerca desse tema na AELin é apresentada no capítulo 1.

³ Alguns programas de pós-graduação no país adotam Ensino e Aprendizagem de Línguas ou Aquisição de Línguas para identificar a área de concentração ou linha de pesquisa e, portanto. Nesses casos, a LA figura em uma de suas disciplinas (as disciplinas da LA são apresentadas no capítulo 1).

2 INTERAÇÃO: UM ANTEÂMBULO

Clark (1996, p. 4) afirma que, embora os estudos relativos às línguas se desenvolvam uns assumindo a língua como um processo cognitivo e outros percebendo-a como uma atividade social, a língua pertence simultaneamente aos campos individual (cognitivo) e coletivo (social). Assim, não é possível compreender a língua sem considerá-la como um todo, constituído de ações conjuntas que são edificadas através de ações individuais, na interação.

Nesse contexto, ensinar e aprender línguas é uma atividade na qual ações, reações e relações são de considerável complexidade, o que torna esse processo delicado, já que envolve diversas variáveis, sejam elas intrínsecas e/ou extrínsecas, abrangendo questões cognitivas e psicológicas (KUMARAVADIVELU, 2006; ALMEIDA FILHO, 2007a). A língua, em uma sala de aula de línguas é, ao mesmo tempo, um meio de comunicação para intermediar o processo de ensino e aprendizagem e o objeto de estudo per si.

No que concerne às línguas estrangeiras⁴ (LE) especificamente, Vigotsky (1987) ressalta que aprender uma LE influencia no desenvolvimento da língua materna (LM) da criança, e que esse processo faz com que a criança tome ciência das formas e do fenômeno linguísticos. Essa tomada de consciência faz com que a criança, conseqüentemente, desenvolva a sua capacidade discursiva e a sua consciência do uso das palavras como meio de expressar ideias e sentimentos, ou seja, a língua como ferramenta de expressão pessoal e interação social. Segundo Ferreira (2010), na perspectiva vygotskyana, a consciência metalinguística é instrumento mediador para que as regras da LM e da LE sejam significadas de forma menos empírica e mais contextualizada.

Lightbown e Spada (2013) relatam que diversos pesquisadores descrevem a sequência de desenvolvimento na aquisição de língua materna (LM), evidenciando como traço marcante nesse processo o alto nível de semelhança na linguagem inicial das crianças, independentemente da língua propriamente dita. As autoras (op. cit.) afirmam que durante a pré-escola as crianças aprendem a usar a língua, compreender os outros e expressar-se, ao passo que seguem desenvolvendo suas habilidades linguísticas na medida em que continuam na vida escolar.

⁴ A terminologia específica sobre aquisição/aprendizagem e ensino de línguas identifica diferentes nomenclaturas para as línguas: não-materna, estrangeira, de herança, adicional, de acolhimento, segunda, entre outras. Por não se tratar do foco deste estudo, nos abstermos de discutir essas particularidades, embora estejamos cientes das especificidades inerentes a cada um deles (vide GLOSSA, [s.d.]).

Para as autoras (op. cit.), parece haver consenso sobre o que as crianças aprendem nos primeiros anos escolares no que se refere a LM. Entretanto, relativo a como elas desenvolvem a linguagem a questão parece mais controversa, pois nesse contexto há que se considerar, também, o que a criança traz consigo e as contribuições do ambiente. Na busca por explicar o desenvolvimento linguístico, três perspectivas teóricas sobressaem, a saber: (i) a behaviorista, (ii) a inatista e (iii) a interacionista.

A perspectiva behaviorista na AELin se alicerça na psicologia behaviorista e na linguística estrutural. Ela teve seu auge nos anos quarenta e cinquenta, especialmente nos Estados Unidos (LIGHTBOWN e SPADA, 2013; PAIVA, 2014). Nessa perspectiva, a aprendizagem é percebida como o estabelecimento de hábitos automatizados e a língua como um conjunto de estruturas. Consequentemente, a aprendizagem de língua prioriza a repetição, e o reforço positivo se mostra essencial para o desenvolvimento da linguagem (PAIVA, 2014).

O behaviorismo começa a ser questionado quando Chomsky, em 1959, publica uma resenha da obra *Verbal Behavior* de Skinner. Chomsky, embora reconheça que “crianças adquirem comportamentos verbais e não-verbais através de observação e imitação dos adultos” (PAIVA, 2014, p. 22), não compactua com a necessidade de reforço constante e considera que as crianças também aprendem línguas através de leituras, televisão e outros. É proposto, então, o inatismo, fruto da hipótese de Chomsky de que a linguagem humana é baseada em princípios inatos universais e, portanto, pressupõe a existência de uma gramática universal (LIGHTBOWN e SPADA, 2013).

Nessa perspectiva, as crianças nasceriam com uma habilidade inata para descobrir por si mesmas as regras que subjazem o sistema linguístico, com base nos modelos de língua aos quais são expostas (LIGHTBOWN e SPADA, 2013). Dessa forma, o que as crianças devem aprender é como os princípios da gramática universal são utilizados na língua em questão, separando a linguagem de outros aspectos cognitivos do desenvolvimento.

A observação de que os inatistas desconsideravam o desenvolvimento da aquisição da linguagem (focando apenas em seu estágio final) levou psicólogos cognitivistas e do desenvolvimento a se concentrarem na interação entre o inato e o ambiente (LIGHTBOWN e SPADA, 2013), o que gerou o desenvolvimento da perspectiva interacionista, em que a língua é concebida como um exemplo da habilidade das crianças de aprender com a experiência. Mesmo reconhecendo o mecanismo biológico de aprendizagem humana, esses psicólogos atribuem maior importância ao ambiente (Ibid).

A despeito de terem percepções teóricas diferentes, os trabalhos dos psicólogos Piaget (suíço) e Vygotsky (russo) estão de alguma forma associados à interação. Segundo Lightbown e Spada (2013, p. 25)

Piaget percebia a língua como um sistema simbólico que poderia ser usado para expressar conhecimento adquirido através da interação com o mundo físico. Para Vygotsky, o pensamento era essencialmente fala interior e a fala emergia na interação social⁵. (tradução nossa)

Na área de aquisição de línguas, os estudos de Vygotsky se tornaram nucleares e estão hoje vinculados a diversas teorias e pesquisas nesse campo. Na área de Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin), em se tratando de interação, três teorias se destacam: (i) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky; a (ii) a metáfora do andaime, introduzida por Wood et al. em 1976; e (iii) a hipótese do insumo ($i + 1$), de Krashen. Entretanto, compreender as nuances de cada uma é ímpar para evitar inadequação na utilização das três.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial do aprendiz (VYGOTSKY, 1991). A ZDP refere-se a funções que se encontram em estágio embrionário em determinada fase, mas em processo de maturação. O aprendizado ativa os processos internos de desenvolvimento que operam apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente, visto que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.” (VYGOTSKY, 1991, p. 59)

A metáfora do andaime (*scaffolding*, em inglês), apresentada por Wood et al. em 1976 no texto *The role of tutoring in problem solving*, publicado no *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, aborda o processo pelo qual aprendizes, assistidos por pares com maior conhecimento especializado, conseguem desenvolver atividades que não conseguiriam de forma independente (LITTLEWOOD, 2004). No contexto da AELin, Seedhouse (2004) relata que no andaime, a correção da forma linguística acontece naturalmente, semelhantemente ao contexto social de comunicação (confirmação ou concordância, por exemplo). Segundo Littlewood (2004) e Lantolf (2000), espera-se que expressões linguísticas possibilitadas pelo andaime num dado momento possam acontecer futuramente sem a interferência dele. Assim, a existência do andaime só se justifica até que uma situação específica seja resolvida e, portanto, é pontual (LANTOLF e THORNE, 2014).

⁵ Piaget saw language as a symbol system that could be used to express knowledge acquired through interaction with the physical world. For Vygotsky, thought was essentially internalized speech, and speech emerged in social interaction.

ZPD e andaime são comumente vistos na literatura como sinônimos. Entretanto, faz-se necessário observar que são distintos e que Vygotsky jamais utilizou o termo andaime (de WOOD et al., 1976). A ZPD diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo (mais global/processual), enquanto o andaime se relaciona ao auxílio que a pessoa recebe para realizar uma atividade específica (uma vez finalizada ele é removido). Assim, o andaime mostra-se como característica inerente ao ofício de ensinar (assistência para completar tarefas específicas), e a ZPD trata-se de um espaço de desenvolvimento potencial no qual o par mais ‘habilidoso’ auxilia o outro menos ‘hábil’ a operar sua ZPD.

Ao apresentar a hipótese do insumo, Krashen (1982) é quem abre caminho para os estudos relacionados à interação, embora esse autor jamais tenha considerado a interação no processo de aquisição de línguas. Para ele (op. cit.), o insumo é a única condição (necessária e suficiente) para garantir a aquisição, assumindo uma posição claramente inatista. Krashen (1982) advoga, na hipótese do insumo, que o pressuposto para aquisição de uma língua é o aprendiz ser capaz de compreender linguagem pouco além daquilo que ele já conhece ($i + 1$, sendo i o estágio atual do aprendiz). Essa exclusão da interação na hipótese do insumo foi exatamente o que fomentou o surgimento dos estudos sobre interação no campo da AELin.

Embora essas três proposições tenham relação com a aquisição de línguas, é equivocado tentar estabelecer relação direta entre ZPD, andaime e a hipótese do insumo – $i + 1$. Apresentamos o quadro 1, a seguir, no intuito de esclarecer as particularidades de cada uma delas e, conseqüentemente, o porquê de elas não serem complementares ou inter-relacionadas.

Quadro 1 - Comparativo: ZPD – andaime – $i + 1$.

ZPD	Andaime	$i + 1$
- assistência adulto-criança (ou especialista-aprendiz) para promover desenvolvimento;	- qualquer tipo de assistência adulto-criança (ou especialista-aprendiz);	- centrada em insumo, pressupõe que todos têm o mesmo ‘dispositivo’ de aquisição de línguas;
- o foco é o desenvolvimento (processo);	- o foco é completar uma atividade específica (produto final);	- o foco é a linguagem e o dispositivo de aquisição de língua (produto final);
- adulto e criança negociam a assistência;	- o adulto controla a atuação da criança e não busca formas de passar o controle a ela;	- a criança deve ser exposta a insumo para desenvolver habilidade linguística;
- observa a qualidade da assistência negociada entre adulto e criança.	- observa a quantidade de assistência ofertada pelo adulto à criança.	- observa a quantidade de insumo ofertada à criança.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Trinta (2009); Lantolf e Thorne (2014).

No Quadro 1 podemos visualizar que a ZDP é o conceito mais amplo dos três, uma vez que visa ao desenvolvimento do indivíduo. Ela vislumbra uma maturação futura do aprendiz, mas cujo potencial é perceptível no presente. A metáfora do andaime, por outro lado, tem o objetivo de completar uma atividade específica e explora a capacidade do adulto de assistir à criança e não o amadurecimento dela. O $i + 1$ de Krashen, por sua vez, postula a existência de um dispositivo de aquisição de língua que é ativado através da exposição ao insumo, sem considerar a interação social ou qualquer fato relativo a ela. Por isso, embora pareça ser possível estabelecer alguma relação entre essas três proposições, é importante observar que os pesquisadores dedicados a cada uma delas não fazem essa combinação, nem partem de uma delas para propor outra.

Dito isso, retomamos a discussão sobre a interação. Larsen-Freeman (2003) afirma que a aprendizagem ocorre quando o professor, o aprendiz e o funcionamento mental interno do estudante atuam em conjunto. Essa autora (op. cit.) advoga em prol da importância da interação no processo de aquisição/aprendizagem de línguas. Nesse sentido, pesquisas têm apontado que quando aprendizes se ajudam mutuamente no decurso da interação conseguem produzir construções linguísticas que nenhum deles seria capaz de realizar sozinho (vide LANTOLF, 2000), evidenciando a interação como nuclear na aquisição/aprendizagem de línguas.

Brown (2000) destaca a interação como o elemento que permite compreensão mais globalizada dos fenômenos relacionados à aquisição/aprendizagem e ensino de línguas. Os estudos acerca da interação têm se desenvolvido continuamente no campo da AELin. Plonsky e Gass (2011) identificam os estudos sobre interação como um dos mais duradouros e influentes tradições de pesquisa na LA. Essas investigações se iniciaram com foco nas interações em sala de aula e têm se expandido para aquelas observadas na arena do cotidiano⁶ (discutiremos mais a esse respeito e sobre a sua tendência na contemporaneidade no capítulo 1, subseção 1.3). Na sequência, passamos à apresentação da motivação e dos objetivos desta pesquisa.

⁶ Optamos por traduzir o termo *interaction in the wild* para o português como *interação na arena do cotidiano*, por compreender que, dentre as várias possibilidades levantadas, essa consegue abranger tanto o significado quanto a representatividade que o termo em inglês carrega.

3 MOTIVAÇÃO E OBJETIVOS

Moita Lopes (1996) ressalta que estamos entre os países que mais apresentam trabalhos em congressos internacionais, e que grande parte dos esforços científicos locais trata de questões de uso da linguagem em sala de aula. Menezes, Silva e Gomes (2009) publicaram um artigo em que relatam os resultados de um levantamento das pesquisas em LA nacionais e internacionais, realizadas no período de 1996 a 2006. Para tanto, são analisados 12 periódicos (7 internacionais e 5 nacionais), totalizando 1.446 artigos internacionais e 691 nacionais. O objetivo desse estudo era disponibilizar um panorama atualizado da área à época. Embora os autores reconheçam as limitações de tal estudo (entre eles a utilização de técnicas de leitura e palavras-chave), ele proporciona uma percepção geral da área. O Quadro 2 evidencia a análise fruto do trabalho deles.

Quadro 2 - Comparativo das Pesquisas em LA de 1996 a 2006

	Internacional	Nacional
Temas	1º - ensino e aprendizagem de línguas; 2º - aquisição de segunda língua; 3º - análise de interações orais.	1º - análise do discurso; 2º - metodologia de ensino de LE e formação de professores; 3º - aquisição de segunda língua.
Teorias de Suporte	não foi possível identificar.	não foi possível identificar.
Metodologia	1º - pesquisa experimental; 2º - pesquisa bibliográfica.	1º - estudo de caso; 2º - pesquisa bibliográfica.

Fonte: baseado em MENEZES, SILVA e GOMES, 2009

Conforme evidenciado no Quadro 2, no que se refere aos temas, os autores (op. cit.) argumentam que as agendas nacional e internacional não se mostram muito convergentes, embora consideremos que seja possível observar alguma convergência: nos temas (aquisição de segunda língua – 2º/internacional e 3º/nacional, e ensino e aprendizagem de línguas – 1º/internacional – pode ser relacionado a metodologia de ensino de LE – 2º/nacional); a não possibilidade de identificação das teorias de suporte nos dois contextos; e no que se refere à metodologia, ambos com a pesquisa bibliográfica em 2º.

No âmbito nacional, uma constatação intrigante é o fato de alguns dos temas relacionados pela AILA não constarem nos periódicos. Além disso, observou-se considerável

número de estudos agrupados como “não classificado” – ética e PCNs, por exemplo (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009). Na maioria dos trabalhos não foi possível identificar as teorias de suporte (Quadro 2). Por outro lado, quanto à metodologia, predominou a perspectiva quantitativa no cenário internacional e a qualitativa no nacional, o que evidencia o potencial de contribuição da pesquisa brasileira para o cenário mundial da AELin.

A despeito do significativo número de pesquisas em LA produzidas no Brasil com foco na sala de aula de línguas, Almeida Filho (2007b) destaca que o desenvolvimento presente nos programas de pós-graduação, país afora, parece não lograr o mesmo êxito quando se trata de alcançar as salas de aulas nas escolas, onde o ensinar e o aprender línguas se realiza. Diante disso, fica evidente a urgência em readequar as prioridades nas agendas nacionais e locais de pesquisa aplicada e seu escopo, de forma a impactar o ensino de línguas nacionalmente.

Faz-se necessário, então, organizar a produção científica em AELin, uma vez que a diversificação de temas de estudo não basta à LA. É imprescindível que os pesquisadores da área em contexto nacional procedam à documentação e divulgação (em linguagem acessível) dos trabalhos desenvolvidos no campo da LA (ALMEIDA FILHO, 2007a, 2007b; GOMES DE MATOS, [s.d.]; ROTH e MARCUZZO, 2008). Nessa perspectiva, os programas de pós-graduação possuem um papel fundamental.

O diálogo entre os diversos programas de pós-graduação no Brasil parece crucial para que se possa proceder um mapeamento da área no contexto nacional, e a partir dele elaborar uma agenda de pesquisa adequada ao país que aproveite a produção que vem se acumulando há décadas. Observa-se algum esforço nesse sentido: a Anpoll promove encontros periódicos entre os integrantes dos GTs; e a publicação do TELA (Textos em Linguística Aplicada) por Leffa (2001) – uma compilação de dissertações, teses e revistas da área no Brasil. Entretanto, consideramos que a explicitação de metodologia para sintetização das investigações desenvolvidas sobre os processos de ensinar e aprender línguas e a disponibilização desses estudos condensadores parece ser uma via promissora para fomentar a organização da teoria produzida e a sua articulação com as salas de aula de línguas no país.

Para que as pesquisas em AELin/LA desenvolvidas no país revertam em contribuição efetiva devemos buscar meios (metodologias) para condensar os estudos em AELin feitos nos diversos programas de pós-graduação no Brasil, organizando-os, registrando as metodologias de pesquisa utilizadas neles e evidenciando os resultados, no que se refere ao processo de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas (FREITAS, 2013). Nesse sentido, reconhecemos a metapesquisa como uma metodologia adequada para essa empreitada. Norris e Ortega

(2006) afirmam que essa metodologia apresenta-se como alternativa valiosa tanto no que se refere ao tratamento sistemático na condução de pesquisas, como na discussão ética acerca da compreensão, informação e uso da pesquisa na área.

Diante disso, surge uma inquietação que é alimentada pela questão do como fazer metapesquisa na AELin/A, especialmente sob o paradigma qualitativo. Visando atender a esse anseio, empreende-se esta pesquisa. Para tanto, são apresentados os princípios e características inerentes à metapesquisa e, para demonstrar como fazê-lo, desenvolve-se um estudo sobre interação para modelar essa metodologia de pesquisa no campo da LA voltado para pesquisas qualitativas. Espera-se, com esse esforço teórico, poder contribuir para a área e também indicar caminhos futuros para prática e para pesquisa aplicada na LA/AELin.

A teoria sobre interação, conforme descreve Brown (2000), seria a mais abrangente no campo da AELin, pois abarca tanto o processamento interno do aprendiz, quanto a dinâmica socialmente construída da comunicação. A participação desta pesquisadora na Primeira Escola de Altos Estudos Linguagem e Interação promovida pela Unisinos, em São Leopoldo/RS no ano de 2015, fez com que ela conhecesse outros autores que focavam seus estudos na interação na arena do cotidiano, reforçando nela interesse pelo tema.

Até o advento do curso mencionado, o objetivo desta metapesquisa era conduzir o estudo modelar com foco nas interações em sala de aula especificamente. Entretanto, nesse curso, esta pesquisadora conheceu o projeto *Language Learning in the Wild* (Aprendizagem de Línguas na Arena do Cotidiano, em português), desenvolvido nos países nórdicos. O projeto busca observar e desenvolver materiais visando as interações cotidianas e analisar seu impacto no processo de ensino e aprendizagem de línguas. A partir de então, o foco voltou-se para as interações na arena do cotidiano e sua relação com a pedagogia das línguas.

Ademais do já amplamente discutido por pesquisadores sobre a interação, pensando nas interações na arena do cotidiano, Clark et al. (2011) acrescentam que o sistema e a prática linguísticos são como dois lados de uma mesma moeda; embora os adultos se apoiem na língua já adquirida para aprender uma outra, eles a adquirem na prática social. Por essa razão, optou-se por fazer o estudo modelar aqui apresentado sobre interação, mais especificamente na tendência contemporânea dos estudos que focam na interação na arena do cotidiano, trazendo esse tema para o Brasil.

A perspectiva interacional adotada nos estudos dos pesquisadores interessados na Aprendizagem de Línguas na Arena do Cotidiano parte da premissa fundamental de que a linguagem é um fenômeno social que se realiza no uso e, portanto, deve ser aprendida através do uso. Para desenvolver suas habilidades numa língua, os aprendizes necessitam participar

em interações relevantes e significativas (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]). De certa forma, pode-se considerar que essa perspectiva corresponde, no contexto brasileiro, ao que Almeida Filho (1993) discute ao mencionar o “uso propositado da língua” quando trata da abordagem comunicativa.

Pensar numa pedagogia de línguas que abranja o potencial das interações cotidianas vivenciadas na aquisição de uma língua implica romper, de certa maneira, com o ensino tradicional praticado nas salas de aula de línguas. Entretanto, é ímpar reconhecer que a aprendizagem proporcionada na vivência cotidiana não descarta a importância da sala de aula como lugar de aprendizagem; outrossim desenvolve formas de levar o usuário da língua para o ‘mundo’ no qual ela circula, bem como trazer essas experiências externas para a sala de aula (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

A aprendizagem de línguas e a integração social nas práticas do cotidiano são interdependentes, o que abre espaço para considerar o processo de ensino e aprendizagem de línguas como mais do que um desafio linguístico, um desafio social (CLARK et al., 2011). Apesar do interesse comum nas comunidades de falantes às quais novos falantes têm acesso, há escassez de estudos cujo foco sejam as interações fora da sala de aula (WAGNER, 2015). O projeto Aprendizagem de Língua na Arena do Cotidiano (ALAC) surge focalizando essas interações sociais cotidianas para analisar a aquisição/aprendizagem de línguas.

Isso posto, passamos aos objetivos desta pesquisa. O objetivo primário deste estudo é oferecer explicitação de um método para desenvolver metapesquisas em LA, ao mesmo tempo em que se faz um estudo modelar com o tema interação, de forma a facilitar o acesso a esses estudos e, quiçá, incentivar iniciativas semelhantes no contexto nacional. Ao detalhá-lo em objetivos específicos amplia-se o escopo para os três itens que se seguem:

1. evidenciar a importância de disponibilizar as pesquisas produzidas em AELin para a comunidade acadêmica e para professores em serviço e pré-serviço;
2. apresentar uma metodologia para realização de metapesquisas em AELin, considerando o paradigma qualitativo;
3. disponibilizar informações e perspectivas a respeito da interação no processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

No intuito de abarcar os objetivos descritos, as seguintes questões de pesquisa são apresentadas:

1. Como desenvolver metapesquisas no âmbito da pesquisa aplicada em AELin sob o paradigma qualitativo?
2. De que forma os resultados de metapesquisas podem contribuir para o

desenvolvimento da pesquisa em contextos educacionais?

3. Como relacionar a pesquisa em interação (estudo modelar) e as possibilidades para a pedagogia das línguas?

A seguir, o enredo desta tese é explicitado. Lança-se um olhar inicial para o que é metapesquisa, bem como para a compreensão do que identificamos como aprendizagem de línguas na arena do cotidiano com foco na interação cotidiana, tendência observada no desenrolar dos estudos sobre interação na área da AELin.

4 O ENREDO DESTA PESQUISA

A LA, conforme argumenta Davies (2007), apresenta-se como um campo de pesquisa que atua num movimento que origina-se da prática para produção de teoria que, idealmente, deve retornar ao universo da ação e auxiliá-la. Assim, as pesquisas em AELin devem retornar às salas de aula (onde se originaram), de forma que a teoria por ela desenvolvida reflita na prática vivenciada no contexto do ensinar e aprender línguas.

Leffa (2001) acrescenta ainda que a LA deve primar por uma busca contínua das demandas da sociedade, não se restringindo a observar o que ela tem a oferecer. Nesse contexto, e diante da próspera geração de conhecimento vivenciada continuamente nos centros especializados, fazer sentido da produção científica que se acumula torna-se imperativo. Especificamente na LA e na educação, esta questão tem se mostrado vital, uma vez que a demanda por uma prática cada vez mais fundamentada na teoria é crescente (COHEN, MANION e MORRISON, 2011; NORRIS e ORTEGA, 2006).

Esse cenário evidencia a necessidade de se produzirem metapesquisas. No âmbito da condensação de pesquisas realizadas no cenário internacional, nota-se algum empenho nesse sentido (NORRIS e ORTEGA, 2006). Entretanto, os estudos produzidos internacionalmente, na maioria das vezes, estão guiados pelo paradigma quantitativo (cf. MENEZES, SILVA e GOMES, 2009; NORRIS e ORTEGA, 2006). Téllez e Waxman (2006) confirmam que metapesquisas de estudos conduzidos sob o paradigma qualitativo podem solidificar a ciência da educação e, como consequência, fornecer evidências empíricas para a prática.

Na LA brasileira predomina o paradigma qualitativo (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009). Assim, a condução de metapesquisas no cenário nacional poderia contribuir, sobremaneira, para a área, visto que o potencial desse olhar interpretativo para as ciências

humanas é reconhecido internacionalmente, uma vez que o caráter realista das pesquisas qualitativas as torna mais atrativas para professores que atuam diretamente com os alunos nas escolas de ensino básico, tarefa para a qual os estudos quantitativos não têm logrado êxito (TÉLLEZ e WAXMAN, 2006).

Contudo, há que se observar outra questão específica da LA no contexto brasileiro evidenciada por De Bot (2015): embora a comunidade nacional na área seja consideravelmente ativa, dispondo de inúmeras revistas especializadas e pesquisadores dedicados, as publicações são quase exclusivamente em língua portuguesa. Urge, então, a nós, linguistas aplicados brasileiros, atuar em duas frentes: (i) divulgar resultados em língua inglesa para torná-los mais acessíveis à comunidade internacional da área, uma vez que a LA brasileira têm muito a contribuir no cenário mundial; e (ii) difundir os resultados das pesquisas realizadas nacionalmente entre os professores em serviço e pré-serviço de forma a impactar as salas de aulas de línguas país afora. Nesse sentido, metapesquisas podem contribuir sobremaneira, uma vez que permitem a organização da produção teórico-científica.

Diante disso, apresentamos, neste trabalho, os princípios e características envolvidos na metodologia da metapesquisa focando nos aspectos particulares da pesquisa em LA nacional, caracteristicamente qualitativa. Além disso, apresentamos um estudo modelar com o tema interação no sentido de exemplificar o como conduzir estudos sob essa metodologia no paradigma qualitativo, predominante no país. O estudo modelar que apresentamos está focado, especialmente, na interação na arena do cotidiano, tendência observada nos estudos contemporâneos que focam na interação no campo da AELin (vide subitem 1.3).

Interação na arena do cotidiano é nossa tradução de *interaction in the wild*, expressão utilizada por pesquisadores nórdicos ao considerarem aprendizes que vivem no país onde a língua estudada é a oficial. Para eles, nesse contexto, reduzir o ensinar e o aprender línguas às fronteiras da sala de aula é ignorar o valioso recurso que é o uso social da língua no dia a dia. Assim, desenvolvem projeto que busca formas de desenvolver materiais que possam ajudar os aprendizes em situações cotidianas que enfrentam ao se inserirem nessa ‘nova’ comunidade (CLARK et al., 2011).

Segundo os autores (op. cit.), o maior desafio do projeto é desenvolver materiais e ferramentas que possam auxiliar a aquisição/aprendizagem a partir do cotidiano, ao invés de reformular situações de conversa para atender a propósitos linguístico-pedagógicos. A proposta não se reduz a transferir a mediação do professor para o mundo; outrossim, inova ao adotar um paradigma na área de ensino e aprendizagem de línguas associando a teoria às

estruturas correntes nas atividades rotineiras do aprendiz para ofertar novas estruturas e materiais de apoio à aprendizagem da língua no cotidiano (CLARK et al., 2011) .

Sobre o projeto Aprendizagem de Línguas na Arena do Cotidiano e a Interação, aprofundaremos o assunto no arcabouço teórico. A seguir apresentamos a organização desta tese.

5 ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO

Considerando o proposto neste estudo, esta tese foi organizada em seis seções. A primeira é esta introdução em que apresentamos: (i) panorama histórico da LA, destacando o cenário nacional da pesquisa na área; (ii) panorama histórico sobre interação; (iii) motivação e objetivos deste estudo, incluindo as perguntas de pesquisa que o guiam; (iv) tema proposto para o estudo modelar, contextualizando-o com o cenário atual da LA e os objetivos desta pesquisa; e (v) a explicitação de como o texto desta tese foi organizado.

No capítulo 1 são apresentadas e discutidas as teorias que sustentam e caracterizam a prática de metapesquisa na perspectiva de condensação de estudos interpretativos (sob o paradigma qualitativo), bem como é sugerida uma ferramenta computacional que possa auxiliar nesse processo. Incluímos também uma subseção em que discorremos sobre o caminho percorrido pelos estudos sobre interação, apresentamos o projeto aprendizagem de línguas na arena do cotidiano, com foco na interação cotidiana e o potencial da análise da conversa para observação de interações na arena do cotidiano na AELin.

A metodologia é explicitada no capítulo 2. Nele, descrevemos em detalhe as etapas adotadas para realizar o estudo modelar, relacionando-as às teorias sobre metapesquisa discutidas no arcabouço teórico. O intuito é demonstrar como utilizar a metodologia de metapesquisa na LA objetivando a condensação de dados advindos de pesquisas desenvolvidas sob o paradigma qualitativo.

Na sequência, no capítulo 3, a análise e a discussão dos dados levantados no estudo modelar é apresentada. Discorremos, portanto, sobre os resultados da metapesquisa modelar desenvolvida nesta tese, cujo tema é a interação, relacionando a teoria de suporte aos encaminhamentos apontados pela pesquisa para esse tópico.

No capítulo 4 discutimos a metapesquisa como metodologia de pesquisa para a LA sob o paradigma qualitativo, comprovando os desafios enfrentados na condução do estudo

modelar, bem como encaminhamentos para desenvolvimento de trabalhos futuros, relacionando o contexto nacional às teorias de suporte para esse tipo de investigação.

Na seção seguinte, apresentamos as considerações finais em que são detalhadas: (i) a importância e as possíveis contribuições que a adoção da metodologia de metapesquisa pode trazer para a LA nos cenários nacional e internacional; (ii) as evidências apresentadas sobre como estudos no âmbito da interação podem contribuir para o desenvolvimento da área de AELin, observando a tendência contemporânea das interações na arena do cotidiano; (iii) as limitações do estudo modelar desenvolvido como parte desta tese; e (iv) os encaminhamentos e possibilidades para pesquisas futuras.

Para encerrar esta tese, trazemos: (i) as referências pertinentes; (ii) o anexo 1, que contém as convenções de transcrição em *Análise da Conversa*⁷, pois, uma vez que, como muitos estudos que compõem o *corpus* a utilizam, foi necessário nos familiarizarmos com essas convenções para revisar os dados apresentados neles; (iii) o apêndice 1, com um panorama dos documentos que compõem o *corpus* do estudo modelar; e o apêndice 2, que apresenta um quadro contendo os dados extraídos dos estudos que compõem o *corpus* do estudo modelar. Passamos, na sequência, para o capítulo 1.

⁷ No Brasil os termos *Análise da Conversa* e *Análise da Conversação* se diferem. Esse assunto será abordado no capítulo 1, subitem 1.4.

Capítulo 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Na tradição brasileira a área de estudos da linguagem é identificada como Letras. Entretanto, neste estudo adotamos o termo Ciências da Linguagem por compreendermos que ele amplia o escopo de entendimento dessa área, visto que o termo Letras é usualmente relacionado também às Literaturas. Na perspectiva que adotamos, as Ciências da Linguagem pertencem às Ciências Sociais e englobam três áreas de estudo, apresentadas na Figura 2.

Figura 2 - As Ciências da Linguagem e suas Áreas

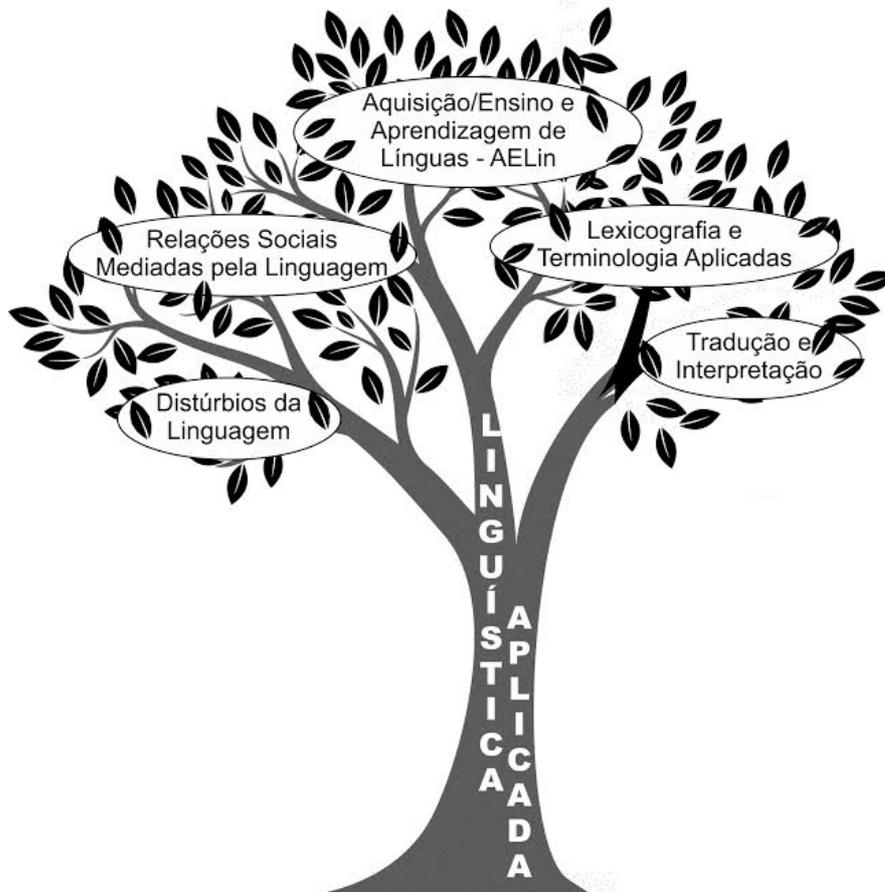


Fonte: baseado em ALMEIDA FILHO, 2007a, 2008

A imagem ilustra as três áreas abrangidas pelas Ciências da Linguagem a saber: (i) a Estética da Linguagem, voltada para as literaturas, a que chama-se usualmente de Letras propriamente dita; (ii) a Linguística, orientada para descrição, composição e funcionamento

das línguas; e (iii) a Linguística Aplicada, cujo foco é a linguagem situada na prática social (ALMEIDA FILHO, 2007a, p. 29-31; 2008, p. 30). Este estudo se situa na disciplina de Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas, uma das cinco disciplinas de investigação pertencentes à grande área nominada Linguística Aplicada, conforme retrata a Figura 3.

Figura 3 - Disciplinas da Linguística Aplicada



Fonte: baseado em ALMEIDA FILHO, 2007a, 2008

A metáfora da árvore parece adequada para descrever a área da LA. As folhas representam os diferentes estudos que podem ser realizados nas suas cinco disciplinas. Essas folhas circundam a identificação dessas disciplinas, que por sua vez são apresentadas como galhos que convergem para o tronco, ou seja, o troco representa a base da área (LA), os galhos as disciplinas que a compõem, dos quais florescem os diversos estudos propriamente ditos – cada um com seu foco específico (folhas).

Assim, as cinco disciplinas, objeto de estudo da LA (Figura 3) são: (i) aquisição/aprendizagem e ensino de línguas, em geral identificada como AELin; (ii) relações sociais mediadas pela linguagem; (iii) lexicografia e terminologia aplicadas; (iv) distúrbios da

linguagem; e (v) tradução e interpretação. Menezes, Silva e Gomes (2009) afirmam que as pesquisas desenvolvidas em LA no Brasil versam, prioritariamente, sobre a AELin, disciplina na qual este estudo também se insere.

A AELin é a disciplina da LA que se dedica aos estudos dos complexos processos de ensino e aquisição/aprendizagem de línguas, sejam elas maternas, segundas, estrangeiras, de herança, de acolhimento e/ou de sinais (ALMEIDA FILHO, 2007a). O Glossário eletrônico de Linguística Aplicada, Projeto GLOSSA, define-a como uma das disciplinas da LA que

[...] interessa-se pelos processos complexos de aquisição, aprendizagem e ensino de línguas (língua materna, língua estrangeira e segundas línguas) e procura explicitar conhecimentos em formulações teóricas sistemáticas em crescente sintonia com as práticas vividas nos contextos reais de ensino e aprendizagem de línguas (GLOSSA, [s.d.]).

Assim, os estudiosos dedicados à AELin devem buscar explicar como a língua é adquirida (e/ou aprendida), o que demanda compreender a natureza da linguagem, isto é, ela abrange o objeto de aprendizagem (a linguagem) e como essa linguagem se realiza no aprendiz, resultando em aquisição e/ou aprendizagem (SANZ, 2005). Portanto, esta pesquisa insere-se no universo investigativo da Linguística Aplicada, mais especificamente na disciplina de Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas, ao propor explicitar como se realiza um empreendimento metateórico no campo da LA, adotando a interação como contexto para modelar os procedimentos envolvidos nessa metodologia.

Neste capítulo apresentamos ao leitor os pressupostos teóricos que norteiam a metodologia de metapesquisa e do foco exemplar escolhido, no caso deste trabalho a interação. Para tanto, o organizamos nas seguintes subseções: (i) Os Paradigmas da Pesquisa Científica em Linguística Aplicada; (ii) Fundamentos da Metapesquisa; (iii) Fundamentos e Tendências da Interação; (iv) Análise da Conversa Etnometodológica; e (v) O Projeto *Aprendizagem de Línguas na Arena do Cotidiano*.

1.1 OS PARADIGMAS DA PESQUISA CIENTÍFICA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Na comunidade científica, paradigma de pesquisa representa uma perspectiva compartilhada por determinada comunidade de pesquisadores fundamentada em um conjunto

de suposições, conceitos, valores e práticas característicos dessa comunidade específica (JOHNSON e CHRISTENSEN, 2012). Os paradigmas podem sofrer transformações com o tempo. No entanto, enquanto permanecem, eles oferecem problemas e modelos de soluções ou de como empreender investigações para a comunidade que o legitima. Dessa forma, trata-se mais do que um método em particular, pois abrange uma forma de pensar o fazer pesquisa, uma filosofia que subjaz às ações investigativas. Kuhn (1998, p. 66) evidencia isso ao afirmar que “as regras [...] derivam de paradigmas, mas os paradigmas podem dirigir a pesquisa mesmo na ausência de regras”. Na LA dois paradigmas se apresentam como norteadores dos estudos científicos nela empreendidos, cada um com ferramentas e estratégias de investigação próprios: o quantitativo e o qualitativo⁸.

Entretanto, no conduzir pesquisas, a combinação de métodos e conceitos originários das duas vertentes (a qualitativa e a quantitativa) também mostra-se possível. Essa postura investigativa de combinar os dois paradigmas pode favorecer a qualidade da pesquisa, posto que, ao utilizar ferramentas pautadas em diferentes filosofias, a diversidade de forças e fraquezas contidas em cada uma delas é combinada e, conseqüentemente, o estudo resultante pode reduzir a propensão a equívocos. Conforme salientam Johnson e Christensen (2012), mesmo que um estudo quantitativo mostre-se adequado para constatar causa e efeito, ele revela-se limitado no que concerne a captar uma realidade dinâmica e suas especificidades. Por outro lado, embora um estudo qualitativo não seja capaz de evidenciar causa e efeito apropriadamente, ele permite a observação da atuação *in loco* ao sair a campo.

Isso posto, passamos à discussão sobre os paradigmas quantitativo e qualitativo, de forma a explicitar os princípios que caracterizam cada um deles, bem como as possibilidades que se apresentam no encontro dos dois.

⁸ Devido a natureza específica de cada paradigma, muitas vezes, ao referir-se a estudos quantitativos, o termo *pesquisa experimental* é utilizado; nos qualitativos, por sua vez, destaca-se o uso do termo *pesquisa interpretativa*. Entretanto, cabe ressaltar que os termos *experimental* e *interpretativo* alinham-se no nível de métodos de pesquisas e não de paradigmas propriamente ditos.

1.1.1 O Paradigma Quantitativo

Moura Filho (2000, p. 6) destaca que a pesquisa quantitativa prototípica “é, essencialmente objetiva, distanciada do *corpus*, particularista e assume uma realidade estática”. No seu desenvolvimento são utilizados métodos como amostragem e correlações, alicerçados em dados quantitativos obtidos através de registros rigorosamente coletados. Os pesquisadores que seguem essa perspectiva descrevem o mundo utilizando variáveis, e buscam explicar e prever os diversos aspectos do contexto em que estão inseridos, demonstrando as relações entre essas variáveis (JOHNSON e CHRISTENSEN, 2012).

Nessa vertente, caracteristicamente positivista, os resultados são apresentados em forma numérica e, portanto, utilizam primordialmente ferramentas advindas das ciências matemáticas, com cálculos estatísticos e fórmulas diversas que viabilizam a apresentação dos dados consolidados sobre o tema do qual o estudo trata. O foco das pesquisas desenvolvidas sob essa vertente é a busca por determinar causa e efeito. Para tanto, os pesquisadores podem adotar uma metodologia de caráter experimental e/ou não-experimental, dependendo do contexto.

O método experimental permite a observação dos efeitos de alterações sistemáticas em uma ou mais variáveis em determinada situação observada em ambiente controlado. Nesse caso, o pesquisador escolhe aleatoriamente grupos e atua de forma diferente em cada um deles. Esses grupos, apresentando resultados distintos, levam à constatação de que tal fato se deve, de alguma forma, à atuação *sui generis* empregada nos diferentes grupos. Naquelas situações em que, mesmo quando o objetivo é verificar causa e efeito, não seja possível manipular as variáveis (estudos na área da saúde que envolvem questões éticas sobre a condução de experimentos em seres humanos, por exemplo) opta-se pelo método não-experimental, em que se observam variáveis extrínsecas (JOHNSON e CHRISTENSEN, 2012).

A literatura aponta que o paradigma quantitativo foi amplamente aceito para os estudos no campo da educação até, aproximadamente, os anos oitenta, época em que a discussão sobre os paradigmas quantitativo e qualitativo se acentuaram e atingiram seu ápice. As ciências humanas, até aquele momento, sustentavam o desenvolvimento de seus estudos no modelo das ciências da natureza, enquanto os estudos do homem social se conservavam subordinados à filosofia (JOHNSON e CHRISTENSEN, 2012; LAVILLE e DIONNE, 1999).

Desde então, as Ciências Sociais e Humanas – suas pesquisas e seus pesquisadores – vivenciam um progressivo distanciamento dessa vertente positivista (quantificadora e

replicável), e consequente valorização do paradigma qualitativo, ao passo que buscam enfatizar a “natureza da realidade socialmente construída, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as restrições circunstanciais que moldam a pesquisa” (MOURA FILHO, 2000, p. 6). Os traços característicos do paradigma qualitativo serão explorados na sequência.

1.1.2 O Paradigma Qualitativo

Sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, a realidade é compreendida como fluída, portanto corrente e contraditória. Seguindo essa premissa, os processos de investigação são percebidos como dependentes do pesquisador, das concepções, dos valores e dos objetivos dele. Esse tipo de pesquisa demonstra a relação pesquisador-contexto, a natureza da realidade socialmente construída e as restrições que podem ocorrer durante o desenvolvimento dos estudos (CHIZZOTTI, 2006; MOURA FILHO, 2000). Como consequência da relação de dependência entre pesquisa e pesquisador, a credibilidade se apresenta como questão nuclear.

Diante desse cenário, os pesquisadores afiliados ao paradigma qualitativo, ao desenvolverem suas pesquisas e relatarem seus resultados, empenham-se na explicitação de conceitos de: (i) confiabilidade, na busca por uma compreensão mais exata do contexto; (ii) confirmação, que demanda revelar os dados nos quais as interpretações se baseiam; (iii) credibilidade, maximizando a precisão das definições e caracterização dos participantes investigados; e (iv) transferência, que requer completa descrição da estrutura, contexto e condições da pesquisa, de forma que os leitores possam perceber se tais interpretações podem ser aplicadas em seus próprios contextos (BROWN, 2004, p. 495).

No que se refere à credibilidade especificamente, nesse tipo de investigação ela envolve, primordialmente, a conduta ética do pesquisador. No que concerne à ética, fica evidente a dificuldade de se chegar a um consenso, em virtude da pluralidade de perspectivas que circundam o entendimento da ética, uma vez que as visões diversas existentes repercutem os valores da sociedade democrática em que estamos inseridos. Por isso, a reflexão sobre as práticas adotadas se mostra essencial para possibilitar a identificação do princípio lógico/ético que fundamenta determinadas decisões no curso da pesquisa (BROWN, 2004; SCHUKLENK, 2005).

Dentre as metodologias que compõem o grupo das pertencentes ao paradigma qualitativo estão a etnografia (ou de base etnográfica), o estudo de caso, a pesquisa-ação, a pesquisa histórica e a teoria fundamentada, entre outras (FREEBODY, 2003; JOHNSON e CHRISTENSEN, 2012). Na produção em AELin/LA nacional observa-se, sobretudo, estudos

de base etnográfica, estudos de caso e pesquisas-ação. Enquanto essas três representam um grupo identificado como de pesquisas primárias, que apresentam resultados ou fatos originais comumente obtidos através de coleta de dados em campo, a teoria fundamentada é identificada como um estudo secundário, ou seja, decorrente do cruzamento de dados registrados na literatura existente (um dos resultados possíveis de uma metapesquisa).

No Brasil, como evidenciado no Quadro 1 (na subseção Motivação e Objetivos), predomina o paradigma qualitativo na condução de pesquisas em AELin. A seguir tratamos especificamente da pesquisa qualitativa em LA, com foco na disciplina de AELin, no intuito de fornecer subsídios para avançar na compreensão de características e procedimentos envolvidos em metapesquisas orientadas por esse paradigma.

1.1.2.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Freitas (2013) chama a atenção para o fato de que a pesquisa implica, implícita ou explicitamente, uma metodologia que assume pressupostos epistemológicos e uma concepção da realidade, mesmo quando o autor não a declare ou não a perceba. Nesse cenário, Ludke e André (1986) afirmam que, para empreender uma pesquisa, é necessário promover o confronto de informações, evidências e dados coletados sobre determinado tópico, bem como o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

A pesquisa aplicada, especificamente, busca fortalecer a relação teoria-prática, ao passo que tem no contexto social sua fonte primária de problemas, os quais ela busca tratar cientificamente (utilizando as teorias adequadas a cada situação) para, em seguida, retornar à sociedade possíveis práticas para superar dificuldades ou anseios outrora observados. Dessa forma, no campo da pesquisa em AELin (na LA), ela pode assumir o papel de instrumento para reflexão e valoração da prática no ambiente de ensino e aprendizagem, ou mesmo de oportunidade de transformar a prática em práxis⁹.

Conforme destaca Freitas (2013), outro agente importante envolvido na dinâmica de produção científica são os financiadores. No Brasil, especificamente, grande parte dos recursos destinados à pesquisa são provenientes de órgãos de fomento públicos. Assim, nos parece razoável que essas investigações devam envolver também a difusão do conhecimento, reforçando a necessidade de devolutivas dos centros de pesquisa à sociedade, contribuindo para o desenvolvimento do país e dos cidadãos brasileiros.

Diante disso, nos parece nuclear destacar a importância do pesquisador em LA,

⁹ Consideramos que os termos 'prática' e 'práxis' não são sinônimos, visto que, embora os dois revelem ações concretas, o segundo traduz um senso de reflexão não contido no primeiro.

particularmente em AELin, assumir uma atitude ética, durante e ao final de seu estudo. Ao passo que envolve a sociedade e os recursos públicos, é imperativo que o pesquisador, ao concluir seu estudo, informe encaminhamentos e direções alternativas e, acima de tudo, comunique de forma honesta, adequada, consistente e profissional sua produção (FREITAS, 2013).

Nesse sentido, Brown (2004, p. 498) considera que os linguistas aplicados (e estudiosos em geral) têm duas responsabilidades éticas principais, a saber: continuar lendo, aprendendo e crescendo como pesquisadores de forma a servir melhor a área; e elaborar pesquisas que sejam eficazes e atendam aos contextos institucionais em que estão envolvidos, através de seleção criteriosa de metodologias que se mostrem mais adequadas para suscitar respostas a questões importantes que ainda permanecem sem solução. Nessa perspectiva, este estudo busca indicar caminhos para a elaboração de metapesquisas em AELin/LA, ao mesmo tempo em que apresenta uma.

Delineadas as características dos paradigmas qualitativo e quantitativo, ambos com presença marcante no cenário da pesquisa em AELin/LA, abordamos na próxima subseção a atuação conjunta das ferramentas características das duas vertentes.

1.1.3 O Continuum Quali-quantitativo

O potencial da utilização conjunta de métodos e estratégias distintos deve ser reconhecido. Todavia, diante de diferentes estudos que argumentam se servir de procedimentos qualitativos e quantitativos (vide XAVIER, 1999; ELIZI, 2004; ABREU-E-LIMA, 2006; SOUSA, 2011; VIGATA, 2011), embora alguns autores classifiquem o quali-quantitativo como um paradigma, consideramos que a pesquisa quali-quantitativa não é um paradigma em si.

Assim, parecem assertivos os argumentos de Brown (2004) ao questionar a dicotomia quantitativo-qualitativo na pesquisa em Linguística Aplicada. O autor (op. cit.) considera que uma percepção de quantitativo *versus* qualitativo induz a uma noção de que os dois tipos de pesquisa se excluem mutuamente. Essa forma de distinção pode representar uma polarização desnecessária, ou mesmo uma caracterização imprecisa da relação entre os diversos tipos de pesquisa empreendidos no campo da LA.

Uma proposição mais produtiva para área de LA poderia ser aquela em que o qualitativo e o quantitativo fossem vistos como um *continuum*, e não extremos não conectáveis. Assim, poderiam ser compreendidos como um contínuo interativo, que em

momentos – dependendo da necessidade do estudo realizado – tendem para um lado ou para outro (BROWN, 2004). A Figura 4 apresenta características que o autor (op. cit.) identifica para a pesquisa nos polos qualitativo e quantitativo, e no *continuum* quali-quantitativo.

Da forma como é proposto por (Brown (2004), ao invés de traços deterministas e antagônicos, que não convergem e que demandariam filiações absolutas a um paradigma em detrimento do outro, as investigações em LA se beneficiariam de uma perspectiva focada na gradação. A pesquisa se move, então, para o qualitativo ou o quantitativo no *continuum* apresentado na Figura 4 dependendo da necessidade, o que atenderia mais adequadamente às inúmeras nuances que circundam os estudos em LA.

Figura 4 - Padrões da Pesquisa para Estudos Primários

qualitativo exploratório	quali-quantitativo continuum	quantitativo experimental
fidedignidade	CONSISTÊNCIA	confiabilidade
confirmação	VERIFICABILIDADE	replicação
credibilidade	FIDELIDADE	validade
transferência	SIGNIFICADO	generalização

Fonte: BROWN, 2004, p. 496¹⁰.

Consideramos que, como mencionado, ao fazer suas escolhas metodológicas os pesquisadores privilegiam um ou outro paradigma, o que torna os estudos que conduzem caracteristicamente qualitativos ou quantitativos, mas essa tendência não precisa necessariamente representar uma relação de exclusão, e sim uma de parceria. Assim, possibilita-se a aplicação de diferentes técnicas metodológicas (qualitativas e quantitativas) para explorar mais amplamente o contexto e o objeto de pesquisa.

Na sequência, a metodologia da metapesquisa no campo da LA é discutida.

¹⁰ Todas as traduções desta tese não referidas a outros autores são de responsabilidade da pesquisadora.

1.2 FUNDAMENTOS DA METAPESQUISA

A despeito da percepção comum de que a ciência deve ser cooperativa e cumulativa, vivenciamos uma situação na qual “os usuários de pesquisa têm que lidar com diversos trabalhos” individualmente, não sendo apresentado a eles panorama dos “resultados [semelhantes] no contexto de estudos similares” (FREITAS, 2013, p. 38). Com a crescente produção científica acentua-se a necessidade de fazer sentido da extensa literatura existente. No campo da AELin, essa é uma questão latente, visto que a comunidade que lida com a AELin demanda evidências que fundamentem julgamentos e práticas (COHEN, MANION e MORRISON, 2011; NORRIS e ORTEGA, 2006).

Cooper e Hedges (2009, p. 7) ressaltam que Kenneth Feldman demonstrou ser um visionário ao afirmar, em 1971, que integrar e revisar a literatura de uma área sistematicamente poderia ser concebido como um tipo de pesquisa, que utiliza um conjunto próprio de técnicas e métodos de pesquisa.

A AELin é um campo fértil, com vasta produção e em processo de franca expansão. Ela abrange estudos de caráter quantitativo – paradigma adotado, por exemplo, nos Estados Unidos e Europa – e qualitativo – como, por exemplo, no caso do Brasil (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009; NORRIS e ORTEGA, 2006). Diante do volume e da diversidade de trabalhos produzidos na área, Norris e Ortega (2006, p. 4) chamam a atenção para duas questões centrais, sendo elas: os processos a serem empreendidos para organizar e disponibilizar a pesquisa em AELin; e as respostas, de fato, para as perguntas da área.

Nesse ponto reside o valor da metapesquisa. Ela se propõe a condensar evidências de pesquisa, empregando, para tanto, um tratamento sistemático e trazendo à tona uma discussão ética a respeito da informação e uso da pesquisa em AELin. A necessidade de intensificar os esforços científicos nesse tipo de empreitada é reconhecida (cf. TÉLLEZ e WAXMAN, 2006; NORRIS e ORTEGA, 2006; DIXON-WOODS et al., 2005).

Dixon-Woods et al., (2005) ressaltam que a produção de metapesquisas sob o paradigma qualitativo, diferentemente do quantitativo, ainda é escassa, quando comparada ao número de investigações que utilizam essa metodologia para condensar estudos conduzidos sob o paradigma quantitativo. Nesse sentido, Téllez e Waxman (2006, p. 249–250), ao citarem Viadero (2002), ressaltam a importância de se fortalecer as metapesquisas de estudos qualitativos, visto que tal prática oportunizaria a solidificação da ciência da educação, atualmente tão difusa. Essa postura pavimentaria, conseqüentemente, o caminho para que

evidências empíricas acerca de um programa ou uma dada abordagem sejam fornecidas no sentido de evidenciar sua efetividade no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Independentemente de paradigmas de pesquisa, o esforço metateórico, se mostra imprescindível para a difusão do conhecimento. Particularmente na LA, trata-se de uma prática recente, porém necessária para que se estabeleça um pensar e um agir sistemático visando contribuição efetiva em direção à compreensão do fenômeno de aprender e ensinar línguas (NORRIS e ORTEGA, 2006).

Até os anos sessenta, poucos estudos utilizando técnicas de metapesquisa foram encontrados nas ciências sociais. Os registros de trabalhos sob essa perspectiva apenas emergem na década seguinte com Smith e Glass, na psicologia clínica em 1977; Rosenthal e Rubin, na psicologia social naquele mesmo ano; e Glass e Smith, na educação em 1978 (COOPER e HEDGES, 2009).

Atualmente, dispomos de revistas especializadas nesse tipo de estudo – a maioria delas americanas. No campo da LA destacamos a *Language Teaching*, desde 1968 e a *Annual Review of Applied Linguistics*, desde 1980. Geralmente, elas são anuais e convidam pesquisadores renomados para condensar alguns aspectos da pesquisa em suas áreas de especialidade (LAVILLE e DIONNE, 1999; NORRIS e ORTEGA, 2006).

O objetivo de uma metapesquisa é localizar e sintetizar estudos acerca de um tema específico. Para tanto, utiliza procedimentos organizados, transparentes e replicáveis a cada etapa do processo. O esforço científico é despendido no sentido de criar generalizações, o que implica a noção de seus próprios limites. Assim, nas metapesquisas observa-se as teorias relevantes, analisa-se as pesquisas que compõem o seu *corpus* e procura-se solucionar conflitos existentes na literatura, além de buscar identificar questões nucleares para futuras pesquisas (COOPER e HEDGES, 2009; LITTELL, CORCORAN e PILLAI, 2008).

Uma questão que emerge fortemente ao iniciar os estudos sobre metapesquisa se relaciona à sua semelhança com aquelas denominadas estado da arte (vide ROMANOWSKI e ENS, 2006). Contudo, elas diferem sobremaneira em sua elaboração, condução e objetivos, de forma que a metapesquisa representa muito mais do que o que comumente chamamos de estado da arte (MAJOR e SAVIN-BADIN, 2010a). No Quadro 3 (vide página 42) é apresentado um paralelo entre metapesquisa e estado da arte, proporcionando um panorama geral das principais características inerentes a cada modalidade que clarificam as diferenças entre elas.

Conforme pode ser notado, pelo apresentado no Quadro 3, a metapesquisa não se restringe a apresentar um histórico do desenvolvimento das pesquisas sobre determinado tema

em dada área do conhecimento; outrossim, adota procedimentos sistemáticos para organizar os dados advindos das pesquisas (com foco em algum tema de interesse na área). Assim, metapesquisas podem contribuir sobremaneira tanto para fomentar o desenvolvimento da área de conhecimento quanto para suscitar e sustentar a elaboração e implementação de políticas públicas relativas a ela.

Quadro 3 - Comparativo: Metapesquisa X Estado da Arte

Metapesquisa	Estado da Arte
- Transcende as conclusões dos estudos individuais que compõem o <i>corpus</i> .	- Apresenta a condição de um conhecimento em um período específico.
- Foca nas características e dados e não nas conclusões dos estudos individuais.	- Foca nos resultados dos estudos individualmente.
- Compila resultados e busca generalizações através do exame de categorias de dados que perpassam os estudos.	- Constrói uma espécie de linha do tempo, ofertando um panorama narrativo subjetivo sobre o tema.
- Documenta as estratégias adotadas e as etapas do processo.	- Utiliza métodos de coleta e interpretação informais e subjetivos.
- Desenvolve uma análise sistemática, transparente e replicável, com critérios rigorosos.	- Desenvolve uma análise interpretativa do autor.
- Oportuniza o desenvolvimento de um efeito cumulativo do conhecimento.	- Documenta o estado do conhecimento atual sobre determinado tema.
- Disponibiliza informações que podem ser úteis para elaboração de políticas públicas na área da educação e para a prática educacional.	- Mapeia e discute a produção acadêmica acerca de um tema específico.

Fonte: FREITAS, 2013, p. 39 (revisado e ampliado).

Na metapesquisa, os resultados de estudos individuais se transformam em dados passíveis de comparação. Uma vez padronizados esses dados, eles são categorizados, e os resultados apresentados podem ser comparados e/ou combinados. Esse tipo de pesquisa, fundamentada em evidências, é necessário para: desafiar a imposição de práticas baseadas em hipóteses não comprovadas; solucionar problemas e evitar procedimentos prejudiciais; e possibilitar um progresso que leve a uma aprendizagem mais efetiva, nos casos em que o ensino e aprendizagem sejam o foco – Educação e AELin, por exemplo (COHEN, MANION e MORRISON, 2011; NORRIS e ORTEGA, 2000)

A esfera ética da metapesquisa é um elemento nuclear. Norris e Ortega (2006, p. 36) alertam que, nesse aspecto, ela requer o comprometimento do pesquisador com uma comunicação respeitosa e inteligível entre: (i) estudos passados e presentes; (ii) teoria, pesquisa e prática; (iii) contextos; e (iv) membros da comunidade científica. Nesse sentido,

cabe ao pesquisador: especificar o suporte teórico para as evidências e argumentos que apresenta; fundamentar quaisquer ações resultantes de evidências científicas no âmbito dos apontamentos correntes nas pesquisas disponíveis; e tornar público os processos metodológicos chave e a afiliação epistemológica que adota.

Assim, metapesquisa é uma metodologia de pesquisa científica caracteristicamente secundária empregada para identificar, avaliar, discutir e sintetizar resultados originalmente apresentados em dois ou mais estudos primários (aqueles que vão a campo). O objetivo da metapesquisa é compilar sistematicamente os resultados de forma a sintetizar evidências relativas a uma questão e/ou tema específicos na busca por fazer sentido da pesquisa existente (a produção científica deve ser cumulativa) de forma não tendenciosa e não aleatória. Os resultados de metapesquisas são úteis para orientar: a pesquisa, a prática e a elaboração de políticas públicas.

Na próxima subseção, nos voltamos para uma discussão terminológica, visto que tanto na literatura internacional quanto na nacional existe uma desconcertante variedade de termos para identificar as diversas técnicas que podem ser empreendidas nesse tipo de pesquisa.

1.2.1 Discussão Terminológica

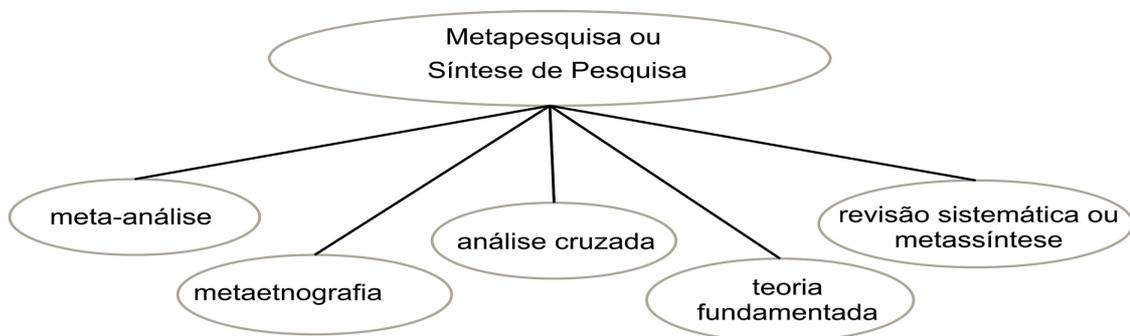
Observamos o uso de diversos termos nas pesquisas do tipo condensadora: meta-análise (*meta-analysis*), revisão sistemática (*systematic review*), síntese de pesquisa (*research synthesis*), metapesquisa, metassíntese (*metasynthesis*), meta-análise qualitativa, entre outros. Essa sobreposição de termos pode fazer com que os pesquisadores envolvidos com esse tipo de trabalho se sintam sobrecarregados.

Em face aos objetivos da metapesquisa, nos parece adequado explicitar o uso dos termos para identificá-la. Nesse sentido, elaboramos a Figura 5 (página 44), que apresenta a metapesquisa (ou síntese de pesquisa) como sinônimos, que dizem respeito a metodologia de pesquisa propriamente dita. Para desenvolver estudos sob essa metodologia de pesquisa, cinco diferentes métodos, mais amplamente difundidos, podem ser identificados como de interesse para área de LA, a saber: (i) meta-análise; (ii) metaetnografia; (iii) análise cruzada; (iv) teoria fundamentada; e (v) revisão sistemática ou metassíntese¹¹.

¹¹ Os métodos para fazer metapesquisa não se restringem a esses mencionados na Figura 5. Apresentar todas as possibilidades de métodos existentes e suas particularidades seria inviável. Por essa razão, e pensando em pesquisadores que porventura queiram adotar tal metodologia no contexto nacional, optamos por evidenciar os mais adequados, observando especificamente as características da produção científica do país em AELin/LA. Assim, um panorama a respeito é disponibilizado aos interessados em empreender metapesquisas nacionalmente, que podem, caso percebam que nenhum desses atenda a seu propósito, utilizar ferramentas próprias na busca por métodos que atendam às particularidades de suas investigações.

A síntese de pesquisa, ou metapesquisa, representa uma busca por integrar sistematicamente um número de pesquisas relacionadas entre si na literatura. Foi inicialmente aplicada a dados advindos de estudos quantitativos. Esse tipo de empreendimento em pesquisas de cunho qualitativo veio posteriormente, via de regra vinculado a temas que remetem às ciências da saúde (COHEN, MANION e MORRISON, 2011; COOPER e HEDGES, 2009; SCRUGGS, MASTROPIERI e MCDUFFIE, 2007). Atualmente, alcança diversas outras áreas como a Ciência da Computação, a Educação e a AELin/LA.

Figura 5 - Métodos para fazer Metapesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Freitas (2013) argumenta ter adotado o termo metapesquisa em seu trabalho por considerar que esse conjuga o sentido da metodologia, visto que a palavra síntese em língua portuguesa representa ‘resumo’ ou ‘exposição genérica’, enquanto o prefixo meta indica ‘reflexão de si’ ou ‘para além de’. Entretanto, vale ressaltar que o termo síntese, em outras áreas, concilia o sentido dessa metodologia. Na Química, por exemplo, ele representa o processo pelo qual dois ou mais elementos participam de uma reação originando um outro elemento mais complexo. Na teoria de projetos de circuitos digitais, a síntese representa um processo caracterizado pela transformação de uma representação no domínio comportamental para uma no domínio estrutural. Portanto, se considerarmos o significado do termo síntese em outras áreas, parece-nos adequado dizer que ele congrega o sentido de metabolização, característico desse tipo de metodologia de pesquisa.

Neste ponto, no intuito de apresentar melhor compreensão dos termos que circundam essa metodologia, elaboramos o Quadro 4 (página 45) no sentido de disponibilizar uma visão geral dos métodos retratados na Figura 5, evidenciando as características particulares de cada um.

A meta-análise, no que lhe concerne, conjuga um conjunto de métodos estatísticos para combinar resultados quantitativos, agregando e combinando resultados de estudos comparáveis. Seu objetivo é identificar generalizações e verificar inadequações na pesquisa existente, convertendo os estudos originais em métricas de abrangência amostral. Busca, portanto, minimizar distorções e oferecer resumo quantitativo de evidências, tendências e variações. A metapesquisa pode servir-se da meta-análise em sua condução; porém, nem toda meta-análise é uma metapesquisa e nem toda metapesquisa utiliza-se de meta-análise (COHEN, MANION e MORRISON, 2011; LITTELL, CORCORAN e PILLAI, 2008).

Quadro 4 - Caracterização de Métodos para fazer Metapesquisa

Meta-análise	Revisão sistemática ou metassíntese	Metaetnografia	Análise cruzada	Teoria fundamentada
- procedimentos estatísticos	- procedimentos sistemáticos	- procedimentos sequenciais	- procedimentos sistemáticos	- procedimentos indutivos
- proporciona ferramenta para integração de dados quantitativos (numéricos)	- proporciona ferramenta para integração de dados qualitativos e/ou quantitativos	- proporciona ferramenta para combinação de interpretações advindas de estudos etnográficos	- proporciona ferramenta para incorporação e combinação de resultados interpretativos	- proporciona ferramenta para codificação, categorização e comparação de dados teóricos relevantes
- indicada para busca de modelo compreensível de fenômenos	- indicada para busca de compreensão ampla de fenômenos	- indicada para busca de compreensão da relação entre fenômenos	- indicada para busca de compreensão de relações entre fenômenos	- indicada para construção de teorias, se movendo do substancial para o formal

Fonte: baseado em DIXON-WOODS et al. (2005); FILAYSON e DIXON (2008); WEED (2005).

O termo revisão sistemática (ou metassíntese) foi originalmente utilizado na medicina, que considera esse tipo de estudo um componente chave para sustentação da prática médica fundamentada em evidências. A revisão sistemática tem como objetivo localizar e sintetizar pesquisas a respeito de um tema em particular, utilizando para isso procedimentos organizados, transparentes e replicáveis em cada etapa do processo. Geralmente, esse tipo de estudo, além de avaliar a qualidade das pesquisas que compõem seu *corpus*, delinea conclusões que permitem elaborar recomendações para guiar a prática e a tomada de decisões nas políticas públicas (COHEN, MANION e MORRISON, 2011; FABRI et al., 2013; LITTELL, CORCORAN e PILLAI, 2008).

Littell, Corcoran e Pilai (2008) ressaltam que a meta-análise e a revisão sistemática se diferem sobremaneira, pois ao passo que a primeira fornece quantificação concisa de evidências de pesquisa de diferentes dados quantitativos (não sendo aplicável a estudos qualitativos), a segunda pode ser aplicada para tratar de diferentes tipos de perguntas de pesquisa, documentando e avaliando cuidadosamente a qualidade dos estudos (LITTELL, CORCORAN e PILLAI, 2008).

A metaetnografia, assim como a etnografia, envolve procedimentos sequenciais na busca por compreender a relação entre fenômenos. Entretanto, como um estudo secundário, não vai a campo observar e coletar registros para geração de dados. Nesse caso, o pesquisador promove uma busca sistemática de estudos etnográficos visando à combinação de interpretações advindas deles, ou seja, trata-se de organizar sistematicamente pesquisas denominadas etnográficas sobre determinado tema.

A análise cruzada diz respeito a um método indicado quando o objetivo do pesquisador é incorporar e combinar resultados de estudos diversos, na busca por compreender as relações entre fenômenos sobre um tema específico. Nesse caso, o pesquisador também deve proceder sistematicamente com relação à busca, à categorização e à análise dos estudos primários em seu *corpus* (característica comum aos cinco métodos descritos nesta tese como forma de conduzir investigações adotando a metodologia da metapesquisa).

A teoria fundamentada, assim como a meta-análise, pode ser fruto de uma metapesquisa ou não. Movendo-se do substancial para o formal, a aplicação do método de teoria fundamentada permite a elaboração de ‘novas’ teorias a partir da codificação, categorização e comparação de dados teóricos relevantes existentes na literatura a respeito de um tema específico ou, em outras palavras, a construção de uma nova teoria a partir da combinação de teorias existentes.

Dessa forma, o termo síntese de pesquisa, ou metapesquisa, é o termo ‘guarda-chuva’ que abarca os demais. Revisão sistemática (ou metassíntese), meta-análise, análise cruzada, teoria fundamentada e metaetnografia representam métodos de fazer metapesquisa, como pode ser observado na Figura 5 e no Quadro 4.

Diante do exposto, parece-nos inadequado o uso do termo *meta-análise qualitativa* (observado em algumas publicações nacionais), visto que tal terminologia não reflete a natureza desse método, que se caracteriza por integrar dados quantitativos (numéricos). Por vezes, no intuito de realizar uma revisão sistemática de estudos qualitativos, o pesquisador pode buscar quantificar os dados interpretados e, para tanto, utilizar ferramentas caracteristicamente observadas no paradigma quantitativo (gráfico ou tabelas, por exemplo),

movendo-se no *continuum* qualitativo – quantitativo (vide subseção 1.1.3), o que não significa que ele utilizou-se das métricas exigidas numa pesquisa caracteristicamente quantitativa. No tocante à utilização do termo metassíntese, suas características se assemelham às inerentes à revisão sistemática e, portanto, consideramos que eles podem ser percebidos como sinônimos na literatura a respeito.

Elucidadas as aplicações terminológicas, na próxima subseção explicitamos os princípios e características da metapesquisa.

1.2.2 Princípios e Características da Metapesquisa

O movimento em favor da metapesquisa tomou corpo na década de setenta devido, em grande parte, a um descontentamento relativo às deficiências observadas nas metodologias tradicionais de pesquisa. Dentre elas, Norris e Ortega (2006, p. 6–7) destacam: tendência a proceder uma seleção não sistemática, levando a resultados tendenciosos e/ou incompletos; e disseminação de generalizações e posicionamentos fundamentados mais nas próprias preferências teóricas do que em investigação propriamente dita por parte dos pesquisadores.

Nesse cenário, a metapesquisa se coloca como alternativa para combater esse tipo de perspectiva reducionista. Para tanto, se vale de três propriedades principais: (i) critérios explícitos para levantamento da literatura – inclusão e exclusão de documentos; (ii) foco nas características e dados registrados nos estudos primários, e não nas conclusões, especificamente; e (iii) generalizações e compilação de dados via exame minucioso e sistemático de categorias de dados (NORRIS e ORTEGA, 2006, p. 6–7).

Light e Pillemer (1984) no prefácio de seu livro *Summing up the science of reviewing research*, questionam por que os pesquisadores raramente consideram investir seu tempo e recursos na empreitada de sintetizar a informação existente, e destacam que, sem uma ideia objetiva de onde e como o conhecimento se apresenta no momento, é improvável que adicionar novos estudos ao conjunto dos já existentes seja útil. Os autores (Ibid) continuam argumentando que para cada estudo que propõe uma determinada solução (ou recomendação) sempre há outro que desafia as conclusões do primeiro. Então, a metapesquisa se mostra uma metodologia capaz de promover a integração dos diversos estudos desenvolvidos e apontar evidências mais conclusivas para a prática educacional.

Pesquisadores, para integrar as evidências existentes sistematicamente, são impelidos a trabalhar com categorias superordenadas, as quais permitem codificação, comparação, compilação e contraste das pesquisas existentes sobre um tema específico, possibilitando

ofertar um panorama claro do que a pesquisa tem a informar ou advertir. As conclusões são de valor inestimável para recomendação de práticas e políticas públicas. Além disso, essa metodologia oportuniza a troca de experiência entre pares, geralmente isolados em seus centros de pesquisa (COHEN, MANION e MORRISON, 2011; NORRIS e ORTEGA, 2006; SCRUGGS, MASTROPIERI e MCDUFFIE, 2007).

A metapesquisa se constitui em um gênero empírico próprio que transcende as interpretações e resultados apresentados em cada trabalho, independentemente do método utilizado; trata-se de uma empreitada desafiadora que demanda dedicação e tempo, pois sua execução é demasiadamente sistematizada e demorada – a morosidade é latente na revisão sistemática, em parte por ser realizada manualmente na maioria das vezes, já que há poucas ferramentas computacionais pensadas para auxiliar nesse processo (FABBRI et al., 2013; NORRIS e ORTEGA, 2006).

Esse tipo de pesquisa, por ter como fonte de dados pesquisas já publicadas, envolve revisão de literatura. Cooper (1988) desenvolveu uma taxonomia de revisão de literatura que engloba seis dimensões usadas por revisores de literatura para descrever o próprio trabalho. Essas seis categorias e suas subdivisões permitem um nível de distinção valioso para os trabalhos de metapesquisa, como apresentado no Quadro 5. Essa taxonomia evidencia as questões a serem observadas durante a elaboração da pesquisa.

Quadro 5 - Taxonomia de Revisão da Literatura

Características	Categorias
Foco	conclusões da pesquisa métodos da pesquisa teorias prática ou aplicações
Objetivo	integração a) generalização; b) solução de conflitos; c) pareamento terminológico (linguístico) crítica identificação de questões centrais
Perspectiva	representação neutra adoção de posicionamento
Abrangência	exaustiva exaustiva com citação seletiva representativa central ou essencial
Organização	histórica conceitual metodológica

Público	pesquisadores e estudiosos acadêmicos em geral praticantes ou legisladores público em geral
---------	--

Fonte: COOPER, 1988, p. 109 (apresentado em FREITAS, 2013, p. 50 e que transcrevemos com pequenas adequações).

Uma revisão da literatura nos moldes tradicionais não abarca a totalidade de uma metapesquisa. Cooper e Hedges (2009, p. 7) citam Traveggia (1974) para relatar que é imprescindível considerar algumas dimensões específicas que devem ser observadas durante o processo de investigação ao fazer esse tipo de pesquisa. O pesquisador carece atentar-se a aspectos como a seleção dos estudos que comporão o *corpus*, a indexação e codificação das informações contidas neles, a análise de possibilidades de comparação dos resultados, o agrupamento dos resultados, a análise dos resultados, e o relato dos resultados.

Cooper e Hedges (2009), ao perceberem que a metapesquisa se configurava como uma metodologia de pesquisa, buscaram subsídios que possibilitaram demonstrá-la como um processo. No Quadro 6 (página 50) é apresentado o processo metodológico da metapesquisa, evidenciando as etapas incluídas nele e as características a serem observadas em cada estágio.

A exemplo dos paradigmas de pesquisa, na metapesquisa também se identificam dois tipos principais, as integrativas e as interpretativas. As primeiras se direcionam a combinação de dados numéricos, utilizam métodos como o da meta-análise, e se voltam para pesquisas quantitativas. As interpretativas, por sua vez, se valem da indução e da interpretação na busca por organizar os conceitos apresentados nos estudos primários num arcabouço teórico sistematizado, mostrando-se adequada para análise de estudos qualitativos (DIXON-WOODS et al., 2005, p. 46).

Dixon-Woods et al. (op. cit.) seguem ampliando o entendimento dos tipos de metapesquisa. Para eles, a integrativa se volta para sistematização de dados percebidos como amplamente confiáveis e especificados (os numéricos), cujo produto principal é um conjunto de dados, ao passo que a interpretativa está centrada no desenvolvimento de conceitos e na especificação das teorias que integram conceitos e, portanto, é conceitual tanto no processo quanto no resultado. Dessa forma, seu produto principal é uma proposição teórica.

Diante disso, ao escolher o método de condução da pesquisa, o pesquisador deve considerar sob que paradigma os dados dos documentos participantes se abrigam, atentando-se também à possibilidade de combinação de métodos no *continuum* quali-quantitativo.

Quadro 6 - Metapesquisa como Processo de Pesquisa

Características das etapas			
<i>Etapa</i>	<i>Pergunta de pesquisa</i>	<i>Função inicial</i>	<i>Variação procedimental</i>
Definir o problema.	Que evidências são relevantes para o problema ou hipótese de interesse do estudo?	Definir as variáveis e relações de interesse, de forma a viabilizar a distinção entre estudos relevantes e irrelevantes.	Variação na dimensão conceitual e detalhamento das definições podem levar a diferenças nas operações consideradas relevantes e/ou testadas como influências moderadas.
Coletar evidências de pesquisa.	Que procedimentos devem ser usados para selecionar pesquisas relevantes?	Identificar fontes (ex.: bancos de dados, revistas científicas) e os termos usados para buscar as pesquisas relevantes e extrair informações dos trabalhos.	Variação nas fontes de busca e procedimentos de extração podem levar a diferenças sistemáticas nos trabalhos selecionados e no que é sabido sobre cada estudo.
Avaliar a correspondência entre métodos e a implementação dos estudos e as inferências desejadas.	Que informação deve ser incluída ou excluída na metapesquisa de acordo com a adequação dos métodos para avaliar as questões ou problemas na implementação da pesquisa?	Identificar e aplicar os critérios para categorizar os resultados de pesquisas correspondentes.	Variação no critério para tomada de decisões a respeito da inclusão de estudos pode levar a diferenças sistemáticas sobre quais estudos devem permanecer na metapesquisa.
Analisar (integrar) as evidências dos estudos que constituem o <i>corpus</i> .	Que procedimentos devem ser usados para resumir e integrar os resultados da pesquisa?	Identificar e aplicar procedimentos para combinar resultados dos estudos e testar as diferenças nos resultados entre os estudos.	Variação nos procedimentos usados para analisar os resultados de estudos individuais (narrativo, contagem de votos, média) pode levar a diferenças nos resultados acumulados.
Interpretar as evidências acumuladas.	Que conclusões podem ser construídas sobre o estado cumulativo das evidências de pesquisa?	Resumir as evidências da pesquisa acumulada com relação a seu vigor, generalização e limitações.	Variação no critério de classificação dos resultados como importantes e atenção a detalhes nos estudos podem levar a diferenças na interpretação dos resultados.
Apresentar os métodos e os resultados da metapesquisa.	Que informações devem conter o relatório final da metapesquisa?	Identificar e aplicar orientações e julgamentos editoriais para determinar os aspectos metodológicos e resultados a serem apresentados.	Variação na escrita pode suscitar maior ou menor confiabilidade nos resultados apresentados pela metapesquisa por parte dos leitores e influenciar a capacidade de outros replicarem os resultados.

Fonte: COOPER (2007) apud COOPER; HEDGES, 2009, p. 9 (apresentado em FREITAS, 2013, p. 50-51 e que transcrevemos com pequenas adequações).

O princípio elementar da avaliação meta-analítica reside na conversão de análises primárias em dados que oportunizam a combinação de estudos que compartilham foco. Os resultados individuais se transformam em valores comparáveis via estimativa da amplitude de uma relação ou um efeito observado. Uma vez padronizados os dados, eles podem ser combinados e/ou comparados. Assim, torna-se possível estimar a confiabilidade dos resultados individuais através da verificação da frequência e da consistência dos efeitos

relatados para uma variável específica em uma área de estudos em particular (NORRIS e ORTEGA, 2000).

A literatura sobre metapesquisa aponta a meta-análise como alternativa adequada a esse tipo de empreendimento científico. Todavia, tal procedimento é eficiente na condução de sínteses de pesquisa do tipo integrativa. As interpretativas, na sua condução, preconizam a utilização de outros métodos, como a revisão sistemática (ou metassíntese), visto que buscam conciliar entendimentos advindos de estudos primários, de maneira ordenada, de forma a proporcionar maior (e melhor) entendimento acerca da pesquisa sobre determinado tema, respeitando a integridade de cada estudo (LITTELL, CORCORAN e PILLAI, 2008; RANDOLPH, 2009; SCRUGGS, MASTROPIERI e MCDUFFIE, 2007).

O objetivo norteador das metapesquisas interpretativas é aprimorar e desenvolver teorias, preservando as particularidades de cada estudo que as compõem. Assim, possibilita a compilação de estudos sobre tema específico e apresenta resultados que representam mais do que soma das partes, denotando nível mais elevado de abstração (FINLAYSON e DIXON, 2008, p. 59–60).

Major e Savin-Baden (2010b, p. 3), depois de cerca de uma década de experiência com metapesquisa no campo educacional, se mantém comprometidas com o esforço em produzir sínteses qualitativas. Elas enumeram dez vantagens desse tipo de pesquisa:

- promove uma forma de lidar com a “explosão” de informações produzida atualmente;
- auxilia os pesquisadores a evitar a “reinvenção da roda”;
- realiza a conexão entre estudos existentes;
- complementa estudos empíricos primários;
- complementa as meta-análises de estudos quantitativos existentes via promoção de perspectivas diferentes sobre um dado fenômeno;
- promove formas de avançar a teoria;
- auxilia na identificação de discrepâncias e omissões em um dado corpo de pesquisa;
- viabiliza o diálogo e o debate;
- permite a elaboração de práticas e de políticas amparadas por evidências científicas;
- permite às pesquisas qualitativas uma estimativa de custo-benefício.

Em contrapartida, caso uma metapesquisa qualitativa não seja construída com a devida dedicação e cuidado, ela tem o potencial de ser mais prejudicial do que benéfica. Quatro armadilhas potenciais desse tipo de pesquisa merecem destaque:

- (1) o contexto ser abandonado no processo de síntese silenciando as vozes dos participantes;
- (2) as perguntas se limitarem a questões que já foram investigadas e respondidas, mas estas necessitam ser compiladas;
- (3) o estudo depender de dados de outros cientistas, mas pode-se excluir estudos com falhas graves; e
- (4) os pesquisadores encarregados da metapesquisa não têm acesso às gravações originais, o que pode levá-los a entendimentos discrepantes, se comparados com o do autor do estudo primário (MAJOR e SAVIN-BADEN, 2010b, p. 116–117).

No entanto, as diversas metodologias existentes para condução de pesquisas científicas contêm em si, naturalmente, forças e falhas, o que não torna cada uma delas inviável ou desnecessária; outrossim, alerta aos pesquisadores sobre os cuidados que devem ter na condução delas. Compreendendo as falhas como desafios, este trabalho busca integrar e analisar estudos sobre interação, que adotam o paradigma qualitativo e, portanto trata-se de uma metapesquisa interpretativa. Na sequência, versamos sobre as reflexões para o pesquisador na condução desse tipo de pesquisa.

1.2.3 Reflexões para o Pesquisador na Condução de Metapesquisas

Há necessidade latente de métodos rigorosos para desenvolver metapesquisas qualitativas. Se, por um lado, na revisão sistemática procura-se demonstrar as particularidades do ser humano, própria das Ciências Sociais e Humanas; por outro, é necessário o aperfeiçoamento de métodos capazes de atender às demandas por transparência e confiabilidade naturais desse tipo de pesquisa. Dessa forma, alguns pesquisadores ponderam que no desenvolvimento de metapesquisa qualitativa pode-se adotar uma diversidade de métodos que se situam em um *continuum* (Quadro 7, página 53). Cabe ao pesquisador decidir qual deles se concilia com os estudos primários que deseja condensar (DIXON-WOODS, et al., 2005; FINLAYSON e DIXON, 2008).

Dessa forma, a integração de estudos conduzidos sob o paradigma qualitativo se move no *continuum* apresentado no Quadro 7. A representação pontilhada da seta na parte inferior do quadro busca retratar essa movimentação que pode ocorrer ao longo desse *continuum*, mo-

vendo-se de um extremo (esquerdo) ao outro (direito) no quadro. Assim, na metapesquisa qualitativa pode-se adotar uma perspectiva mais caracteristicamente iterativa¹², e ir distanciando-se da concepção iterativa gradativamente até o outro extremo do *continuum*, o dedutivo, propriedade que se repete nas demais características apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Continuum da Síntese de Pesquisa Qualitativa

Iterativo	Dedutivo
Reflexivo	Desvinculado
Revisão não exaustiva da literatura	Revisão exaustiva da literatura
Sem critérios de estimativa	Critério de avaliação formal
Não linear	Sistemático
←-----→	

Fonte: FINLAYSON e DIXON, 2008, p. 61.

A integração de estudos qualitativos deve ser feita utilizando métodos qualitativos, a fim de atender ao propósito de fazer sentido dos conceitos e categorias de temas recorrentes, no intuito de oferecer um panorama compreensível dos apontamentos da pesquisa (MAJOR e SAVIN-BADEN, 2010a). Finlayson e Dixon (2008, p. 66) destacam que o pesquisador, disposto a desenvolver esse tipo de pesquisa, deve se sentir confortável com a filosofia subjacente à metapesquisa e confiante na validade desse tipo de empreitada. Nesse sentido, apresentam um fluxograma, Figura 6 (vide página 54), delineando sete passos da síntese qualitativa para guiar pesquisadores inexperientes nessa prática.

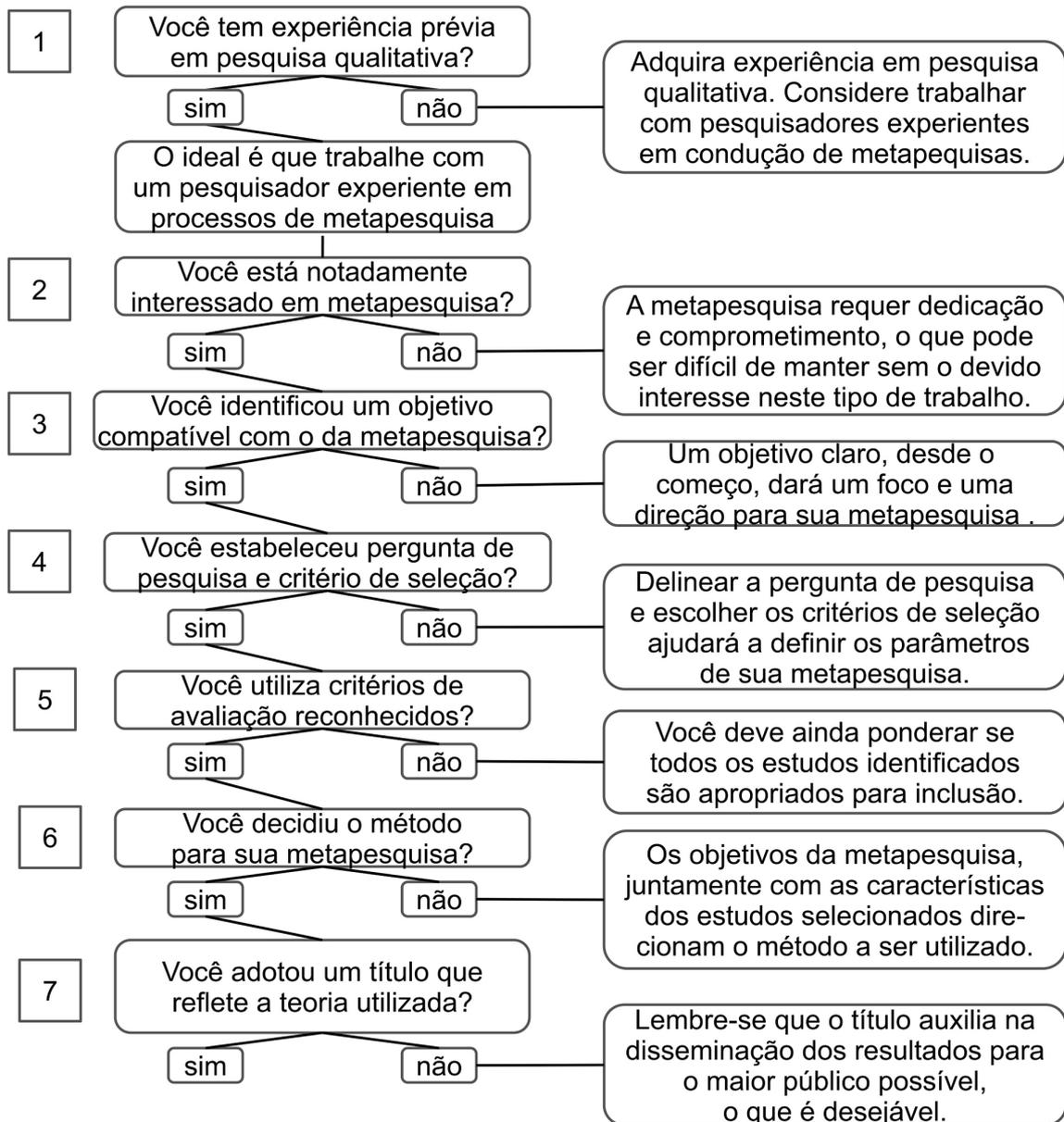
O Fluxograma apresentado na Figura 6 mostra sete questões que devem ser claramente respondidas pelo pesquisador interessado em fazer metapesquisa. A cada pergunta se evidenciam direcionamentos. Caso a resposta seja sim, o investigador é direcionado à próxima pergunta, e, assim, sucessivamente. Por outro lado, se a resposta for não, indica iniciativas a serem tomadas antes de dar prosseguimento, de forma que o pesquisador se prepare melhor para conduzir sua metapesquisa.

Dentre os métodos direcionados para condução de metapesquisas citados na subseção 1.2.1, os reconhecidos como apropriados para orientar as do tipo interpretativa (que se valem de pesquisas desenvolvidas sob o paradigma qualitativo) são: (i) a metaetnografia; (ii) a teoria

¹² Iteração diz respeito, na área de programação, a repetição de uma ou mais ações. Assim, o processo de conduzir metapesquisas é caracteristicamente iterativo, uma vez que trata-se de atividade cíclica, que deve retomar as ações quantas vezes se façam necessárias (a busca pode ser repetida caso o pesquisador perceba que deve incluir alguma palavra-chave, por exemplo).

fundamentada; (iii) a análise cruzada; e (iv) a revisão sistemática. Existem outros ainda, como por exemplo a condensação narrativa – que seleciona e ordena evidências para observar seus resultados (FINLAYSON e DIXON, 2008; DIXON-WOODS et al., 2005), os quais optamos por não explicitar neste capítulo.

Figura 6 - Fluxograma dos Sete Passos para a Metapesquisa Qualitativa



Fonte: FINLAYSON e DIXON, 2008, p. 67.

Nesta tese, priorizamos os métodos mais amplamente utilizados, de forma a proporcionar um panorama a respeito, por se tratar de uma pesquisa cujo objetivo é explorar as possi-

bilidades da metapesquisa para LA no contexto nacional. A literatura apresenta uma miríade de informações e nuances dos diversos métodos existentes relativos a essa metodologia. Entretanto, a partir do panorama apresentado, os pesquisadores interessados em conduzir metapesquisas interpretativas, uma vez familiarizados com esses métodos que abordamos em mais detalhe nesta tese, podem buscar individualmente outros (menos amplamente utilizados) que possam atendê-los (caso nenhum dos mencionados atenda aos seus objetivos).

No caso específico deste estudo, adotamos entre os explicitados para se fazer uma metapesquisa sob o paradigma qualitativo a revisão sistemática (ou metassíntese), que é evidenciada na subseção a seguir.

1.2.4 A Revisão Sistemática ou Metassíntese

A revisão sistemática apresenta alguns critérios elementares, indicados pelo *EPPI-Centre* da Universidade de Londres. São eles: (i) usar métodos explícitos, rigorosos e transparentes aplicados sistematicamente; (ii) sintetizar estudos fundamentados em critérios explícitos de modo a evitar parcialidade; (iii) seguir um conjunto padronizado de etapas; (iv) ofertar a possibilidade de serem replicados para atualização; (v) ser relevantes e úteis para os usuários; (vi) ambicionar responder perguntas de pesquisa específicas; e (vii) ser baseados em evidências (COHEN, MANION e MORRISON, 2011, p. 342).

Para isso, Fabbri et al. (2013) elucidam que os principais desafios enfrentados por aqueles que imergem nessa tarefa envolvem três aspectos, a saber: (i) o rigor que o processo de busca demanda, visto que visa encontrar pesquisas relevantes e de qualidade sobre o tema (resumos mal escritos complicam ainda mais essa etapa); (ii) sequência *versus* iteração, é necessário lidar com a natureza iterativa desse processo e por isso é essencial pilotar o protocolo da pesquisa¹³; e (iii) a falta de diretrizes maduras (ainda não há consenso sobre como conduzi-la já que muitas técnicas utilizadas na medicina, área com mais utilização da metodologia da metapesquisa, não são adequadas para outros campos do saber).

Diante desses desafios, vários pesquisadores se esforçam na tentativa de estabelecer etapas para a metapesquisa interpretativa, de forma que possam guiar os passos de investigadores menos experientes, ou não, rumo à elaboração e apresentação desse tipo de pesquisa. No Quadro 8 (vide página 56), é apresentada uma condensação de orientações de diversos au-

¹³ O protocolo da pesquisa consiste em planejamento inicial detalhado que engloba os objetivos da pesquisa, as perguntas de pesquisa, as ferramentas utilizadas, as fontes de busca usadas, os critérios de inclusão e exclusão de documentos no *corpus*, e outras definições e avaliações necessárias para levar a cabo a pesquisa proposta.

tores acerca das etapas envolvidas no fazer metapesquisa e das ações abarcadas em cada uma delas.

Esse quadro representa as cinco etapas e as ações essenciais que devem ser realizadas em cada uma delas para conduzir pesquisas dessa natureza. A primeira fase, de planejamento, envolve a formulação do problema, decisão sobre tópicos a serem analisados, elaboração do protocolo de pesquisa, contendo os critérios de seleção e classificação, e a busca por estudos primários que se relacionem ao problema. Essa fase do processo envolve também um levantamento piloto utilizando bancos de dados que levam a uma versão preliminar da extração de dados.

Quadro 8 - Etapas da Revisão Sistemática

Etapa	Ações
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - formular o problema / pergunta de pesquisa - decidir os tópicos a serem incluídos para análise - elaborar protocolo com critérios para guiar a seleção e classificação - buscar os estudos primários relacionados ao problema
Seleção dos estudos participantes	<ul style="list-style-type: none"> - utilizar os critérios para inclusão e exclusão de estudos selecionados - estabelecer o processo de amostragem - descrever e classificar os estudos participantes - assegurar a qualidade dos estudos selecionados - verificar as teorias e métodos utilizados nos estudos incluídos
Estabelecimento de plausibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - observar os contextos das pesquisas participantes - garantir transparência do processo - registrar de forma organizada e detalhada todo o processo
Tratamento dos dados	<ul style="list-style-type: none"> - comparar e analisar os dados levantados - sintetizar os dados para cada estudo selecionado - interpretar os resultados cruzando os dados dos estudos participantes - elaborar uma série de recomendações
Apresentação dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> - adequar a linguagem ao público - atentar à extensão do texto - tornar público os resultados

Fonte: baseado em MAJOR e SAVIN-BADEN (2010a); COHEN, MANION e MORRISON (2011); FABBRI et al. (2013).

Em seguida, visando à seleção dos documentos que comporão o *corpus*, o pesquisador deve utilizar os critérios outrora determinados no protocolo da pesquisa, estabelecendo um processo de amostragem, de forma a descrever e classificar esses documentos e assegurar a qualidade deles, além de checar as teorias e métodos neles contidas. A seleção inicial envolve atividades relacionadas a uma pré-seleção de estudos primários e extração de dados, engloba também a checagem das palavras-chave utilizadas e a inclusão de novas, caso necessário. Em

seguida, na seleção final e extração pode emergir a necessidade de utilização de novas palavras-chave – como na fase anterior, além de novos dados para extração (FABBRI et al., 2013).

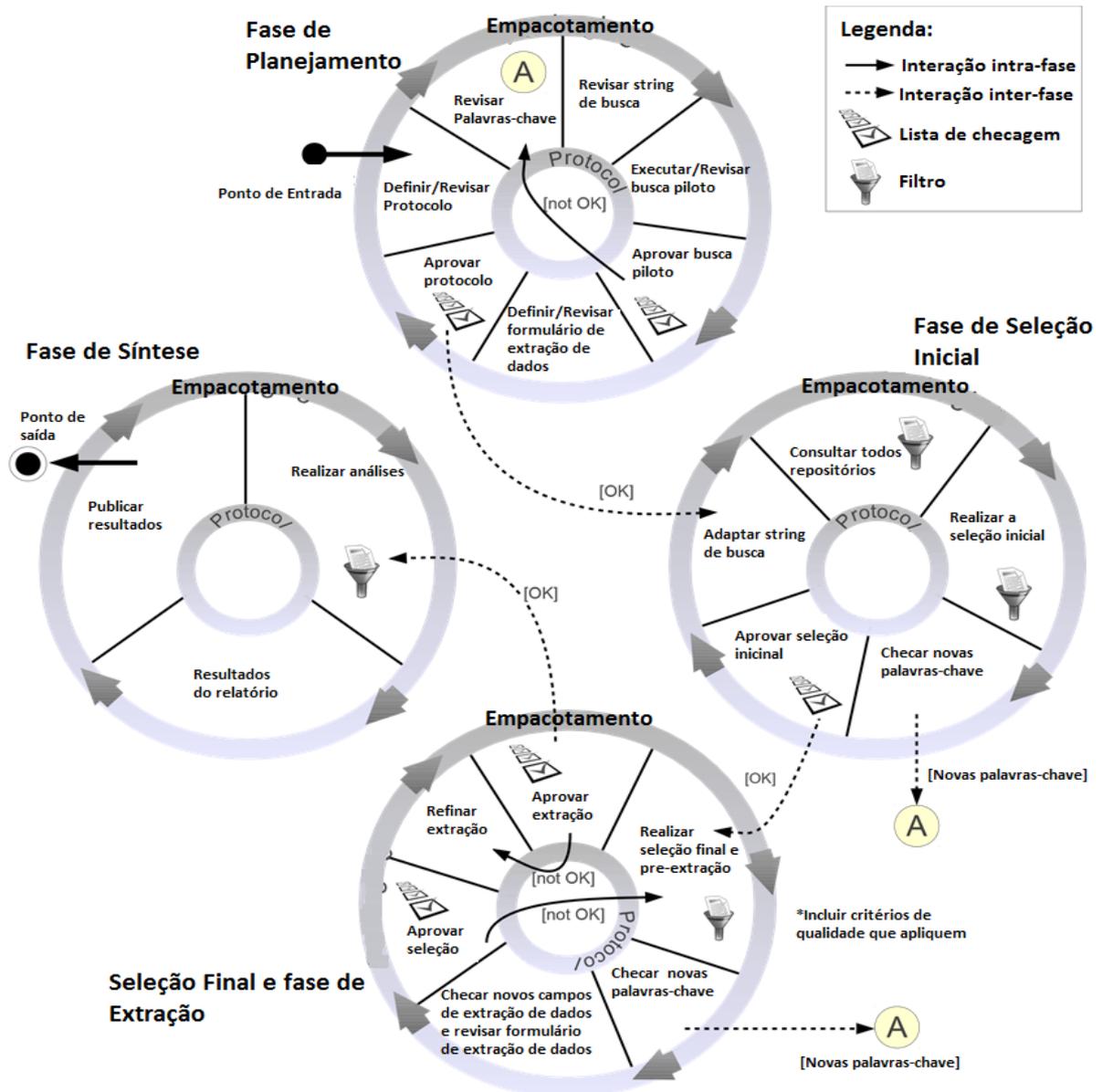
Na terceira fase, identificada como estabelecimento de plausibilidade, deve-se observar o contexto no qual as pesquisas nos documentos selecionados foram desenvolvidas, visando garantir a transparência do processo através de um registro organizado e detalhado desse processo. Os dados levantados são, então, comparados e analisados (fase 4) de forma a sintetizar os dados de cada estudo e interpretá-los cruzando-os com os demais documentos integrantes do *corpus* e, assim, elaborar recomendações. Nessa fase, algumas vezes se faz necessário atualizar os registros de dados. A quinta, e última fase, diz respeito à apresentação dos resultados, adequando a linguagem ao público-alvo, atentando para a extensão do texto e tomando o cuidado de dar publicidade aos resultados obtidos (FABBRI et al., 2013).

Não obstante o mencionado anteriormente, Fabbri et al. (2013) agregam contribuição a esse arcabouço ao proporem um processo mediado por ferramentas computacionais que detalham ainda mais o escopo desse tipo de esforço investigativo. Os autores (op. cit.) identificam quatro fases iterativas entre si, a saber: (i) *planejamento* – seguindo o explicitado anteriormente; (ii) *seleção inicial* e (iii) *seleção final e etapa de extração de dados* – que correspondem no Quadro 8 (página 56) à seleção dos estudos participantes e estabelecimento de plausibilidade; e (iv) *síntese/análise* – que corresponde ao tratamento dos dados. A Figura 7, apresentada na página 58, ilustra todo o processo e sua iteração.

O empacotamento é realizado durante toda a execução do processo. Além disso, uma revisão constante do protocolo permanece durante todo o ciclo da revisão sistemática, visto que todos os passos seguidos pelo pesquisador, suas ações, decisões e procedimentos realizados são guiados pelo protocolo. Manter um registro de tudo isso possibilita a checagem dos resultados e replicação da pesquisa (Ibid.).

Os passos apresentados no Quadro 8 (página 56) e na Figura 7 (página 58) proporcionam ao investigador interessado nessa metodologia melhor compreensão do fazer metapesquisa, focando no método de revisão sistemática. O empenho em esclarecer as etapas e ações envolvidas na produção de pesquisas dessa natureza permite que os procedimentos se tornem públicos e que mais rigor seja aplicado na condução das investigações. Dessa forma, proporciona que revisões sistemáticas deixem de se limitar à atuação intuitiva do pesquisador e imprimam mais confiabilidade e credibilidade à pesquisa sintética interpretativa, embora, essa metodologia de pesquisa ainda se mostre carente de embasamento teórico.

Figura 7 - Panorama do Processo de Revisão Sistemática



Fonte: FABBRI et al., 2013, p. 300.¹⁴

No intuito de facilitar o processo de condução de metapesquisas do tipo revisão sistemática, a ferramenta computacional denominada *State of the Art through Systematic Review* (StArt)¹⁵ foi desenvolvida. Essa ferramenta é detalhada na próxima subseção.

¹⁴ A tradução dessa figura para a língua portuguesa foi disponibilizada pelos autores a esta pesquisadora, que não teve acesso a imagem em formato editável.

¹⁵ A StArt é desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LAPES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), juntamente com instituições parceiras, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a Universidade de São Paulo (USP) (LAPES, [s.d.]). Fabbri, professora/pesquisadora vinculada ao Departamento de Computação da UFSCar, lidera o grupo de pesquisadores, desenvolvedores e estudantes envolvidos nessa atividade, que engloba o desenvolvimento inicial da ferramenta e as suas constantes adequações, numa busca contínua por agregar a essa ferramenta funcionalidades para facilitar o processo de condução de metapesquisas do tipo revisão sistemática nas mais diversas áreas do conhecimento.

1.2.5 StArt: uma opção de ferramenta computacional para condução de revisões sistemáticas

Hernandes et al. (2012) salientam que realizar revisões sistemáticas (um dos métodos aplicados para realização de metapesquisas, como chamamos) é trabalhoso e, como deve utilizar um processo confiável, rigoroso e que permita verificação, é recomendável usar ferramentas computacionais que auxiliem nesse processo para minimizar os erros que podem ocorrer quando busca-se fazer tal tipo de estudo manualmente.

Contudo, ao ingressar no doutorado, esta pesquisadora não conhecia nenhuma ferramenta computacional que auxiliasse na condução de metapesquisas qualitativas. No primeiro semestre de 2015, o Departamento de Ciência da Computação da UFSCar enviou e-mail aberto à comunidade acadêmica convidando quem tivesse interesse em matricular-se na disciplina *Revisão Sistemática de Literatura*, ofertada pelo programa de pós-graduação desse departamento. Naquele ano, esse convite visava integrar pesquisadores de diversas áreas com o objetivo de: expandir o uso de ferramenta por eles desenvolvida para conduzir revisão sistemática para outras áreas (essa já vinha sendo usada/testada por pesquisadores no próprio departamento por algum tempo); e desenvolver as funcionalidades da ferramenta para atender outros campos do saber. Essa ferramenta computacional é nomeada StArt¹⁶ – *State of the Art through Systematic Review*, uma ferramenta computacional de livre acesso (LAPES, [s.d.]).

Esta pesquisadora optou por participar dessas aulas presenciais como aluna especial, visando enriquecimento curricular. Essa ação possibilitou: tomar conhecimento da ferramenta, aprender a utilizá-la e contribuir para o desenvolvimento de suas funcionalidades. A disciplina em questão envolvia: discussões acerca dos pressupostos teóricos da revisão sistemática e oficinas sobre a ferramenta. Experiência pessoal anterior com metapesquisa, conduzida manualmente (sobre abordagem) para obtenção de título de Mestre, e a proporcionada pela participação na disciplina evidenciou o mencionado por Hernandez et al. (2012) sobre como uma ferramenta computacional pode facilitar a condução e tornar mais confiável as revisões sistemáticas. Por essa razão, optamos por utilizar a StArt.

Embora os autores considerem haver diferenças no desenvolvimento dos diferentes tipos de revisões sistemáticas, conforme evidenciado na subseção 1.2.4, todas apresentam três estágios básicos, a saber: (i) planejamento; (i) execução, que corresponde a seleção dos estudos participantes e estabelecimento de plausibilidade no Quadro 8 (página 56); e (iii)

¹⁶ A ferramenta StArt é compatível com o sistema operacional *Windows*. Por isso, recomenda-se que usuários de outros sistemas operacionais utilizem máquina virtual (LAPES, [s.d.]).

sumarização ou resultados, identificados no Quadro 8 (vide página 61) como tratamento dos dados e apresentação dos resultados (HERNANDES et al., 2012).

A ferramenta StArt oferece suporte para desenvolver esses três estágios, com exceção da busca de documentos, que deve ser feita nas bases de dados eletrônicas (a exemplo da *Scopus*, da *IEEE*, ou outras) e importada para StArt. O primeiro passo para o levantamento do *corpus* inicial é fazer ‘manualmente’ a busca nas respectivas bases de dados eletrônicas definidas na etapa do planejamento a partir de palavras-chave (registrando devidamente na StArt tanto as palavras chave como as bases de dados utilizadas). O conjunto de palavras chave utilizadas na busca e como elas figuram em cada base de dados é denominada *string* de busca¹⁷. Feito isso, os resultados são exportadas das referidas bases de dados digitais em arquivo no formato *BibTex* e esse arquivo é então importado para a ferramenta StArt (Ibid.).

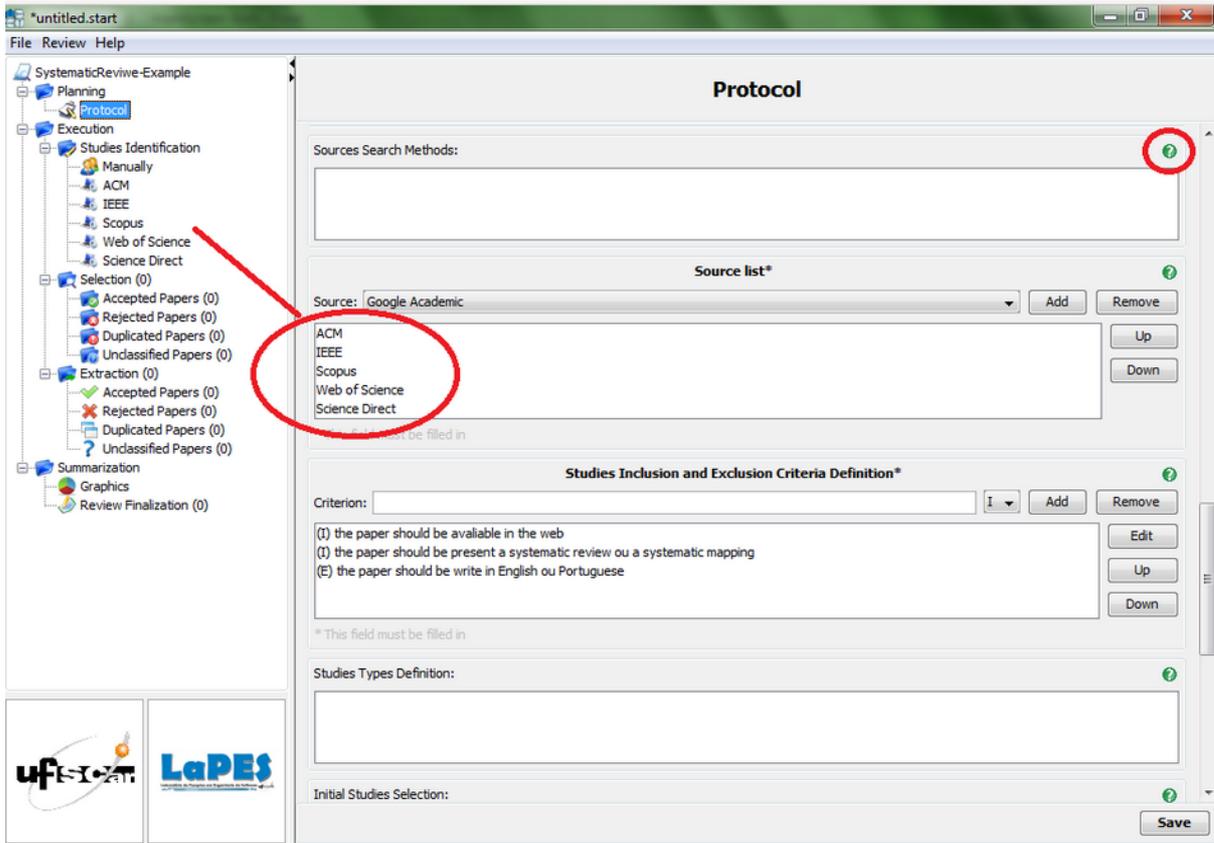
Concebida para apoiar os pesquisadores nas três fases da revisão sistemática descritas anteriormente, independentemente do assunto ou área de pesquisa específicos; a StArt visa imprimir mais agilidade e maior precisão aos estudos resultantes. Na Figura 8 (páginas 61, 62 e 63) são apresentadas seis imagens, que correspondem a seis telas na StArt, no intuito de ilustrar diversos estágios de condução da análise sistemática que a ferramenta possui, proporcionando ao leitor familiarização com suas telas.

No momento do planejamento, primeiro estágio na ferramenta, define-se o protocolo de pesquisa, que é registrado na própria ferramenta para identificar: as bases de busca utilizadas, as palavras chave usadas, e os critérios de inclusão e de exclusão de documentos estabelecidos pelo pesquisador. O objetivo é definir, revisar e validar os critérios adotados para condução da pesquisa (HERNANDES et al., 2012).

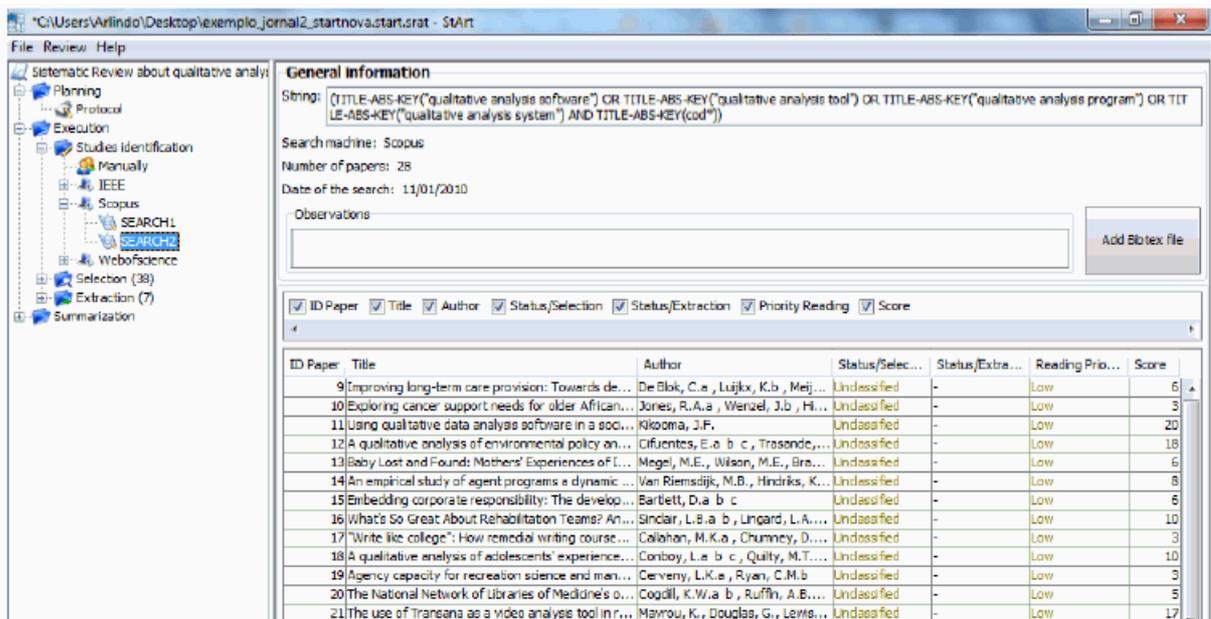
Feito isso, parte-se para o segundo estágio, a execução. Essa etapa envolve colocar em ação, passo a passo, o que foi planejado. Nessa fase, procede-se inicialmente a identificação dos documentos, seguido da seleção (etapa em que os documentos são identificados como aceitos ou não para compor o *corpus* de acordo com os critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos pelo pesquisador no planejamento). A seleção envolve a leitura, por parte do pesquisador, dos resumos dos documentos encontrados (com a utilização das palavras chave) nos bancos de dados e importados para ferramenta. Em seguida é feita a extração, que compreende o estágio em que os estudos aceitos na seleção são lidos na íntegra para extração das informações pertinentes (devidamente registradas nos campos próprios da ferramenta) e organizados para análise e cruzamento dos dados (Ibid.).

¹⁷ Utiliza-se o termo *string de busca* para denominar a forma singular que cada banco de dados organiza as palavras-chave para direcionar a pesquisa no âmbito da própria base de dados.

Figura.8 - Telas da Ferramenta StArt



Parte do Protocolo de Pesquisa destacando a lista das bases de dados adicionada dinamicamente à árvore lateral



Informação disponível na StArt quando é feito *upload* dos estudos na ferramenta

Study Data | Selection Data | Information Extraction Form

URL:

Volume: Pages: ISSN / ISBN:

DOI: Importation date:

Studies Inclusion and Exclusion Criteria Definition*

Articles should include tools for coding

>> > < <<

Selected criteria

Articles should be available on the web
Articles should include qualitative analysis
Articles must be in English

Aplicação dos critérios de inclusão e exclusão

Accepted Papers (Extraction)

ID	ID Paper	Title	Author	Reading Priority	Score
0	1	ICDA: a system for understanding the dynamic properties of data processing prog...	Henden, W.E. and Guangning Shi	Very high	0
0	2	An FPGA-based Quench Detection and Protection System for Superconducting AC...	Carcagno, R.H. and Pehar, S. and Lames, M. and Mikulak, ...	Very high	3
0	3	User perception of seat functionality	Galindez-Rovoa, C.V. and Gayol-Heredia, D.A. and Perez Za...	High	0
0	4	Support for quality-based design and inspection	Tervanen, I.	High	0
0	5	The ICT-Supported Unified Process Model of Offshore Outsourcing of Software P...	Yoshida, A. and Nakae, S.	High	0

Paper

Study Data | Selection Data | Information Extraction Form

Article Date:

Coding Tools:

Research area:

Tool type:

Published:

Tool of Analysis:

Status: Search session: SEARCH0 *This paper is in Summarization step*

Reading Priority: Score:

Path:

Name:

Size:

Systematic Review opened successfully.

Informações do Formulário de extração

Paper

Study Data Information Extraction Form

Author: Cogdill, K.W.a b , Ruffin, A.B.c , Stavri, P.Z.d

Title: The National Network of Libraries of Medicine's outreach to the public health workforce: 2001-2006

Keywords: article; computer program; health care access; health care personnel; health promotion; information processing; interview; medical information; medical staff; methodology; outcome assessment; qualitative analysis; training, Access to Information; Community-Institutional Relations; Cooperative Behavior; Humans; Libraries, Medical; Library Associations; Models, Organizational;

Journal: Journal of the Medical Library Association

Font: Tahoma Size: 11

Abstract: Objective: The paper provides an overview of the National Network of Libraries of Medicine's (NN/LM's) outreach to the public health workforce from 2001 to 2006. Description: NN/LM conducts outreach through the activities of the Regional Medical Library (RML) staff and RML-sponsored projects led by NN/LM members. Between 2001 and 2006, RML staff provided training on information resources and information management for public health personnel at national, state, and local levels. The RMLs also contributed significantly to the Partners in Information Access for the Public Health Workforce collaboration. Methods: Data were extracted from telephone interviews with directors of thirty-seven NN/LM-sponsored outreach projects directed at the public health sector. A review of project reports informed the interviews, which were transcribed and subsequently coded for emergent themes using qualitative analysis software. Results: Analysis of interview data led to the identification of four major themes: training, collaboration, evaluation of outcomes, and challenges. Sixteen subthemes represented specific lessons learned from NN/LM members' outreach to the public health sector. Conclusions: NN/LM conducted

Year: 2007 Type: Article

Comment:

Status: Unclassified Search session: SEARCH2

Reading Priority: Low Score: 5

Save Cancel

Dados gerais de cada estudo



Alguns indicadores de dados finais fornecidos no estágio de Sumarização

Fonte: HERNANDES et al., 2012¹⁸

¹⁸ Essas seis telas (Figura 8) foram disponibilizadas pelos autores a esta pesquisadora, que não teve acesso a imagem em formato editável.

Hernandes et al. (2012) continuam identificando o terceiro estágio, o da sumarização (ou resultados), que compreende a sintetização propriamente dita. Nessa fase, procede-se a análise e o cruzamento dos dados anteriormente levantados. Nessa etapa final da revisão sistemática, o uso da ferramenta StArt facilita ao pesquisador que ele tenha acesso aos dados extraídos, além de possibilitar a ele gerar automaticamente alguns relatórios, o que pode facilitar sobremaneira o seu trabalho.

No capítulo de metodologia, a construção desta pesquisa, utilizando a ferramenta StArt, é detalhada, o que pode auxiliar também na compreensão da ferramenta. A próxima subseção, por sua vez, apresenta o tema modelar desta pesquisa, a interação.

1.3 FUNDAMENTOS E TENDÊNCIAS DA INTERAÇÃO NA AELIN

Na introdução, subseção 2, mencionamos que os estudiosos Piaget e Vygotsky estão associados aos estudos sobre interação no campo da aquisição/aprendizagem de línguas, embora os dois tenham visões diferentes. Nesse ponto, retomamos a discussão sobre esses dois pesquisadores no intuito de esclarecer as particularidades do interacionismo de Piaget e da teoria sociocultural de Vygotsky (também chamada de sociointeracionismo).

No interacionismo, o desenvolvimento da linguagem e o social estão associados, não podendo ser concebidos separadamente, visto que a função das relações sociais é reconhecida como suporte para a aprendizagem de línguas. Especificamente na AELin, os seguidores dessa linha observam o contexto social no qual a língua circula e como a relação do aprendiz com os demais com quem interage no ambiente social influencia sua aquisição de linguagem (RICHARDS e SCHMIDT, 2010; GASS, 2005).

No campo da AELin, a teoria sociocultural (ou sociointeracionismo), por sua vez, volta-se para o papel da interação social na aprendizagem e na natureza da linguagem como uma atividade comunicativa, não meramente um sistema simbólico. Richards e Schmidt (2010) destacam que, nessa perspectiva, a aprendizagem de uma língua é percebida como resultado da participação do aprendiz em atividades socioculturais.

Scarpa (2006) salienta que a concepção de interação no interacionismo e no sociointeracionismo se difere. Para essa autora (op. cit., p. 214), no interacionismo a interação é tomada numa “perspectiva funcional ou comunicativa”, fazendo apelo “à interação dialógica comunicativa, como pré-requisito da aquisição da linguagem”. No sociointeracionismo, por

outro lado, a interação refere-se “à construção conjunta e inseparável da linguagem e da dialogia” (SCARPA, 2006, p. 214).

Dessa forma, Piaget (1896 – 1980) e Vigotsky (1896 – 1934) são figuras representativas no campo dos estudos sobre interação. Piaget, por um lado, evidencia o papel da interação social no processo de construção do raciocínio lógico; Vigotsky, por outro, ressalta a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, associando os fatores biológicos e psicológicos.

Ferreira (2010) afirma que a contribuição de Vygotsky para a AELin pode ser dilatada se percebermos o desenvolvimento também como objeto de investigação. Trinta (2009, p. 169) ressalta que,

como propôs Vygotsky, todo processo de desenvolvimento ocorre em dois planos, o social e o individual. Interagimos, relacionamo-nos, internalizamos os resultados obtidos e colocamo-los para fora em outros contextos. E assim estamos sempre nos desenvolvendo.

Lantolf e Thone (2014) acrescentam, ainda, que o valor da teoria sociocultural para a AELin reside não somente no fato de que ela pode permitir melhor compreensão do desenvolvimento psicológico, mas, principalmente, no seu potencial para impactar o desenvolvimento. Os autores (op. cit.) afirmam que pesquisas utilizando o viés sociointeracionista podem resultar na construção de materiais e outras ferramentas simbólicas necessárias na implementação de intervenções positivas para a aquisição de línguas.

Lantolf, Thorne e Poehner (2014, p. 222) afirmam que a questão “da aplicação da pesquisa na prática” é levada a sério na teoria sociocultural, uma vez que parte do pressuposto de que “os processos comunicativos são inerentemente cognitivos e, que os processos cognitivos são indivisíveis em relação a questões humanas de autoeficácia, de agência e dos efeitos da participação em atividades culturalmente organizadas”.¹⁹

Assim, parece-nos que a teoria sociocultural e a LA compartilham perspectivas semelhantes, uma vez que, conforme aponta Davies (2007), trata-se de objetivo da LA o estabelecimento de relação entre a prática e a teoria (intervindo, explicando e resolvendo problemas observados em contextos sociais diversos, relacionados à linguagem) e, portanto, uma teorização que se mobiliza da prática para a teoria, o que reforça os aspectos positivos que podem resultar da utilização da teoria vygotskyana nos estudos em AELin, visto que Vygotsky defende que o homem é um ser social/cultural; ele sustenta que o indivíduo se

¹⁹ [...] by understanding communicative processes as inherently cognitive processes, and cognitive processes as indivisible from humanistic issues of self-efficacy, agency, and the effects of participation in culturally organized activity.

desenvolve na relação com o outro. Em outras palavras, para o psicólogo russo, o processo de desenvolvimento intelectual humano envolve mecanismos cerebrais e o contexto social que são co-construídos na interação inter e intrapessoal.

Os preceitos sobre a interação na área da AELin são discutidos a seguir, buscando a compreensão desse termo para área. Para tanto, organizamos esta seção em três segmentos, a saber: conceituação de interação; a hipótese da interação; e tendências nos estudos sobre interação.

1.3.1 Conceituação de Interação

O uso do termo interação tem se tornando cada vez mais comum na área dos estudos relacionados a linguagem e educação. Ferreiro e Teberosky, por exemplo, exploram as proposições de Piaget no âmbito da alfabetização. Outra contribuição nesse sentido vem de Smolka, ao reconhecer a necessidade de a alfabetização ser observada “em termos de interação e interlocução”, trazendo aportes da “Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso para investigar: Quem ensina? O quê? Para quem? Onde?”. Nesse caso, a relação do aprendiz com a escrita é situada em interações discursivas, ou seja, considera-se que as interações acontecem em contexto único, responsável por definir como indivíduos de grupo social específico podem agir, fazer ou dizer. Por conseguinte, tais estudos evidenciam o impacto do “como” e de “o que” aprendemos em dado contexto interacional (CEALE, [s.d.]).

Morato (2005) afirma que a ideia de interação, ainda que sem uma definição consistente, tem se mostrado fundamental para compreender as nuances da dicotomia interno-externo no que se refere à linguagem. Para a autora (op. cit.), o termo interação carrega em si tanto a ideia de influência recíproca (inter) quanto a de compartilhamento reflexivo (ação). Entretanto, essa descrição parece muito abrangente, pois não delimita tipos de situações interativas e, portanto, pode envolver desde o diálogo (inter e intrapessoal) e a relação leitor-texto, até embates físicos.

De acordo com o Glossário Ceale ([s.d.]), disponível *on-line*, interação nos dicionários significa “influência mútua de órgãos ou organismos; ação recíproca de dois ou mais corpos”. O mesmo termo, quando em expressões como

interação social, interação em sala de aula, interação entre pares, interação com a escrita ou *interação discursiva* – traz o significado de que, na vida social e nos diversos espaços em que nos encontramos com os outros, nos usos que fazemos da linguagem falada, nas situações em que usamos a linguagem escrita, realizamos ações que têm consequências para os participantes e que influenciam a maneira

como nos vemos e vemos os outros, de que maneira somos vistos pelos outros, e também a maneira como (re)conhecemos significados que as pessoas atribuem aos artefatos culturais que utilizam nesses encontros (CEALE, [s.d.]). (grifo nosso)

O processo de aquisição/aprendizagem de línguas via interação pode ser percebido de diferentes formas, a saber: (i) a interação das necessidades dos aprendizes entre si; (ii) a interação dos processos de aprendizagem/desenvolvimento (cognitivo, psicolinguístico e social); ou (iii) a interação do aprendiz com interlocutores nativos ou não (PICA, 1996). Quando o foco é a interação entre indivíduos, Long (1981) destaca que podem emergir funções como a ampliação, a repetição e a explicitação, sempre no intuito de proporcionar comunicação efetiva entre indivíduos.

Nas últimas décadas, estudiosos passaram a compreender interação “como processos sociais que são (re)construídos localmente por membros de um grupo social” à medida que eles se inter-relacionam nos diversos ambientes sociais em que estão inseridos (na escola ou fora dela). Aos indivíduos que atuam na área da educação, sobretudo com a linguagem, vários são os desafios, uma vez que devemos estar aptos a “compreender a natureza social e interativa desses processos e as implicações de nossas ações ao ampliar ou limitar, em nossas aulas, o que os alunos podem ler ou escrever, para que e para quem tais práticas se realizam” (CEALE, [s.d.]).

Tais colocações evidenciam a polissemia do termo interação. Voltando-nos especificamente para AELin, no Glossário de Linguística Aplicada, disponível *on-line*, encontramos o termo definido como a “troca linguageira construída entre os falantes/escreventes e os ouvintes/leitores de uma determinada língua ou línguas”, com o acréscimo de que “essa troca é basicamente comunicacional e nela estão inseridos, entre outros, os acessos à cultura produzida por ela e nela contida” (GLOSSA, [s.d.]).

Almeida Filho e Barbirato (2016, p. 51) compreendem a “interação como um termo complexo que transcende a mera troca de mensagens num processo de [enviar e] receber mensagens e interpretá-las dentro de um contexto.” Os autores (op. cit.) consideram que a interação é um “processo colaborativo” visando a comunicação, um processo no qual os significados são negociados. Transposto para a área de ensino de LE, significa que no momento da interação, o aprendiz de uma língua-alvo procura ferramentas que possibilitem a ele se comunicar de maneira adequada nessa língua, o que, em outras palavras, indica que ele busca construir significado na comunicação.

Desse modo, a realização da comunicação é ponto central na interação. Sobre comunicação, Barbirato (2005, p.40) assevera que trata-se de um conceito amplo que inclui a

“expressão de opiniões, sentimentos e ideias significativamente e de maneira adequada” considerando tanto os “papéis sociais” quanto os “registros envolvidos”, de forma a dar sentido às situações interacionais vivenciadas pelo indivíduo. Para tanto, o estudante se coloca em posição de construção cognitiva que abrange relações intra e interpessoais e, conseqüentemente, envolve os aspectos biológicos e psicológicos (ambos mencionados por Vygotsky), contidos no desenvolvimento.

Na seqüência, apresentamos um panorama sobre a hipótese da interação (inicialmente chamada assim pelos estudiosos)²⁰, seu surgimento e desenvolvimento no campo da LA, particularmente na AELin.

1.3.2 A Hipótese da Interação

Na década de 70, relembra Van Compernelle (2015, p. 3), Evelyn Hatch estava entre os primeiros pesquisadores a considerar a interação como essencial para aquisição de línguas não maternas. Ela defendia que o desenvolvimento na língua acontece na e através da aprendizagem de como se comunicar, sendo a interação comunicativa mais relevante do que o recebimento de insumo ou a aprendizagem de gramática e de vocabulário. Naquela época, Long era estudante de doutorado orientado por ela e iniciava suas investigações sobre interação nativo – não-nativo (vide Long, 1981) na aquisição de línguas.

Long (1981) considera interação e insumo como centrais do processo de aquisição. Assim, a conversa e outras formas de interação comunicativa sustentam o desenvolvimento da linguagem pelo aprendiz de línguas. Allwright (1984) evidencia, ainda, que a interação não é uma atividade que o professor decide adotar (ou não) em sua prática, mas que trata-se de traço característico da pedagogia da sala de aula. Logo, a interação vivenciada nesse ambiente desempenha papel fundamental na aquisição. O contexto social, interno ou externo à sala de aula, representa o pano de fundo no qual se desenvolve a interação. Nesse ambiente, indivíduos com características próprias (atenção, autenticidade, motivação, nível de autonomia, e outras) se relacionam em um processo interdependente de interação.

A pesquisa sobre interação, no campo da AELin, foi inicialmente influenciada pelas hipóteses *do insumo* de Krashen e *da produção*²¹ de Swain (PLONSKY e GASS, 2011), como

²⁰ Os estudos iniciais sobre interação foram nomeados Hipótese da Interação. Por essa razão optamos por manter essa denominação na subseção que aborda o panorama dos estudos sobre o tema na AELin.

²¹ Proposta por Swain (1985), na hipótese da produção postula-se que quando os aprendizes são impulsionados a melhorar sua produção, o desenvolvimento da interlíngua acontece como consequência. Nessa hipótese considera-se que o uso de metalinguagem e a produção de língua pelo aprendiz (deve ser realizada com qualidade) e assim possibilitar o desenvolvimento linguístico.

mencionado na introdução, subseção 2. A hipótese do insumo envolve, principalmente, a fala modificada, identificada quando um falante nativo (ou mais competente) adequa sua fala durante a comunicação visando promover a compreensão (KRASHEN, 1982). Na hipótese da produção, por sua vez, atenta-se para o fato de que o insumo sozinho não garante a aquisição de línguas. A produção do aprendiz também tem papel significativo nesse processo (SWAIN, 1985).

Swain (1985), Littlewood (2004), e Consolo e Teixeira da Silva (2010) argumentam que a necessidade de produzir linguagem (oral e/ou escrita) faz com que os aprendizes observem aspectos da gramática (e/ou vocabulário), que nem sempre são necessários para compreensão do insumo, ao passo que também os instiga a perceber lacunas em seu conhecimento, possibilitando que eles criem suas próprias hipóteses sobre a língua-alvo, recebam *feedback* e utilizem metalinguagem. Em se tratando de cognição, a produção auxilia na automação dos processos cognitivos envolvidos na produção linguística.

As hipóteses do insumo e da produção juntas refletem diretamente na hipótese da interação, na sua compreensão e análise, de tal forma, que possa-se perceber também as relações implícitas que resultam da relação qualidade e quantidade no processo de aquisição de línguas mediado pelas interações. Ellis (1991) destaca que Pica e Long têm observado essa dicotomia quantidade e qualidade na aquisição de línguas. Para esses dois estudiosos, o volume de insumo ao qual o aprendiz é exposto impacta diretamente no desenvolvimento da compreensão na língua-alvo. Logo, a quantidade é relevante quando se trata de exposição ao insumo. Em contrapartida, a importância da qualidade é mais observada na produção, visto que é no momento da produção que o aprendiz despende esforços para se fazer compreendido. Essa característica inerente à conversação tende a propiciar efeito mais positivo na produção do estudante, desenvolvendo a qualidade linguística na língua-alvo.

Plonsky e Gass (op. cit.) ressaltam que na hipótese da interação parte-se do princípio de que as negociações resultantes da comunicação no decorrer da interação na língua-alvo promovem compreensão e desenvolvimento linguísticos, uma asserção aparentemente simples, entretanto fundamental, que foi expressada formalmente na AELin por Long e que resultou na publicação de diversos outros artigos e livros desde os anos oitenta. Tran (2009), ao citar Gass e Mackey (2007), esclarece que, embora abrangendo tanto características de modelo quanto de teoria, é necessário perceber que a concepção da hipótese da interação como um modelo que pode ser aplicado na sala de aula é equivocada. Mesmo levando em conta aspectos inerentes à sala de aula (insumo, interação e produção da e na língua-alvo), o

foco principal da hipótese da interação é compreender como uma língua não-materna é adquirida. Portanto trata-se de uma teoria.

Brown (2000) considera que a teoria sobre interação é mais abrangente no campo da AELin, visto que envolve ambos, o processo interno do aprendiz e a dinâmica social da comunicação. Segundo esse autor (op. cit.), os estudos sobre a interação deslocaram a pesquisa educacional em aquisição de línguas para uma nova fronteira, que foca na linguagem da sala de aula não somente como um lugar no qual os aprendizes se encontram, mas um ambiente em que situações de interação são, em geral, cuidadosamente planejadas. Essa tradição de pesquisas sobre interação na AELin tem sustentado uma agenda dinâmica de investigações na área, através da introdução regular de testes e modelos de interação e seus efeitos no desenvolvimento na língua, expandindo continuamente tanto as questões quanto os procedimentos metodológicos de pesquisa a ela relacionados (PLONSKY e GASS, 2011).

Há três posicionamentos principais no que se refere à interação na AELin. O primeiro, alinhado ao ensino comunicativo, defende que o meio de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de línguas é através da promoção ativa da interação. Nessa vertente, assume-se que a interação por si só, ao oportunizar a prática da língua, já contribui para o desenvolvimento linguístico do estudante. No segundo, nomeado *versão fraca*, pretende-se somente retratar o papel irrevogável da interação na sala de aula, indicando-a como mecanismo básico através do qual a aprendizagem na sala de aula se realiza, independentemente da disciplina estudada (ALLWRIGHT, 1984, [s.d.]).

No terceiro, intitulado *versão forte*, assume-se que a interação é o processo de aprendizagem propriamente dito. Essa perspectiva envolve os processos (de interpretação, expressão e negociação, e suas diversas combinações) inseridos na comunicação, sendo esta seu ponto de partida. Sob essa óptica, a interação é percebida como processo de construção do conhecimento, de desenvolvimento linguístico; não se trata apenas de oferecer prática linguística ou oportunidade de aprendizagem (ALLWRIGHT, 1984, 2000). Essa é a noção adotada neste estudo.

A noção de aprendiz ativo é uma característica chave da *versão forte*, pois possibilita relacionar diferentes níveis de aprendizagem não apenas a diferentes oportunidades de aprendizagem, mas também a diferentes percepções dos aprendizes do valor relativo das diversas oportunidades de aprendizagem que a eles se apresentam (ALLWRIGHT, 1984). O mesmo autor (2000) afirma que é necessário compreender melhor o papel da interação no desenvolvimento do aprendiz, visto que ele compreende que a evolução linguística passa pela noção de assimilar como a aprendizagem acontece e é gerenciada.

Dito isso, passamos a abordar as tendências nos estudos sobre interação.

1.3.3 Tendências nos Estudos sobre Interação na AELin

A sala de aula é um ambiente onde convivem ensinantes e aprendentes com o objetivo de construção de conhecimento. Nesse espaço, o juízo de valor dos alunos e dos professores a respeito do processo de ensino e aprendizagem pode divergir. Allwright (1984) assevera que os professores tendem a perceber a aula de línguas em termos de conteúdos explicitamente ensinados (de acordo com um planejamento prévio), enquanto os estudantes estão propensos a percebê-la como um universo de oportunidades para aprendizagem via interação.

Esse é o ambiente em que a maioria das pesquisas sobre interação são desenvolvidas. Allwright (op. cit.) ressalta que é profícuo observar a sala de aula de línguas como episódios co-construídos nos quais todos os participantes estão envolvidos no gerenciamento da interação vivenciada e da própria aprendizagem simultaneamente. Assim, ela não é uma sequência de conteúdos a serem aprendidos; outrossim, representa infinitas possibilidades de encontro com a língua-alvo advindas da interação (Ibid.).

Dentre os pesquisadores dedicados ao fenômeno da interação em outra língua que não a materna podemos citar, por exemplo, Pica, Long, Allwright e Mackey. Allwright (1984) e Pica (1996), ao compararem a interação em situação de relações simétricas e assimétricas no contexto de língua não materna, ressaltam que quando os participantes da conversa possuem uma relação simétrica a aquisição é facilitada, posto que quando os envolvidos compartilham esse tipo de relação, mais oportunidades de reestruturação do diálogo são proporcionadas.

Pica (op. cit.) identifica três tipos de interação que podem ser observados no contexto da sala de aula de línguas: a negociação de sentido, o diálogo colaborativo e a instrução. A interação do tipo negociação de sentido abrange mensagens sobre a compreensão da informação comunicada e pode ocorrer por meio de perguntas diretas ou modificações (repetição, retomada e segmentação, por exemplo); ela ocorre na relação professor-aluno e aluno-aluno, oportunizando *feedback* aos aprendizes.

Inúmeras pesquisas (vide PICA, YOUNG e DOUGHTY, 1987; DOUGHTY, 1991; PICA, 1991, 1994) evidenciam a contribuição relevante da negociação de sentido para a aquisição de línguas. A interação modificada via negociação compreende mensagens sobre o entendimento do que é comunicado (audibilidade, precisão, relevância, significados lexical e frasal) e pode ser efetivada por meio de questões abertas ou modificações de falas anteriores em processos de repetição, extração ou segmentação (PICA, 1996).

Entretanto, não há evidências explícitas nos sinais de negociação que possam elucidar para o aprendiz se determinado sinal refere-se ao código, ao significado, à precisão gramatical ou à adequação social, visto que ela envolve todos eles (significado, léxico e estrutura). Por essa razão, os dados que a negociação oferece para a aprendizagem de línguas podem não ser suficientes para atender às necessidades dos aprendizes, até porque outros tipos de intervenção podem ser necessários. Uma situação comum vivenciada na negociação é a ruptura na comunicação, isto é, a comunicação é interrompida para negociar (explicitar) o sentido visando garantir a compreensão da mensagem (Ibid.).

No diálogo colaborativo (vide ELLIS, 1985; PICA et al., 1995), por sua vez, a comunicação pode se realizar sem as rupturas comuns no processo de negociação. Pica (1996) destaca que o diálogo colaborativo parece ser uma prática produtiva para os aprendizes, visto que possibilita a produção modificada, particularmente percebida em situações de interação aluno-aluno. Além disso, o diálogo colaborativo, na forma de produção modificada, representa uma forma de andaime.

A instrução é de natureza explícita. Trata-se de uma prática caracteristicamente pedagógica, cujo objetivo é favorecer o acesso dos aprendizes à língua-alvo para além do significado. Na instrução estão contidas informações metalinguísticas, ênfase na forma e *feedback*. Os estudos demonstram que a instrução é um processo válido na interação, atuando como facilitador da aprendizagem (vide LIGHTBOWN e SPADA, 1993; CARROLL e SWAIN, 1993; ELLIS, 1989; GASS, 1982), podendo englobar aspectos além daqueles que o conteúdo tem a oferecer aos aprendizes e mostrando-se consideravelmente efetiva na aquisição de uma língua estrangeira. Nesse caso, interlocutores nativos (ou não) e aprendizes podem contribuir mutuamente para os processos social e cognitivo de aprendizagem de línguas (PICA, 1996). Allwright (2000) ressalta que o sucesso ou fracasso na aprendizagem de línguas na sala de aula tem em geral (se não na totalidade) relação com a natureza da interação que acontece durante as aulas.

A aprendizagem de uma língua não-materna é um processo que deve ser pensado a longo prazo e no qual as necessidades dos aprendizes devem ser consideradas. Pica (1996) ressalta que aprender uma nova língua engloba atenção tanto à linguagem (forma e significado) quanto à experiência de aprender (motivação e consciência do aprender). Assim, o indivíduo empenhado na aquisição de uma nova língua se vê envolto em situações nas quais a interação acontece, seja em sala de aula ou fora dela. Portanto, é mister perceber que as interações, independentemente de acontecerem na sala de aula com propósito educativo, ou no cotidiano visando a comunicação, influenciam na aquisição de línguas.

Nesse sentido, no início dos anos noventa, as pesquisas sobre interação se moveram do universo restrito da descrição das interações para questões relativas a seu efeito na aquisição, marcando a expansão de estudos tanto em sala de aula quanto fora dela, observando não apenas o efeito no desenvolvimento linguístico, mas também na manutenção das habilidades na língua (PLONSKY e GASS, 2011). Os autores (op. cit.) salientam que isso desencadeou o desenvolvimento de novas técnicas e metodologias de ensino e aprendizagem (a comunicação mediada pela tecnologia, por exemplo). Assim, a tradição das pesquisas sobre interação no campo da AELin, nos últimos trinta anos, tem se mostrado produtiva, sinalizando maturidade tanto teórica quanto metodológica (Ibid.).

Sobre o universo exterior à sala de aula, Brouwer e Wagner (2004) afirmam que a aprendizagem não somente acontece no mundo social; ela constitui esse mundo. Entretanto, os estudos sobre interação têm sido focados mais tradicionalmente em contextos relacionados ao ambiente da sala de aula. Observa-se a existência de metapesquisas já publicadas cujo objetivo é organizar esse conhecimento (vide MACKKEY e GOO, 2007; PLONSKY e GASS, 2011; PLONSKY e LOEWEN, 2013; WANG, 2014; PLONSKY, [s.d.]).

Firth e Wagner (1997) buscaram estabelecer uma reconstituição dos estudos sobre interação no campo da AELin, explorando possibilidades de descrição da aprendizagem-em-ação, livre das percepções cognitivas do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Os autores (Ibid.) vivenciavam, à época, uma relativa frustração com a ‘miopia’ no campo da AELin relativa à percepção da língua como prática e fenômeno sociais. Esse sentimento resultava da observação do material que dispunham (gravações em áudio de pessoas interagindo em língua não materna – inglês como língua franca, por exemplo – em diferentes situações). Esse material revelava habilidade ímpar das pessoas em superar suas limitações linguísticas para interagir em situações cotidianas de forma a atingir seus objetivos comunicativos.

Quando, na busca por teorias relevantes na AELin, que auxiliassem na compreensão de tais acontecimentos, os autores (op. cit.) perceberam que havia ênfase excessiva no fracasso dos aprendizes nesse cenário, em oposição ao sucesso, a saber: (i) o insumo ao invés da conversa; (ii) as fontes de problema em oposição à construção colaborativa – criatividade e compartilhamento, por exemplo; (iii) os erros; (iv) o insumo modificado; (v) a interferência; e (vi) a fossilização, entre outros. As gravações que Firth e Wagner possuíam mostravam-se altamente relevantes para AELin, uma vez que os indivíduos (não-nativos) participantes das interações registradas estavam nitidamente adquirindo e usando a língua, e mesmo enfrentando inadequações linguísticas, eles eram sujeitos ativos na realização de suas

atividades cotidianas mediadas pela língua-alvo. Obviamente, não se tratava de desqualificar o processo de ensino e aprendizagem ou as atividades inerentes às salas de aula.

A proposição de Firth e Wagner em 1997 não pode ser considerada um aumento súbito dos estudos sob a perspectiva sociocultural na AELin, mas, tratava-se de inegável posição sociocultural na área a partir de observações resultantes dos dados por eles analisados (gravações de interações cotidianas). Obviamente, a pesquisa na área nos anos 80 e 90 foi influenciada sobremaneira pela teoria vygotskyana. Entretanto, parecia ainda resistente às implicações do socioculturalismo na aquisição de línguas, e mesmo diante do aumento do apelo por considerar a comunicação²², a AELin continuava dominada por preceitos chomskianos, cujo foco era a cognição (FIRTH e WAGNER, 2007).

Mesmo questionando algumas dicotomias na área (aquisição versus uso e língua versus comunicação, por exemplo), problematizando a separação entre cognição e socialização, e rejeitando a visão estática de contexto e identidade, comuns à área na época, Firth e Wagner (1997) evitaram o posicionamento dogmático. Ao invés disso, pressionaram em prol de maior balanceamento conceitual, teórico e metodológico na AELin, advogando em favor de ampliação epistemológica na área que incluísse dados que refletissem com precisão a realidade dos usuários e aprendizes de línguas, de forma que a área atentasse às interações, dando espaço para uma postura mais êmica e considerando mais seriamente a percepção social da aprendizagem de línguas.

Dez anos depois, em 2007, Firth e Wagner publicam outro artigo, intitulado *Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA*, na busca por avaliar os desdobramentos da primeira publicação (em 1997) na área da AELin. Segundo os autores, a situação em 2007 é relativamente parecida com a de 1997, a saber (i) a fala do nativo predomina como objetivo a ser perseguido por aprendizes de línguas; (ii) a aprendizagem ainda é percebida como processo essencialmente cognitivo, insensível ao contexto; (iii) a competência é definida mais em termos de competência gramatical do aprendiz; (iv) a postura ética prevalece sobre a êmica; e (v) os aprendizes em sala de aula ainda representam o maior grupo observado.

Mesmo assim, o esforço desses autores em 1997 e de outros pesquisadores que se seguiram, não foram vão. O número de pesquisas sobre temas envolvendo aspectos sociocultural e contextual-interacional no âmbito da AELin têm crescido, impactando a agenda de pesquisa na área, o que revela maior reconhecimento por parte dos pesquisadores

²² A Abordagem Comunicativa pode ser vista como um exemplo disso (para mais informações sobre essa abordagem vide Almeida Filho, 1993; Freitas, 2013).

nesse campo da necessidade de uma abordagem mais balanceada para a pesquisa em AELin. Especialmente na última década, um desmembramento das investigações em dois segmentos tem sido notado, a saber: o cognitivista e o sociocultural/sociointeracional, além de crescente número de pesquisadores empenhados em adotar perspectiva êmica em seus estudos e explorar e desenvolver metodologias cognitivo-social no processo de ensino e aprendizagem de línguas (FIRTH e WAGNER, 2007).

Atualmente, têm sido implementadas na AELin novas metáforas que mencionam dinamismo, interação e complexidade como contraponto às tradicionais de insumo, produção e processamento. Nesse sentido, os autores (Ibid.) destacam três tópicos chave, a saber: (i) se a pesquisa incorpora ambientes educacionais ou outros externos; (ii) se o foco é na aprendizagem ou na interação; e (iii) se a pesquisa é guiada pela teoria ou pelos dados. Firth e Wagner (1997) clamavam pela necessidade de a AELin conseguir explicar “como a língua é usada à medida em que está sendo adquirida na interação, e usada de maneira funcional, contingente e contextualizada”²³ (p. 296) e recomendavam a incorporação da metodologia da análise da conversa na área.

As salas de aula de línguas são, indubitavelmente, ambiente de trabalho, mas visando a pesquisa per se, faz-se necessário distinguir, mesmo que de forma rudimentar, as salas de aula de outros ambientes de trabalho (FIRTH e WAGNER, 2007). Por essa razão, os autores (op. cit.) buscam mostrar que a aprendizagem pode ser explicada e seguida a medida que acontece. Além disso, os autores (op. cit.) salientam que a descrição de como a aprendizagem de línguas se realiza pode ser vista fora da posição cognitivista, enraizada em concepções de linguagem individualistas, monolíngüísticas e formais (percepções estabelecidas na pesquisa em AELin, na sua teorização, discursos, terminologias, conceitos e práticas metodológicas).

Assim, observamos que as pesquisas sobre interação na arena do cotidiano têm despontado na AELin na contemporaneidade, especialmente nos países nórdicos, como alternativa para orientar práticas pedagógicas no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas. Isso posto, passamos a abordar a Análise da Conversa voltada para a investigação da fala em interação com foco na aprendizagem de línguas.

²³ “how language is used as it is being acquired through interaction, and used resourcefully, contingently, and contextually” (FIRTH, WAGNER, 1997, p. 296).

1.4 ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA

No Brasil, os termos Análise da Conversa (ou análise da conversa etnometodológica) e Análise da Conversação, não obstante apresentarem a mesma denominação em inglês (*Conversation Analysis*), adquiriram conotação diferente. O primeiro, refere-se a metodologia de análise de como é conduzida a fala em interação em contexto de práticas e ações sociais, numa perspectiva mais etnometodológica²⁴ (SEEDHOUSE, 2005; SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009). O segundo, embora também seja uma metodologia de análise de fala em interação em contexto de práticas e ações sociais, é um termo utilizado para identificar aquelas análises em que também são observados aspectos textuais e, portanto, cujo foco se distancia um pouco do contexto social e se aproxima de enfoque linguístico.

Apresentamos a seguir, uma discussão acerca das diferenças entre os termos Análise da Conversa (ou análise da conversa etnometodológica) e Análise da Conversação no contexto nacional.

1.4.1 Análise da Conversação e Análise da Conversa

A Análise da Conversação foi inicialmente desenvolvida entre sociólogos, nos anos sessenta. Trata-se de uma abordagem interpretativa para a sociologia que foca dois aspectos principais: como competências são alcançadas na vida cotidiana; e os métodos que as pessoas utilizam para atingir essas realizações. Volta-se para questões de como conversamos (FAIRCLOUGH, 1992; DIONÍSIO, 2006).

Dessa forma, na Análise da Conversação examinam-se materiais diversos focando aspectos ‘verbais’ e ‘não-verbais’, incluindo, por exemplo, a entonação, os gestos, as pausas e a construção do sentido de um enunciado. Sob essa óptica, investigar situações conversacionais envolve elementos diversos, de forma que a comunicação se dá não apenas via palavras, mas também com o corpo (DIONÍSIO, op. cit.).

A Análise da Conversação não se resume à identificação da existência ou inexistência de compreensão; ela é caracterizada pela busca por entender como os participantes de uma interação lidam com suas próprias “estratégias e processos de compreensão de forma tão competente” (DIONÍSIO, 2006, p. 90). O autor (op. cit.) pontua as estratégias observadas:

²⁴ Etnometodologia refere-se a perspectiva compreensiva na pesquisa (contrastando com a explicativa). Para maiores informações a respeito da concepção da análise da conversa etnometodológica vide Garfinkel (1967); Sacks (1992); Pomerantz, Fehr (1997); e Ten Have (1999).

construção de foco comum, negociação, indícios de (des)interesse e (não-)partilhamento, presença e diversidade de expectativas e marcas de atenção.

O excerto apresentado a seguir ilustra como uma fala em contexto social entre professor (P) e aprendiz (A) é observada sob a perspectiva da Análise da Conversação

- [1] P: Vin, você já foi ao cinema? Qual o seu filme favorito?
 [2] A: Quero ser grande.
 [3] P: Quero ser grande, OK, é um bom filme, sobre um garotinho no corpo de um homem, não é?
 [4] A: Sim, o garoto tem surpresa o tempo todo.
 [5] P: Sim, **ele é surpreendido, não é?** Geralmente, garotinhos não fazem coisas que homens fazem, não é?
 [6] A: Não, garotinho **bebe não**.
 [7] P: Exato, garotinhos **não bebem**.²⁵
 (SEEDHOUSE, 2004, p. 59/Johnson, 1995, p. 23 – originalmente) (tradução nossa)

Na linha 1, o professor procede a introdução de um tema, no caso filmes; na 2 o aluno produz uma resposta curta e coerente; na sequência, na linha 3, o professor faz uma leve alteração no tópico validando a resposta do estudante e esclarecendo aos demais sobre a história do filme em questão (de filmes não específicos para o filme identificado pelo aluno); na 4 o aprendiz apresenta uma produção com inadequações linguísticas, mas ainda coerente; a seguir, na linha 5, o professor decide dar continuidade ao assunto, ao passo que faz uma sutil correção linguística, e essa mesma ação do ensinante é repetida na linha 7. Nesse caso, busca-se, também, interpretar as ações e reações subjacentes às representações externadas através das palavras ou, se for o caso, do silêncio (SEEDHOUSE, 2004).

Ostermann (2006) esclarece que na Análise da Conversa, como adotamos no Brasil, o foco de estudo é a fala dos indivíduos propriamente dita, não os pensamentos, emoções, atitudes, crenças ou experiências de vida deles – esse últimos são assumidos como subjacentes à fala, embora se reconheça que possam ser expressos por meio da fala per si. Dessa forma, a Análise da Conversa (etnometodológica) trata da fala-em-interação como forma de ação social. Em outras palavras, na Análise da Conversa busca-se investigar e

²⁵ [1] T: Vin, have you ever been to the movies? what's your favorite movie?
 [2] L: big.
 [3] T: big, OK, that's a good movie, that was about a little boy inside a big man, wasn't it?
 [4] L: yeah, boy get surprise all the time.
 [5] T: yes, **he was surprised, wasn't he?** Usually little boys don't do the things that men do, do they?
 [6] L: no, little boy **no drink**.
 [7] T: that's right, little boys **don't drink**.

observar a fala como uma maneira de fazer ‘coisas’ no mundo (reclamar, concordar, discordar, entre outros).

Assim, ao analisar um excerto sob a óptica da AC, busca-se investigar como as pessoas envolvidas na interação em questão

[...] compreendem o que sua fala está fazendo. Por exemplo, o turno de fala “Está quente aqui” pode ser compreendido como uma simples avaliação da temperatura ambiente ou como um pedido, ainda que indireto, para que se abra uma janela. A um analista será disponibilizada a compreensão de como esse enunciado foi entendido pelos participantes a partir da ação/fala que seguir a ele (por exemplo, “É mesmo.” ou “Eu vou abrir uma das janelas.”). (PASSUELLO e OSTERMANN, 2007, p. 245)

A Análise da Conversa, doravante AC, consiste em metodologia aplicada para analisar interações orais que ocorrem naturalmente. A AC foi inicialmente desenvolvida entre sociólogos (precisamente Sacks e Schegloff) nos anos sessenta, no intuito de lidar com detalhes da ação social de maneira formal, empírica e rigorosa (SEEDHOUSE, 2005). Desde então, a AC proporcionou a identificação, através dos seus estudos, de uma grande variedade de práticas específicas da conversa, proporcionando uma robusta e sistemática descrição de práticas sociais (KASPER e WAGNER, 2011).

Drew (2005) ressalta que a AC corresponde, geralmente, a uma análise qualitativa, visto que as propriedades interacionais somente podem ser desveladas via esse paradigma, sendo, para a sociologia, um enfoque interpretativo. Assim, no contexto brasileiro, a Análise da Conversa se volta para questões do como se conversa (ação social), enquanto na Análise da Conversação o analista se dedica também àquelas vinculadas a como a estruturação da linguagem (gramática e léxico) favorece a conversa (DIONÍSIO, 2006; SEEDHOUSE, 2005).

Dessa forma, um pressuposto importante na perspectiva de AC é analisar interações naturalísticas, chamadas nessa área de fala-em-interação (termo utilizado na AC para referência ao seu objeto de estudo); os dados não são gerados a partir de um roteiro prévio, mas coletados no ambiente em que acontecem (SEEDHOUSE, 2005; SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009). Embora muitas interações das quais as pessoas participam diariamente possam não ser consideradas ‘conversa’ (consulta médica, participação em seminário ou aula, testemunhar num processo, por exemplo), a perspectiva da AC pode ser igualmente aplicada nesses cenários; não obstante ser a conversa cotidiana considerada, entre todas, a forma mais fundamental de fala-em-interação, aquela da qual todas as demais derivam (DREW, 2005).

Sob essa óptica, Freitas e Barbirato (2016, p. 35) destacam que o sucesso de uma interação está diretamente relacionado ao processo estabelecido entre os participantes dela, visto que o êxito resulta “de um encadeamento conjunto de interlocutores envolvidos em

atividades coordenadas e colaborativas na construção coletiva de sentidos na qual estão engajados e que demanda esforço de todos os participantes”. Assim, na AC visa-se investigar as competências fundamentais que compartilhamos e que fazem com que a comunicação seja possível entre membros de uma comunidade (DREW, 2005).

Vale ressaltar que para a AC (etnometodológica), a priori, não é relevante destacar fatores como: relações de poder, raça ou gênero (a não ser que fique evidente nos dados que tais aspectos orientaram a fala-em-interação de alguma forma). Em outras palavras, a AC só considerará os aspectos do ambiente que subjazem à interação caso fique evidente que os participantes têm suas ações influenciadas por eles (SEEDHOUSE, 2005).

A AC parte de uma perspectiva êmica, cujo objetivo é estabelecer os elementos do contexto que se mostram relevantes aos participantes da fala-em-interação em determinado ponto dessa interação, ou seja, os analistas da conversa dedicam-se a observar e documentar como os indivíduos analisam e interpretam as ações uns dos outros no ambiente interacional e como eles desenvolvem uma compreensão compartilhada da interação, e como constroem suas falas (em seus respectivos turnos de fala) como resposta a turnos de fala que os antecederam (DREW, 2005; SEEDHOUSE, 2005). Seedhouse (op. cit.) acrescenta, ainda, que as tecnologias disponíveis atualmente permitem essa análise mais ampla, visto que podem incluir gravações em áudio e vídeo.

Doehler (2013) destaca que a metodologia de AC na AELin está fundamentada na microanálise das interações sociais, com especial atenção aos pequenos detalhes (hesitações, alongamento de sons, sobreposições e pausas); bem como na fina sincronia entre as condutas verbal e não-verbal (gestos, olhares e postura). Na AC em AELin, essas questões se apresentam como relevantes para análise, uma vez que elas constituem um todo, passível de ser observado detalhadamente nos desdobramentos do processo de ensinar e aprender línguas; visto que elas representam o como os aprendizes se orientam para alcançar própria aprendizagem e desenvolvem atividades visando esse objetivo (DOEHLER, 2013).

A AC apresenta três princípios básicos: (i) há uma ordem na interação; (ii) as contribuições para interação são modeladas e renovadas pelo contexto interacional; e (iii) nenhum detalhe pode ser considerado como incidental, irrelevante ou desordenado. Em outras palavras, nela busca-se compreender ‘por que isso, dessa forma, e nesse momento’ (SEEDHOUSE, 2005). Quando a AC é direcionada a estudos sobre aquisição/aprendizagem de línguas, Brouwer e Wagner (2004) evidenciam que dois interesses de análise se sobressaem: relação de ‘pertencimento’ e uso cotidiano da língua.

O primeiro diz respeito a como as pessoas estabelecem relação de ‘pertencimento’ a comunidades falantes da língua-alvo; e, o segundo, a como essa língua-alvo é utilizada no cotidiano (BROUWER e WAGNER, 2004). Assim, a percepção focada em insumo e produção, comum no campo da AELin, é substituída por uma visão de linguagem como recurso para construção de significado intersubjetivo na vida social (Ibid.). Muitos dos primeiros trabalhos adotando a AC no campo da AELin foram motivados pela visão de que para compreender o processo de ensino e aprendizagem de línguas é necessário, primeiramente, compreender o uso das línguas propriamente dito (DOEHLER, 2013).

Seedhouse (2005) argumenta que a Linguística Aplicada, que tem como objeto de estudo a língua em contexto social, possui uma ligação natural com a AC, visto que essa lida com a fala-em-interação, e além disso, há evidências de que esses dois campos do saber estão se aproximando. A contribuição da AC para a AELin, objetivando a compreensão do processo de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas, não está alicerçada na inserção da AC no universo da orientação cognitiva; ela está na responsabilidade em demonstrar em que medida a aprendizagem de uma outra(s) língua(s) como conquista social se situa através dos tempos (BROUWER e WAGNER, 2004).

Ainda para Seedhouse (2004), o trabalho dos professores de línguas se difere muito do de profissionais que atuam com outras disciplinas do saber, pois a situação interacional que vivenciam é consideravelmente mais complexa. O autor (op. cit.) alerta-nos para a necessidade latente de tratar a situação da sala de aula de língua(s) com a pluralidade que ela exige, de maneira a possibilitar uma descrição harmônica e apropriada desse contexto e das interações experienciadas nele, associando o foco pedagógico e a organização da fala-em-interação.

A contribuição que a AC pode trazer para área de ensino de línguas com foco no ambiente profissional também é reconhecida, especialmente no que diz respeito à interação em ambientes médicos (SEEDHOUSE, 2005; SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009). No Brasil, há registros de estudos desenvolvidos utilizando a AC para versar sobre interações na esfera da medicina no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Entretanto, é na área de avaliação de proficiência que a AC provavelmente teve maior impacto até o momento, particularmente no que se refere ao construto de competência, visto que através dela pode-se perceber o que é importante para a competência comunicativa²⁶, particularmente em contextos específicos profissionais (SEEDHOUSE, 2005).

²⁶ Para informações iniciais sobre a competência comunicativa vide Almeida Filho (1993). O interesse da LA por esse tema tem se ampliado desde os anos setenta com o advento dos estudos sobre a abordagem comunicativa (cf. FREITAS, 2013).

Sun (2014) ressalta que o conceito de competência comunicativa deriva da dicotomia competência e desempenho linguísticos de Chomsky, e que tal tema tem sido amplamente aceito e estudado nas últimas décadas. O autor (op. cit.) evidencia ainda que a adoção de perspectiva sociointeracional nos estudos da AELin pode auxiliar sobremaneira na compreensão da aquisição da oralidade em uma língua, e destaca duas contribuições que, na nossa percepção, se relacionam ao uso da AC na AELin: a observação das estratégias para realização da conversa (tomada e troca de turno de fala, por exemplo); e a compreensão da fala-em-interação em contextos de línguas não-maternas como meio para auxiliar no entendimento da sequência conversacional como integrante da conversa na co-construção da competência comunicativa.

Assim, a AC promove uma percepção diferenciada do que seja competência, distanciando-se da visão dessa variável como algo estático a partir de um certo momento no tempo, para uma na qual ela varia e é co-construída pelos participantes na fala-em-interação. Além disso, a AC possibilita meios de explorar as variadas formas nas quais a competência pode ser co-construída pelos participantes em contextos específicos (SEEDHOUSE, 2005). O autor (op. cit.) evidencia que, para professores de língua e linguistas aplicados, a AC pode auxiliar no estudo da relação entre interação e o processo de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas, para o qual é imperioso compreender como a interação é organizada.

Contudo, é necessário pontuar que o processo de desenvolver as habilidades necessárias para se tornar um pesquisador em AC demanda tempo considerável em treinamento e experimentação para atingir competências e habilidades desejáveis nesse campo (SEEDHOUSE, 2005). No intuito de ampliar um pouco mais a percepção acerca da AC na AELin, apresentamos os tipos de organização interacional e as três perspectivas da AC observadas no campo da aquisição/aprendizagem e ensino de línguas em duas subseções na sequência (1.4.2 e 1.4.3, respectivamente).

1.4.2 Tipos de Organização Interacional na Análise da Conversa

No campo da AC, autores como Seedhouse, Wagner e Ostermann, entre outros, destacam quatro tipos de organização interacional que orientam os estudos: (i) par adjacente; (ii) preferência; (iii) tomada de turno; e (iv) reparo. Cabe ressaltar que de cada um deles derivam outras nuances (ou variações) que podem ser observadas na análise da conversa. Explicitaremos esses quatro tipos de organização interacional.

Na AC, chama-se de par adjacente àquelas interações conjuntas (pareadas), como por exemplo uma pergunta (primeira parte) demanda uma resposta (segunda parte), ou seja, são partes da fala-em-interação produzidas alternadamente (ou não) pelos participantes que se complementam (em sequência direta ou não), ou qualquer interação na qual uma fala produzida é condicionada a outra (ou condicionante de outra), tornando essa fala (ou falas) relevante para que a interação se estabeleça e se complete (SEEDHOUSE, 2005). Nesse sentido, o que é dito por um participante em um turno de fala “antecipa e limita as ações a serem produzidas no turno de fala seguinte do interlocutor” (SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009, p. 8). Vejamos um exemplo no excerto a seguir:

[1] Daiana: [brigada=
 [2] Renato: =de nada
 (SILVA, ANDRADE; OSTERMANN, 2009, p. 9)

No trecho apresentado, Daiana agradece “formulando a primeira parte do par adjacente agradecimento-resposta”; essa ação dela permite a Renato que dê uma resposta, o que ele faz imediatamente (o sinal de igual indica que não houve pausa entre as falas). Isso exemplifica uma ação que requer “um tipo específico de ação subsequente e não qualquer outro” (SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009, p. 9).

A organização de preferência, segundo Seedhouse (2005), lida com a organização dos pares adjacentes. Ela não está relacionada a noção de ‘gostar de’ ou ‘querer fazer’ alguma coisa; outrossim, envolve aspectos ligados à afiliação ou não no que diz respeito às ações sociais. Silva, Andrade e Ostermann (2009, p. 9) ressaltam que “as pesquisas sobre pares adjacentes demonstram que as ações passíveis de serem desencadeadas pela primeira parte de um par adjacente não são equivalentes”. Tomando como exemplo um par adjacente de convite-aceite/recusa, na fala-em-interação observamos que a ação ao aceitar um convite é diferente daquela observada ao recusar, pois enquanto a interação ao aceitar um convite tende a ser menos elaborada, ao recusar ela vem marcada por hesitações ou justificativas, por exemplo.

A organização da tomada de turno, por sua vez, indica um conjunto de normas contendo opções as quais os participantes da fala-em-interação podem selecionar. A base desse sistema é a unidade de construção turno (UCT) e conseqüente local de relevância para transição entre falantes (LRT) – nesse item, as normas que ‘regulamentam’ a transição dos turnos entre falantes aparecem (SEEDHOUSE, 2005). Silva, Andrade e Ostermann (2009, p. 11) destacam que, tomando como base que a troca de turnos de fato ocorre, a tendência é que

um falante fale por vez e que os turnos sejam “tomados com o mínimo de espaço ou sobreposição de fala possível”. Sacks, Schegloff e Jefferson, em publicação de 1974, relataram constatar que pode haver variação na forma, conteúdo e duração em um turno de fala; a relação entre essas características é chamada UCT²⁷.

No contexto de fala-em-interação, os participantes são capazes de projetar quando uma ideia foi mencionada na íntegra por um deles. É nesse momento que abre-se espaço para que outro indivíduo tome (ou seja convidado a tomar) o turno, ou seja, é aí que reside o ponto de relevância para transição entre falantes (SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009). Uma regra inicial é que um falante usa o turno por vez. Entretanto, sobreposições de falas acontecem por diferentes razões e de inúmeras formas distintas, sendo talvez uma maneira de tornar latente a afiliação ou não do(s) falante(s) a ações sociais específicas (SEEDHOUSE, 2005). Além disso, em ambiente corporativo, como a sala de aula, a tomada de turno é limitada pelo e relacionada ao objetivo institucional.

Os participantes de uma interação, ao longo dela, podem se deparar com situações envolvendo problemas de produção ou de compreensão do que foi dito. Nesses casos faz-se necessária uma quebra no fluxo natural da interação para que eles possam lidar com essa questão específica, o reparo (SEEDHOUSE, 2005; SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009). Em outras palavras, o reparo na AC representa aquele momento em que o fluxo conversacional é interrompido para lidar com algum tipo de problema no decorrer da interação tirando o foco do tópico em discussão e passando-o para a questão a ser esclarecida. Seedhouse (2005) destaca que é necessário distinguir o auto-reparo daquele iniciado pelo ouvinte; é sempre preferível quando a própria pessoa se corrige, se comparado a quando ela é interrompida para esclarecimentos. O reparo, como evidenciam Silva, Andrade e Ostermann (2009) pode estar relacionado tanto a uma questão de inadequação gramatical quanto a aspectos outros como a busca por uma palavra (nome de alguém ou algo, por exemplo).

As organizações interacionais de tomada de turno, par adjacente, organização de preferência e reparo são comumente percebidas equivocadamente por linguistas como um sistema de unidades e regras no sentido linguístico descritivo. Entretanto, Seedhouse (2005) destaca que a questão central é que os participantes da fala-em-interação empregam essas organizações interacionais de forma não independente do contexto; outrossim, elas se manifestam de forma sensível ao contexto, de modo a evidenciar as ações sociais em que estão inseridas. Essa é a razão que explica o porquê de estudiosos de AC e participantes da

²⁷ Para mais informações sobre as regras (descritivas e não prescritivas) da organização de tomada de turno em português vide a obra de Freitas e Machado (2008).

interação conseguirem identificar a diferença entre um modelo ‘independente de contexto’ e a sua implementação ‘sensibilizada ao contexto’; nisso reside a justificativa da AC para afirmar que trata-se de uma metodologia que desvela uma perspectiva êmica (Ibid.).

Drew (2005) indica para os interessados em iniciar uma trajetória na AC e se aprofundar nas particularidades dela, o livro nomeado *Doing Conversation Analysis: a practical guide* de Ten Have (1999). Dito isso, passamos à próxima subseção em que focalizamos três perspectivas da AC no campo da aquisição/aprendizagem e ensino e línguas.

1.4.3 As três Perspectivas da Análise da Conversa Observadas no Campo da AELin

Voltando o olhar para a aquisição/aprendizagem e ensino de línguas, percebe-se que três perspectivas principais se destacam na metodologia de investigação da AC nesse cenário: (i) a de base etnometodológica; (ii) a que se respalda pela teoria sociocultural; e (iii) a ancorada na própria linguística (SEEDHOUSE, 2005).

O termo etnometodologia é usado por Garfinkel para se endereçar a investigações de “propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana”, conforme explicita a tradução de sua obra *O que é etnometodologia?* (GAGO e MAGALHÃES, 2009, p. 118). Assim, sob o prisma da AC etnometodológica, os dados de ambientes de ensino e aprendizagem de línguas são tratados da mesma forma que quaisquer outros, seguindo os princípios e processos adotados na análise da fala-em-interação em qualquer contexto. Contudo, Seedhouse (2005) relata que, caso nos detalhes da interação fique evidente que os participantes estão de alguma forma orientados para o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo, então é justificável trazer isso à tona na análise. A força de se aplicar a AC na perspectiva etnometodológica no campo da AELin reside no fato de que ela é neutra e agnóstica em relação às teorias aos métodos de ensino e aprendizagem de línguas, mais uma vez mostrando sua postura êmica (SEEDHOUSE, 2005)²⁸.

Na AC, sob perspectiva da teoria sociocultural, busca-se usar as suas técnicas como ferramentas a serviço de diferentes teorias socioculturais voltadas para a aprendizagem, uma vez que o foco de observação é o papel central de processos comunicativos contextualizados

²⁸ O termo êmico é usado na antropologia para referir-se ao estudo das unidades linguísticas em termos de sua função no sistema ao qual pertencem. Isto é, as expressões linguísticas são observadas segundo a lógica (e coerência) que apresentam de acordo com os valores próprios inerentes ao(s) grupo(s) particularmente observado/estudado.

para que os indivíduos realizem suas ações, construam suas identidades e fatos sociais (SEEDHOUSE, 2005). Pesquisas utilizando o viés da teoria sociocultural podem resultar na construção de materiais e outras ferramentas simbólicas necessárias na implementação de intervenções positivas, visto que nesse caso a aprendizagem é guiada pela participação dos aprendizes na prática social em contínua adaptação às circunstâncias e às atividades constituintes da fala-em-interação (LANTOLF e THORNE, 2006; SEEDHOUSE, 2005).

Na AC sob perspectiva linguística, por sua vez, utilizam-se os dados interacionais apresentados para codificar categorias descontextualizadas e aplicar aos estudos da linguística ou da psicolinguística, tipicamente sob o paradigma quantitativo de pesquisa (discutido na subseção 1.1.1). Nesse caso, observa-se a descrição de traços linguísticos superficiais em detrimento da análise da ação social na qual tais recursos linguísticos foram usados, servindo mais para descrição da língua. Em outras palavras, a AC sob a perspectiva linguística possivelmente não é de fato AC, mas simplesmente a fusão de construtos advindos da AC sob uma mentalidade linguística (SEEDHOUSE, 2005), identificada no Brasil como Análise da Conversação (vide subseção 1.4.1).

Para Seedhouse (2005), a diferença essencial entre a perspectiva da teoria sociocultural e da etnometodologia para a AC recai no fato de que para a primeira ‘aplica-se’ a AC como ferramenta a serviço de uma teoria de aprendizagem, enquanto para a segunda não se adota tal preceito, mostrando-se agnóstica no que se refere à aprendizagem propriamente dita. Já na perspectiva linguística, a AC é utilizada como recurso para descrever traços da língua propriamente dita e, portanto, menos voltada a compreensão da interação como instrumento de comunicação social (nomeada no Brasil de Análise da Conversação).

Seedhouse (2004) argumenta em favor da AC para AELin, destacando que a AC consegue explicitar a relação reflexiva entre interação e ação pedagógica, conseqüentemente, esclarecendo como a aprendizagem acontece através da interação, movendo da concepção de ‘atividade como plano de trabalho’ para ‘atividade como processo’. Brouwer e Wagner (2004) argumentam que faz-se necessário distanciar da concepção tradicional das teorias de aquisição de línguas em termos de cognição individual e da combinação insumo-produção para a aquisição de traços linguísticos. Essa perspectiva deve ser substituída por uma visão que foca no desenvolvimento de habilidades e recursos interacionais percebendo a aprendizagem de línguas como processo social e, portanto, adotando o princípio de que a aprendizagem é situada, é social, que o conhecimento é colocado em comunidades de prática.

Ao contrastarmos o desenvolvimento dos estudos sobre interação na AELin (subseção 1.3) e as possibilidades que a AC traz para a ampliação da compreensão da interação na área

(subseção 1.4), observamos uma tendência na contemporaneidade, de percepção e investigação da interação sob a óptica da construção social, o que consideramos permitir a ampliação da visão a respeito do papel da interação na aquisição/aprendizagem e ensino de línguas. Nesse sentido, a AC mostra-se relevante para a AELin, uma vez que pode possibilitar a investigação da aquisição/aprendizagem e ensino de língua sob uma óptica da constituição social, não apenas focando na aquisição linguística. Por essa razão, optamos por desenvolver o estudo modelar apresentado nesta tese focando na interação na arena do cotidiano.

Na próxima subseção descrevemos o projeto em rede Aprendizagem de Língua na Arena do Cotidiano, no intuito de evidenciar esforços investigativos que adotam essa tendência nos estudos sobre interação na AELin. Buscamos, assim, situar esse movimento das investigações sobre interação para focar no desafio da arena do cotidiano e compreender como as interações correntes numa língua-alvo podem impactar a aquisição/aprendizagem de línguas, tema do estudo modelar apresentado nesta tese.

1.5 O PROJETO EM REDE *APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA ARENA DO COTIDIANO*

Almeida Filho (1993) destaca que três agentes estão envolvidos no processo de aprendizagem/aquisição e ensino de línguas. O autor (op. cit.) os identifica como: (i) os primeiros agentes, que representam os próprios aprendizes; (ii) os segundos agentes, os professores ou educadores; e (iii) os terceiros agentes, nomenclatura que conjuga todos os demais que indiretamente se envolvem nesse processo (familiares, instituições de ensino ou outras, autores de materiais didáticos, amigos, colegas, ou mesmo outros membros da sociedade). Todos esses agentes impactam direta ou indiretamente na aquisição de uma língua.

A sala de aula apresenta-se como fator nuclear para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, e esse valor parece ser reconhecido no ambiente acadêmico, visto que a maioria dos estudos sobre aquisição/aprendizagem de línguas se centra nas interações propiciadas nesse ambiente (WAGNER, 2015). No entanto, o autor (op. cit.) destaca que as interações na vida diária dos falantes (e aprendizes) dessa língua-alvo também possuem papel distintivo nesse processo, algo que aparenta não ser percebido com o mesmo interesse por estudiosos no campo da AELin. Supomos que essa escassez de estudos cujo foco seja a

interação na arena do cotidiano se deva, em grande medida, à falta de acesso e controle vivenciada nesse ambiente.

O projeto Aprendizagem de Línguas na Arena do Cotidiano²⁹ (ALAC) surgiu da observação de que as pessoas recém chegadas a um país, interessadas em aprender a língua oficial de circulação social geralmente têm dificuldades de se beneficiar do maior, e talvez melhor, recurso disponível: as interações com os falantes locais; alterando o foco da aprendizagem de gramática e vocabulário para um viés mais holístico e prático que envolve ‘onde, quando e com quem’ esses aprendizes interagem. Além disso, busca formas de proporcionar a esses aprendizes o apoio necessário para transformar essas interações corriqueiras, que por vezes passam despercebidas, em experiências de aprendizagem (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

Clark et. al. (2011), pensando nesses aprendizes que estão em um país onde a língua-alvo é a de franca circulação, afirmam que, ao reduzir o processo de ensinar e aprender línguas ao espaço fechado de uma sala de aula, ignora-se um valioso recurso que é o uso social da língua no cotidiano, vivenciado por esses aprendizes em suas rotinas diárias. Nesse sentido, eles indicam a necessidade de desenvolvimento de materiais que possam ajudar esses aprendizes nas situações com as quais irão se deparar diariamente como parte da comunidade linguística em que estão inseridos³⁰.

Atualmente, instituições de quatro países nórdicos integram a rede de ALAC, a saber: (i) o Instituto Interativo Sueco ICT, na Suécia; (ii) a Universidade da Islândia, na Islândia; (iii) a Universidade do Sul da Dinamarca (SDU), na Dinamarca; e (iv) a Universidade de Tampere e a Universidade de Jyväskylä, na Finlândia. ALAC diz respeito a uma busca por utilizar recursos disponíveis no cotidiano dos novos falantes da língua, visto que, no momento em que as pessoas ingressam em uma nova sociedade, a nova língua tem papel imediato em suas vidas, uma vez que eles se encontram expostos a ela, mesmo que ainda não possuam a capacidade linguística adequada (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

Assim, o projeto ALAC busca construir uma rede de pesquisadores e professores que trabalham com formas de aprendizagem embasadas na vivência na língua, e dessa forma contribuir para o desenvolvimento teórico e o de novas práticas na área, fundamentados por teorias advindas das pesquisas sobre interação³¹ e modelos de aquisição de línguas baseados no uso. Ademais, estudos relacionados a design e inovação para usuário (ancorado na tradição

²⁹ *Language Learning in the Wild Network*, em inglês.

³⁰ Tal constatação nos remete aos estudos de línguas para fins específicos, embora não seja esse o nosso foco.

³¹ A definição do termo *interação* é trazida no Glossário neste volume (para mais informações vide ALLWRIGHT, 1984; BARBIRATO e ALMEIDA FILHO, 2016; ELLIS, 1994; PICA, 1996).

escandinava) apresentam-se como elementos nucleares para o desenvolvimento de novos materiais para ensino, ambientes e práticas. O objetivo é desenvolver aplicações, objetos tangíveis e outras tecnologias que possibilitem a criação de conexões entre os usuários da língua e a comunidade (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

Nesse cenário, a Análise da Conversa (AC), discutida na subseção 1.4, desponta como basilar para compreensão das interações sociais cotidianas na aquisição/aprendizagem de uma língua. A contribuição da AC para a AELin objetivando a compreensão do processo de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas não está na inserção da AC no universo da orientação cognitiva; ela está na responsabilidade em demonstrar em que medida a aprendizagem de outra(s) língua(s) como conquista social se situa através dos tempos (BROUWER e WAGNER, 2004).

Nesse sentido, Eskildsen elabora o que ele chamou de Linguística Baseada no Uso (LBU), uma perspectiva contemporânea para tratar da aquisição/aprendizagem de línguas (KASPER e WAGNER, 2011), que busca superar as tradicionais dicotomias da linguística moderna (sintaxe-léxico ou performance-competência, por exemplo). A LBU considera que a língua emerge do uso cotidiano dela. Dessa forma, a LBU e a AC compartilham premissas fundamentais que fazem com que a parceria entre elas indique uma perspectiva profícua para AELin (Ibid.).

A seguir, são detalhadas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto ALAC, especificando as particularidades do que é feito no âmbito de cada um dos quatro países nórdicos participantes visando proporcionar um panorama sobre o tema. Apresentamos respectivamente os projetos: na Suécia; na Islândia; na Dinamarca; e na Finlândia.

1.5.1 Atividades do Projeto na Suécia

Pensando no público recém-chegado vivendo em um novo país, foi desenvolvido na Suécia um projeto voltado para o ensino e aprendizagem da língua sueca para imigrantes vivendo no país, nomeado *Språkskap*³². Esse projeto se ancora em três formas centrais de interação: (i) a conversa pura – que definem como interações comunicativas entre aprendizes e falantes sem observar questões linguísticas propriamente ditas; (ii) a construção comunitária – contatos iniciados com outros falantes que um aprendiz pode abordar ou por quem pode ser abordado conforme a própria vontade ou necessidade dos participantes; e (iii) o tratamento de

³² A palavra sueca *Språkskap* pode ser traduzida para o português como ‘criador de linguagem’.

questões linguísticas – quando se dispensa atenção ao funcionamento da língua e a descobrir possibilidades linguísticas (CLARK et al., 2011).

Os autores (op. cit., p. 9) evidenciam que o projeto

Språkskap busca instigar o desenvolvimento de recursos para estimular todas as formas de comunicação em sueco entre aprendizes e falantes dessa língua [...], seja no diálogo face a face, em mensagens de texto, em mensagens instantâneas, por e-mail ou em conversas ao telefone. O modelo se fundamenta na ideia de que o foco na comunicação [...] cria no aprendiz uma sede por melhorar sua habilidade para se comunicar.³³ (tradução nossa)

O projeto é inovador e desafiador ao mesmo tempo. Se o analisarmos em relação a considerações teóricas de Almeida Filho (1993) sobre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e de Clark et al. (2011) sobre o projeto *Språkskap*, observamos que busca envolver conjuntamente aprendizes (primeiros agentes), professores (segundos agentes), cidadãos e setores públicos e privados – empresas e prestadores de serviço (agentes terceiros); compreendendo a aquisição de línguas como atividade social e contextualizada.

O maior desafio desse projeto é desenvolver materiais e ferramentas que possam realizar o papel do andaime³⁴ na conversa espontânea³⁵, ao invés de reformulá-la para atender a propósitos linguísticos (CLARK et al., 2011). Os autores (op. cit.) destacam que não é uma questão de simplesmente transferir a mediação do professor para o meio social, mas trata-se de adotar um novo paradigma na área de aquisição de linguagem que conjugue a teoria com estruturas correntes nas atividades de rotina para ofertar novas estruturas e materiais de apoio à aprendizagem da língua no cotidiano.

O projeto foca em como situações cotidianas entre falantes e aprendizes de sueco podem se transformar em espaços para aprendizagem da língua, via desenvolvimento de conceitos e ferramentas educacionais baseados no modelo pedagógico aprender-fazendo (*learning-by-doing*, em inglês), no qual o processo de criação colaborativa de materiais personalizados resulta em interações não propiciadas pelos materiais didáticos existentes (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]). Conforme argumenta Clark et. al. (2011),

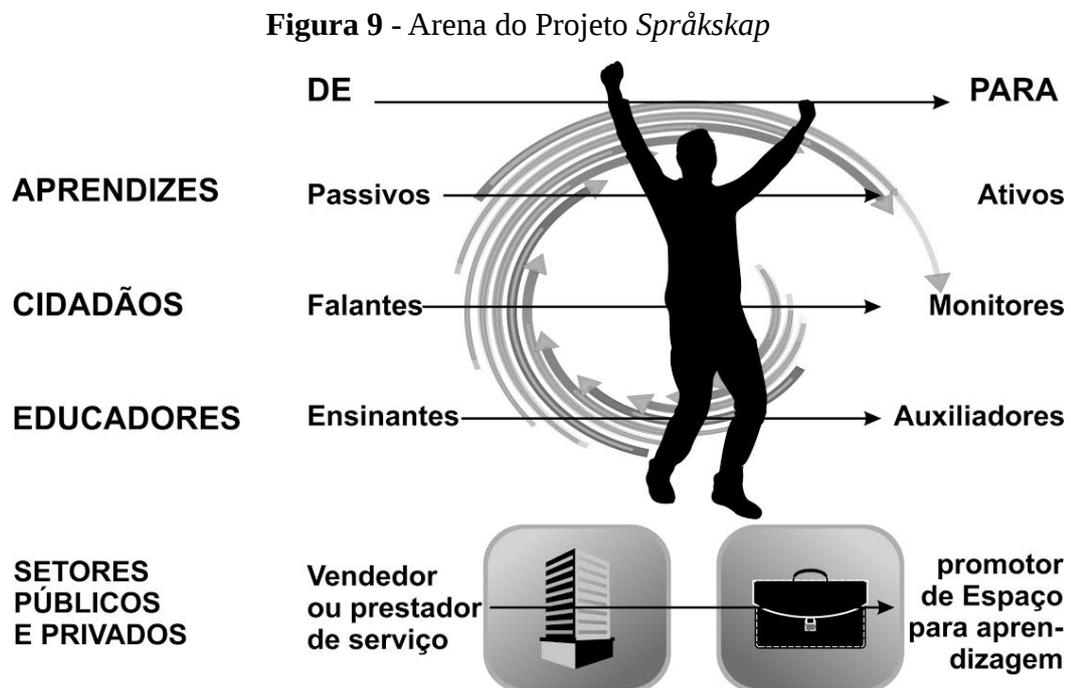
³³ *Språkskap* seeks to provoke the development of resources for stimulating all forms of Swedish communication between Swedish learners and Swedish speakers [...] whether face-to-face talk, text-messaging, instant messaging, e-mailing, or phone calls. The model is based on the idea that a focus on communication [...] creates a hunger for improving the learner's ability to communicate.

³⁴ O termo andaime foi introduzido por Wood et al., em 1976, no texto intitulado *The role of tutoring in problem solving*, publicado no *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*. Trata-se do processo pelo qual os aprendizes, assistidos por pares com maior conhecimento especializado, conseguem desenvolver atividades que não conseguiriam de forma independente (LITTLEWOOD, 2004).

³⁵ O termo conversa espontânea refere-se aqui àquela que ocorre em ambiente não monitorado, sem intervenção ou adaptação pedagógica.

o sucesso do sueco *Språkskap* (integrante do projeto em rede ALAC) demanda que os papéis de estudantes, de professores, de cidadãos e de setores públicos e privados sejam alterados, como é ilustrado na Figura 9.

Na Figura 9 é evidenciado como as atribuições de todos agentes envolvidos se reconfiguram visando direcionar esforços de forma a contribuir para que o aprendiz desenvolva suas habilidades e competências na língua e, conseqüentemente, adquira a língua. Aos aprendizes (agentes primeiros) cabe adotarem uma postura ativa na própria aprendizagem, deixando o comportamento passivo de expectadores e/ou receptores de conhecimento.



Fonte: baseado em CLARK et al., 2011.

O papel dos cidadãos da comunidade e dos setores públicos e privados (agentes terceiros) se reconfigura para que os indivíduos se percebam como monitores da aprendizagem dos demais e não apenas falantes da língua, e as empresas prestadoras de bens ou serviços como promotoras de espaço para aprendizagem. Os professores, por sua vez, passam a adotar o papel de auxiliares no processo de aprendizagem dos estudantes, se distanciando do foco único de serem ensinantes dessa língua. Esse projeto amplia os horizontes da pesquisa sobre interação na aquisição de línguas, levando a uma percepção de alargamento do universo de interesse da AELin para além da sala de aula. Os estudos nesse

sentido na AELin/LA parecem ser ainda bastante escassos na agenda de pesquisas na área, mas mostram-se promissores. Na sequência, abordamos as atividades na Islândia.

1.5.2 Atividades do Projeto na Islândia

De acordo com o sítio da rede de projetos ALAC (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]), na Islândia, a Aldeia Islandesa comporta uma rede de empresas (panificadoras, lanchonetes, bancos, entre outros) no centro de Reykjavik, cujos atendentes se dispõem a interagir com aprendizes da língua local no seu dia a dia. Nesse caso, os aprendizes e as empresas parceiras recebem instruções e materiais de suporte destinados a auxiliar em suas interações. Assim, os professores e pesquisadores (agentes segundos) das instituições de ensino e pesquisa envolvidas desenvolvem e implementam ‘treinamentos’ e materiais que podem apoiar os aprendizes (agentes primeiros) e a comunidade empresarial (agentes terceiros)³⁶ nas suas interações. Dessa forma, os agentes segundos orientam e acompanham os terceiros e primeiros para que os aprendizes alcancem as competências e habilidades linguísticas desejadas para o convívio social, promovendo uma espécie de laboratório vivo.

Trata-se de um ambiente parcialmente controlado (ou preparado), cujo objetivo é estabelecer espaço seguro no qual aprendizes, mesmo em níveis elementares de aprendizagem da língua, possam participar nas interações cotidianas como recurso para desenvolverem a própria aprendizagem, funcionando como elo entre os ambientes interno e externo à sala de aula de línguas. Esse projeto, é desenvolvido considerando que o uso da língua é condição para aprendizagem. Além disso, a interação entre aprendizes e falantes contribui para estabelecimento de compreensão mútua e de ambiente de tolerância.

Esse projeto é desenvolvido de forma cooperativa envolvendo a Islândia, a Dinamarca e a Suécia. O primeiro país é responsável por liderar o projeto, promovendo tanto embasamento teórico quanto espaço para o desenvolvimento da experiência piloto (a ‘vila’ propriamente dita). O segundo contribui com pesquisas sobre aprendizagem de língua na arena do cotidiano e com o desenvolvimento de materiais. O terceiro atua no apoio ao desenvolvimento de materiais através da promoção de oficinas com os participantes, sejam eles pesquisadores ou empresas parceiras (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

³⁶ Almeida Filho identifica os terceiros agentes como aqueles indivíduos que influenciam indiretamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas (autores de materiais didáticos, pais, coordenadores, entre outros), com foco no ambiente escolar. Entretanto, no contexto da vila islandesa, a comunidade empresarial nos parece atuar de forma semelhante, por essa razão, os identificamos como terceiros agentes.

Dentre as razões para o desenvolvimento desse projeto, conforme o sítio do projeto (Ibid.), destacam-se: (i) a dificuldade de aprendizes em utilizarem a língua fora da sala de aula; (ii) os aprendizes de islandês via de regra utilizam a língua islandesa somente na sala de aula no primeiro ano de seus estudos; (iii) a dificuldade dos aprendizes em encontrar lugares para utilizarem a língua fora da sala de aula; (iv) a tendência da população local na Islândia de conversar com os aprendizes de islandês em inglês; e (v) o fato do uso da língua nos estágios iniciais de aprendizagem poder impulsionar a aprendizagem (Ibid.).

Os pesquisadores dedicados a ele objetivam documentar a experiência de forma que ela possa servir de base para compreensão e desenvolvimento da participação orientada tanto na aquisição de línguas quanto no apoio a interações in natura. A Vila Islandesa visa proporcionar conexão entre as interações na sala de aula e as vivenciadas no cotidiano. Além disso, busca servir de modelo para criação de outras ‘vilas’ em outras partes do país ou mesmo em outros países (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

Nos últimos três anos, a Vila Islandesa tem demonstrado bons resultados no que se refere ao uso da língua islandesa fora da sala de aula por aprendizes em estágios iniciais, evidenciando a necessidade de experiência similar direcionada para aprendizes em níveis mais avançados a medida que os estudantes demonstrem interesse em continuar trilhando o mesmo caminho. Assim, surgiu a ideia de inserir interações com grupos de idosos, indivíduos com tempo para se dedicar a conversar com aprendizes. Nesse caso, os estudantes visitam idosos islandeses nos centros de atividades para terceira idade para conversarem com eles e gravam suas interações. Esse novo projeto segue os mesmos moldes do projeto anterior (a ‘Vila’), acrescido de uma última etapa que é a apresentação para o grupo de estudantes das visitas, na qual os aprendizes avaliam juntamente com o professor os resultados da atividade (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

A experiência com os idosos (Ibid.) completou dois anos em 2017 com um grupo de aproximadamente 85 aprendizes. Alguns desses idosos conversam com vários estudantes. O programa tem sido bem visto pelos centros de atividades para a terceira idade. Isso pode ser observado nos relatos dos pesquisadores/idealizadores do projeto ao relatarem que, responsáveis por centros de atividades não incluídos no projeto até o momento, têm entrado em contato com esses pesquisadores solicitando inclusão. Essa atividade proporciona aos aprendizes oportunidade de conversar por mais tempo e, em muitos casos, fazer novas amizades. Isto posto, passamos a abordar o projeto na Dinamarca.

1.5.3 Atividades do Projeto na Dinamarca

O projeto da Dinamarca visa deslocar a perspectiva de ensino de línguas do foco predominante no conhecimento gramatical para uma visão de aprendizagem de línguas na qual o conhecimento é essencialmente experimental, a partir de uma perspectiva etnometodológica e levando em conta aspectos de uso. Dessa forma, esse projeto explora desdobramentos pedagógicos de uma gama de evidências empíricas que surgiram em apoio a um tratamento mais centrado na interação e no uso, para a aprendizagem de línguas no programa bilíngue (dinamarquês ou alemão e inglês) em comunicação de negócios internacionais na Universidade do Sul da Dinamarca (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

O projeto dinamarquês utiliza-se de conhecimentos advindos de pesquisas que combinam teorias da Análise da Conversa (AC) e da Aprendizagem Baseada no Uso (ABU) para investigar eventos de uso fora da sala de aula através da gravação em vídeo de interações cotidianas entre aprendizes e a comunidade por cerca de três anos. Os professores (agentes segundos) envolvidos buscam utilizar os registros em vídeo para planejarem suas aulas, auxiliarem os aprendizes (agentes primeiros) a alcançarem competências e habilidades desejáveis para o convívio social e encorajá-los a assumir novos desafios comunicativos no seu dia a dia. Dessa forma, busca-se promover a intermediação entre o cotidiano e a sala de aula de línguas (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

Nesse projeto, de acordo com o mesmo sítio (Ibid.), são desenvolvidas quatro atividades principais, e embora elas possam se sobrepor, as atividades um e dois são feitas ao mesmo tempo, seguidas das atividades três e quatro:

- (1) Atividade 1 – os aprendizes se conhecem e entram em contato com outros estudantes do programa (falantes da língua como língua materna). Nessa etapa, eles não são instruídos a conversar sobre nenhum assunto específico, mas apenas encorajados a se relacionarem.
- (2) Atividade 2 – os estudantes fazem suas atividades cotidianas em dinamarquês (fazer compras, informar-se sobre endereços, comprar passagens, abrir conta bancária, entre outros), essa etapa é chamada de “encontros de trabalho”.
- (3) Atividade 3 – os aprendizes convidam seus colegas (falantes de dinamarquês) para jantar. Nessa etapa, eles gravam a si mesmos enquanto preparam o evento (escolha dos pratos a serem preparados, compras, preparação dos pratos e jantar propriamente dito). Além disso, os aprendizes pedem aos falantes de dinamarquês

que se preparem para conversar sobre assuntos diversos (política, estudos, trabalho e outros) durante o jantar, possibilitando que o encontro ocorra de forma semelhante a receber amigos em casa para alguma refeição.

- (4) Atividade 4 – os estudantes discutem textos que escolheram ler e, portanto, não curriculares. O foco principal dessa atividade é que os textos sejam recursos para aprendizagem de línguas. Análises preliminares indicam que as discussões se centram basicamente em comunicação não-verbal, em que os aprendizes utilizam gestos objetivando compreender o significado de palavras e expressões novas (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

Os professores (agentes segundos) buscam acompanhar direta ou indiretamente todas as etapas (atividades), de forma que suas aulas de língua possam ser planejadas abordando aspectos linguísticos e comunicacionais observados durante as interações. As atividades do projeto ALAC desenvolvidas na Finlândia são apresentadas a seguir.

1.5.4 Atividades do Projeto na Finlândia

O mesmo sítio (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]) apresenta ainda o projeto da Finlândia, cujo objetivo é pesquisar como as interações sociais no dia a dia podem contribuir na aprendizagem de finlandês, tendo em vista que o ensino dessa língua tem sido muito criticado por enfatizar excessivamente a estrutura da língua. Além disso, busca também desenvolver metodologias de ensino que conectem a sala de aula ao mundo exterior a ela. Para tanto, os professores e pesquisadores envolvidos utilizam teorias advindas da Aprendizagem Baseada no Uso, da Interação na Arena do Cotidiano (particularmente a Análise da Conversa na aprendizagem de línguas) e do Design.

São dois os objetivos desse projeto, a saber: (i) investigar como a participação e observação de interações cotidianas nas diversas situações sociais podem servir de suporte para a aprendizagem de línguas; e (ii) desenvolver metodologias de ensino que possibilitem a aproximação das atividades desenvolvidas na sala de aula de línguas e as demandas do contexto social externos a ela. Os dados para análise advém de atividades de aprendizagem na arena do cotidiano elaboradas para cursos com foco na conversação em finlandês para aprendizes com habilidades básicas nessa língua, seguindo o modelo desenvolvido no projeto sueco *Språkskap* (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

A equipe envolvida no projeto está investigando, atualmente, dois fenômenos inter-relacionados, a saber: (i) o uso de *smartphones* na aquisição/aprendizagem de línguas; e (ii) o

papel do discurso indireto em atividades de aprendizagem de línguas. Os pesquisadores almejam que os resultados contribuam para melhor compreensão da natureza das atividades de ensino e aprendizagem de línguas nas salas de aula e fora delas, bem como que tais resultados possam contribuir para o desenvolvimento de materiais de ensino e práticas pedagógicas que aproximem o uso da língua em sala de aula com propósitos pedagógicos e o uso propositado da língua no cotidiano (LANGUAGE LEARNING IN THE WILD, [s.d.]).

As interações em sala de aula de línguas, bem como aquelas que acontecem no desafio da arena do cotidiano nos parecem relevantes no processo de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas. Nesse sentido, os esforços empreendidos nesses quatro países integrantes da rede do projeto ALAC na busca por compreender essas interações na arena do cotidiano e aproximar o uso social e a sala de aula de línguas se mostram relevantes para a AELin na contemporaneidade. A importância da interação no processo de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas, evidenciada por Brown (2000), foi o que primeiro nos instigou a eleger a esse tema para conduzir o estudo modelar da metodologia de metapesquisa.

Assim, após revisar a literatura a respeito, quatro aspectos sobressaem: (i) a construção histórica de uma ‘tradição’ na AELin em se observar as interações restringindo-se ao espaço interno das salas de aula de línguas; (ii) a tendência contemporânea em buscar compreender como o desafio das interações cotidianas pode auxiliar na pedagogia das línguas; (iii) os apontamentos sobre as possíveis contribuições da AC para a AELin, especialmente no que se refere a analisar as interações cotidianas e seu impacto na aquisição/aprendizagem de línguas; e (iv) os apontamentos nos estudos sobre interação particularmente observados no projeto em rede ALAC, desenvolvido nos países nórdicos.

Diante disso, esta tese apresenta para o cenário da AELin/LA nacional (em que o paradigma qualitativo sobressai) as possibilidades da metapesquisa como metodologia para sintetizar pesquisas na área e aborda também os desafios da arena das interações cotidianas na aquisição/aprendizagem de línguas no estudo modelar, evidenciando os apontamentos da pesquisa a respeito desse tema. Assim, trazemos para o contexto da AELin/LA brasileira discussões acerca de ambos: metapesquisa (particularmente, a interpretativa) e interação (com foco na arena do cotidiano).

No próximo capítulo, as etapas do estudo modelar desta tese são apresentados, evidenciando o seu protocolo, e registrando as decisões e critérios que guiam este trabalho, uma vez que, o registro detalhado dos passos empreendidos na condução de metapesquisas é uma característica essencial da metodologia de pesquisa do tipo sintetizadora.

Capítulo 2

PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO MODELAR

..Neste capítulo todas as etapas empreendidas na condução desta metapesquisa modelar com o tema interação na arena do cotidiano são detalhadas. Para este estudo foi aplicado o método de revisão sistemática (ou metassíntese), descrito na subseção 1.3.4 do capítulo 1. A escolha desse método justifica-se por se tratar de uma síntese de pesquisa de estudos primários conduzidos sob o paradigma qualitativo (vide subseção 1.1.2) – ou seja, aqueles estudos nos quais a relação pesquisador-contexto é evidenciada – e, portanto, para a qual o método mencionado se destaca como mais apropriado.

A revisão sistemática – dentre os métodos de fazer metapesquisa apresentados no Quadro 4, subseção 1.2.1 – mostra-se adequado uma vez que: (i) integra dados qualitativos; (ii) adota procedimento sistemático; e (iii) objetiva compreender amplamente o fenômeno em estudo, neste caso a interação na arena do cotidiano. Retomamos a taxonomia de Cooper (1988) para revisões, no sentido de evidenciar a perspectiva adotada nesta metapesquisa, Quadro 9, visando disponibilizar informações e perspectivas a respeito da interação, mais especificamente da interação na arena do cotidiano, no processo de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas e suas possibilidades no contexto brasileiro.

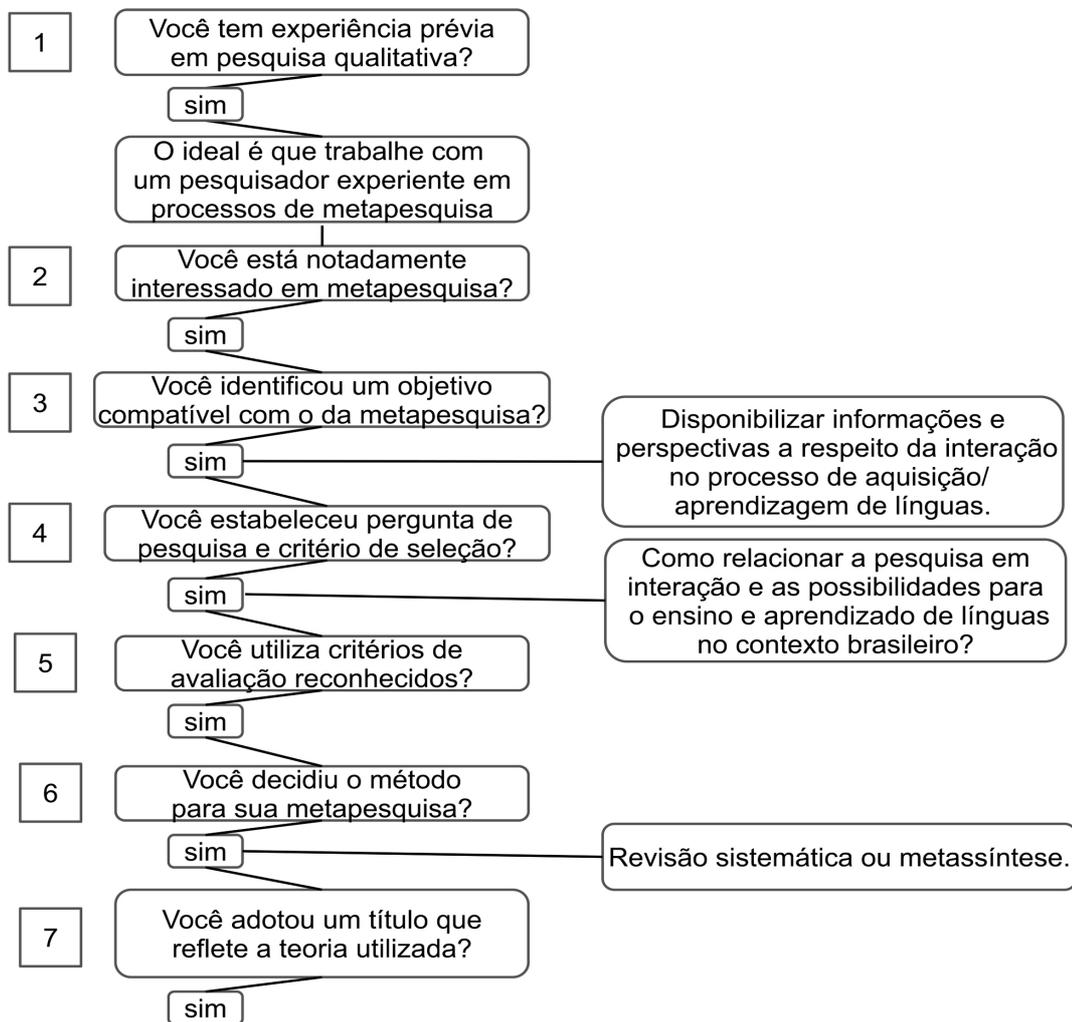
Quadro 9 - Taxonomia da Revisão da Literatura do Estudo Modelar

Características	Categorias
Foco	conclusões da pesquisa
Objetivo	identificação de questões centrais
Perspectiva	adoção de posicionamento
Abrangência	central ou essencial
Organização	Metodológica
Público	pesquisadores e estudiosos

Fonte: baseado em COOPER, 1988, p. 109.

Finlayson e Dixon (2008) apresentam um fluxograma no qual indicam os sete passos que pesquisadores interessados em empreender investigações na modalidade de metapesquisa sob o paradigma qualitativo, as interpretativas (Figura 6, subseção 1.2.3). Esses setes passos foram seguidos no intuito de evidenciar se, neste caso, os parâmetros estabelecidos pelos autores eram atendidos. A Figura 10, a seguir, retoma esses sete passos no caso do estudo modelar apresentado nesta tese, o objetivo é ilustrar as respostas a cada passo.

Figura 10 - Fluxograma dos Sete Passos para Metapesquisa Qualitativa do Estudo Modelar



Fonte: baseado em FINLAYSON e DIXON, 2008, p. 67.

O passo número um diz respeito à experiência prévia. Por se tratar de um estudo para doutoramento, esta pesquisadora possuía experiência anterior com pesquisas sob o paradigma qualitativo no decorrer de sua formação acadêmica. Além disso, o pesquisador-orientador desta investigação possui vasta experiência em pesquisas qualitativas, com inúmeras

publicações, bem como com orientações nos mais diversos níveis (iniciação científica, graduação, mestrado e doutorado).

A questão seguinte, a de número dois, diz respeito ao interesse em metapesquisas. Nesse aspecto esta pesquisadora possui genuíno interesse nessa metodologia, uma vez que, desenvolveu uma metapesquisa sobre o tema abordagem sob a orientação de um pesquisador experiente para obtenção do título de mestre (vide Freitas, 2013). O referido interesse é compartilhado pelo pesquisador-orientador, que atua especificamente como professor da disciplina de investigação científica no programa de pós-graduação ao qual o estudo se vincula (PPGL/UFSCar).

O problema abordado neste estudo mostra-se compatível com os objetivos de metapesquisas, conforme elucidado na Figura 10, questão três. Para abarcar tal objetivo, foi estabelecida a pergunta de pesquisa (vide Figura 10, questão quatro), os critérios de seleção são explicitados de forma detalhada na subseção 2.1 (Planejamento) neste capítulo (itens quatro e cinco na Figura 10). O método adotado (questão seis) é revisão sistemática, como já mencionado anteriormente. Quanto ao título (questão sete), é o que intitula esta tese.

Para fazer este estudo modelar adotamos a ferramenta computacional StArt (vide subseção 1.3.5 para explanação) em todas as etapas do processo, por considerarmos que ela fornece ambiente favorável para este empreendimento investigativo, além de ser uma ferramenta de livre acesso. Neste caso específico, como o sistema operacional que utilizamos na condução deste estudo é o *Linux – Ubuntu*, foi necessária a instalação de uma máquina virtual, e então adotamos uma nomeada *VirtualBox*.

O capítulo metodológico de uma metapesquisa, como mencionado no capítulo anterior, deve ser dedicado a evidenciar o planejamento, a seleção dos estudos participantes e o estabelecimento de plausibilidade, segundo o descrito no Quadro 8 (página 61). São esses, portanto, os itens que apresentamos neste capítulo relativos a este estudo modelar, salientando que o estabelecimento de plausibilidade não se refere a uma subseção específica, mas ao procedimento adotado ao longo do empreendimento da metapesquisa. Iniciamos este empreendimento investigativo procedendo ao planejamento.

2.1 PLANEJAMENTO

Voltando-nos especificamente para este estudo modelar, retomamos o objetivo de pesquisa número três, apresentado no subitem 2 da introdução, que é: disponibilizar informações e perspectivas a respeito da interação na arena do cotidiano no processo de aquisição/aprendizagem de línguas, dirigido exatamente para o foco deste estudo modelar. A pergunta de pesquisa três (cf. subitem 2) foi elaborada notadamente para ele. Retomamos essa pergunta na sequência: como relacionar a pesquisa em interação na arena do cotidiano e as possibilidades para o ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro?

Apresentada a pergunta de pesquisa, que sustenta o planejamento, passamos aos tópicos a serem incluídos para análise, a saber: (i) autores e suas filiações – visando conhecer os pesquisadores e centros de pesquisas que têm se dedicado ao tema; (ii) embasamento teórico dos estudos primários que compõem o *corpus*; (iii) descrição dos dados analisados nos estudos primários; (iv) resultados apresentados; (v) desafios e limitações; e (vi) os materiais desenvolvidos.

Visando abarcar os tópicos apresentados, elaboramos, utilizando a ferramenta StArt, o protocolo de pesquisa (primeira etapa) deste estudo modelar (Figura 11 – p. 100). Os bancos de dados formam a base de onde serão pesquisados e extraídos os estudos primários que compõem uma metapesquisa. Para este estudo, optamos por utilizar três fontes: *Google Acadêmico*, banco de dados *online* que reúne uma variada produção científica e que funciona de forma semelhante à ferramenta de busca *Google* convencional; *Scopus*, um abrangente (talvez o maior) banco de dados de resumos e citações de literatura de revisão paritária; e *Wiley Online Library*, que contém uma das maiores coleções oficiais de revistas *online*, livros e fontes de pesquisa englobando diversas áreas, inclusive a LA. Esses bancos de dados nos ofereceram acesso a livros e artigos que convencionamos utilizar neste trabalho.

As palavras-chave foram utilizadas todas em língua inglesa, visto que é praxe oferecer uma versão do resumo e palavras-chave nessa língua, independentemente da adotada no corpo do texto, a saber: *interaction* (interação), *in the wild* (na arena do cotidiano), *language learning* (aprendizagem de línguas), *usage based* (baseado no uso), e *study abroad* (estudo no exterior). Essas palavras integram a *string de busca* que sustenta a busca eletrônica inicial e final nos bancos de dados pré-determinados para encontrar menções a elas, seja nas palavras-chave, nos títulos ou nos resumos dos documentos disponíveis nas fontes pesquisadas.

Figura 11 - Tela de Protocolo na StArt

Protocol

Objective:*
Identify the contributions and material developed regarding language learning in the wild.
* This field must be filled in

Main question:* What are the findings and the material developed regarding language learning in the wild?
 Use PICOC Criteria
* This field must be filled in

Keywords and Synonyms*
Keywords:
in the wild
interaction
language learning
usage based
* This field must be filled in

Sources Selection Criteria Definition*
Criterion:
It is an international well-known source in the area

Systematic Review saved successfully

PT 07:06

String - Bloco de notas

Mv em 'boxsrv' (E:)

E:\In the wild.start

ufsc.br

LAPES

SR Process Online Community

Systematic review on learning in the wild

Planning Protocol Execution

Studies Identification

Keyword Analysis

Manually

Snowballing

Scopus

SEARCH0

SEARCH3

SEARCH4

Google Academic

SEARCH1

SEARCH4

Wiley Online Library

SEARCH2

SEARCH5

Selection (893)

Accepted Papers (176)

Rejected Papers (610)

Duplicated Papers (107)

Unclassified Papers (0)

Extraction (176)

Accepted Papers (0)

Rejected Papers (0)

Duplicated Papers (0)

Unclassified Papers (176)

Summarization

Graphics

Visualabon

Iniciar

Fonte: tela gerada na ferramenta StArt (protocolo do estudo modelar).

As quatro primeiras palavras chave foram inseridas na busca inicial. Posteriormente, na etapa de seleção dos estudos participantes, após procedermos a leitura de alguns títulos e resumos e discutirmos com outros pesquisadores, percebemos a reincidência do termo estudar no exterior, quinta palavra. Por essa razão, decidimos proceder a uma segunda busca incluindo a palavra-chave *study abroad* na *string de busca*. Essa decisão é discutida na seção 2.2 que apresenta a etapa de seleção dos estudos que compõem o corpus desta pesquisa.

Os critérios de inclusão e exclusão de documentos também são estabelecidos durante o planejamento. Eles são utilizados pelo pesquisador que conduz a metapesquisa ao ler os resumos dos documentos encontrados na busca eletrônica. Determinamos que seriam incluídos todos aqueles que: (i) fossem escritos em português, espanhol ou inglês (línguas em que esta pesquisadora é proficiente); (ii) analisassem interação na arena do cotidiano; (iii) fossem conduzidos sob o paradigma qualitativo de pesquisa; e (iv) se ocupassem da aquisição/aprendizagem de uma língua que não a materna.

Seriam excluídos, em contrapartida, todos aqueles documentos que: (i) fossem escritos em outra língua, que não português, espanhol ou inglês (devido a limitações de competência linguística da própria condutora desta pesquisa); (ii) analisassem aquisição/aprendizagem de língua em ambiente de sala de aula; (iii) adotassem o paradigma quantitativo de pesquisa; e (iv) versassem sobre aquisição/aprendizagem de língua materna. O Quadro 10, a seguir, evidencia de forma sucinta o protocolo desta metapesquisa.

Quadro 10 - Protocolo do Estudo Modelar

Elemento	Detalhamento
Bancos de dados	- Google Acadêmico - <i>Scopus</i> - <i>Wiley Online Library</i>
Critérios de seleção das fontes de pesquisa	- disponível para busca <i>online</i> - amplamente utilizada - conhecida na área de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas
Tipos de documento	- artigos - livros (ou capítulos/seções de livros)
Língua dos estudos	- português - espanhol - inglês
Palavras-chave (apenas em inglês)	- <i>interaction</i> - <i>in the wild</i> - <i>language learning</i> - <i>usage based</i> - <i>study abroad</i> (incluído na segunda busca)
Critérios de inclusão	- escrito em português, espanhol ou inglês

	- analisa aquisição/aprendizagem de língua na arena do cotidiano - conduzido sob o paradigma qualitativo de pesquisa - sobre aquisição/aprendizagem de uma língua que não a materna
Critérios de exclusão	- escrito em outra língua, que não português, espanhol ou inglês - analisa aquisição/aprendizagem de língua na sala de aula - conduzido sob o paradigma quantitativo de pesquisa - sobre aquisição/aprendizagem de língua materna
Seleção inicial	- título - palavras-chave - resumo
Qualidade dos estudos	- editor - embasamento teórico

Fonte: elaboração própria.

Finalizada a etapa de planejamento, passamos à seleção dos estudos primários participantes desta metapesquisa, o que é detalhado na sequência.

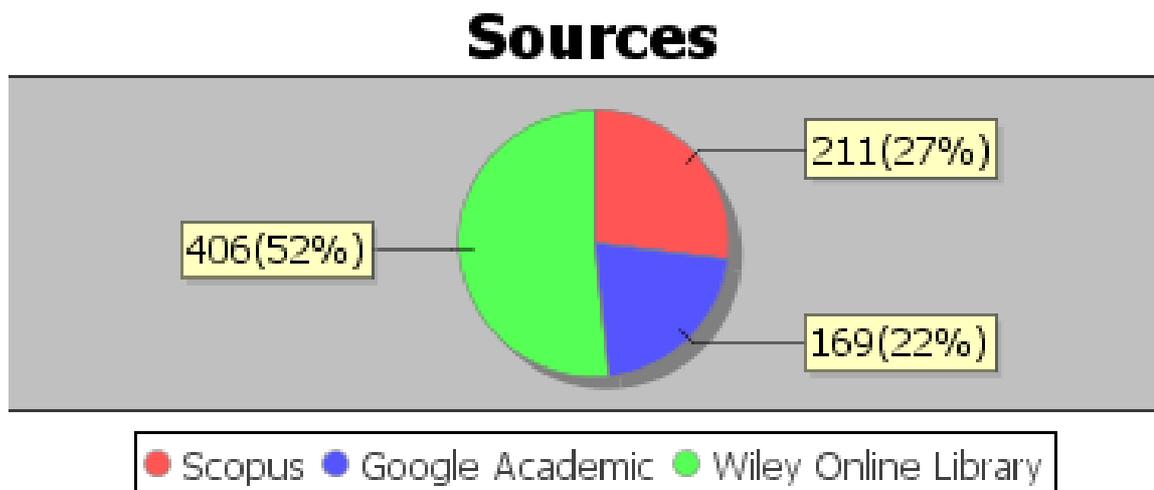
2.2 SELEÇÃO DOS ESTUDOS PARTICIPANTES

A busca inicial, que convencionamos chamar de busca 1, nos bancos de dados (*Google Acadêmico*, *Scopus* e *Wiley Online Library*) foi feita no período de 20 a 29 de março do ano de 2017. Utilizamos para essa busca inicial a *string* de busca com palavras-chave (*interaction*, *in the wild*, *language learning*, *usage based*) especificadas na etapa de planejamento, figurando da seguinte maneira as strings de busca nas bases de dados:

- *Scopus* – [busca 1] (TITLE-ABS-KEY ((interaction) OR (in AND the AND wild) AND (language AND learning) AND (usage AND based))
- *Google Acadêmico* – [busca 1] interaction "in the wild"+"language learning"+"usage based"
- *Wiley Online Library* – [busca 1] interaction in All Fields OR "in the wild" in All Fields AND "usage based" in All Fields AND "language learning" in All Fields

Esse primeiro levantamento resultou em 702 documentos: 108 na *Scopus*, 169 no *Google Acadêmico* e 425 na *Wiley Online Library*. A Figura 12 (gerada pela própria StArt) mostra a identificação dos estudos por ferramenta de busca. Nesse ponto, os arquivos em formato *BibTex* das referências encontradas foram importados das bases de dados para a ferramenta StArt.

Figura 12 - Busca 1 nas Bases de Dados



Fonte: gráfico gerado na ferramenta StArt (estudo modelar).

Utilizando a ferramenta StArt, iniciamos a fase de seleção (a tela na ferramenta para esta etapa é apresentada na Figura 13 – p. 104). Iniciamos a seleção, em que o primeiro passo é feito automaticamente pela ferramenta computacional adotada, que é a indicação dos estudos levantados nos bancos de dados que estão em duplicidade. Nesse ponto, 21 do total de 702 documentos foram identificados automaticamente pela StArt como duplicados. Diante disso, solicitamos, via comando disponível no próprio *software*, que esses trabalhos duplicados fossem excluídos, restando no *corpus* inicial 681 estudos. Procedeu-se, então, à leitura dos títulos e palavras-chave dos 681 trabalhos participantes (que denominamos seleção 1) de forma a classificá-los como ‘aceito’ ou ‘rejeitado’.

Essa empreitada foi realizada no âmbito da StArt, pela própria pesquisadora à luz dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no planejamento. Na Figura 14 (vide p. 105) é apresentada a comparação entre o *corpus* inicial e final desta primeira seleção (gerado na StArt). Nessa fase, diante de alguns títulos e palavras-chave, quando o pesquisador tem dúvidas se tal trabalho realmente atende aos critérios definidos é preferível optar por mantê-lo como ‘aceito’, para que se tenha oportunidade de voltar ao documento no momento de leitura dos resumos, o que foi prontamente feito na sequência.

Figura 13 – Tela de Seleção na StArt

Papers

Title Author Abstract ID 55 ID Paper Title Author Status/Selection Status/Extraction Priority Reading Score

ID 55	ID ...	Title	Author	Y...	Status/...	Reading...	Qd
0	121	Web usage mining as a tool for pe...	Pierrakos, D. and Falour...	2003	Rejected	Low	0 Qd
0	122	Scenario-based agent design	Wang, Z.-J. and Ding, P. ...	2003	Rejected	Low	0 Qd
0	123	The usage of learning roots for inf...	Phornphatcharaphong, W.	2003	Rejected	Low	0 Qd
0	124	The human-machine interaction th...	Mar'An, R. and Sanz, P. J.	2003	Rejected	Low	0 Qd
0	125	Voice controlled driver assistance ...	Neuss, R. and Hunsinger, ...	2002	Rejected	Low	0 Qd
0	126	Methods of distance education an...	Zyglaki, K. and Muffolet...	2000	Rejected	Low	0 Qd
0	128	Machine intelligibility and the dualt...	Muggleton, S. and Michie...	1996	Rejected	Low	0 Qd
0	129	The use of mother tongue and en...	Rollnick, M. and Rutherford...	1996	Rejected	Low	0 Qd
0	130	Worlds together: words apart: B...	Spina, S.U.	1995	Rejected	Low	0 Qd
0	131	Computer based exercises for lan...	Farrington, B.	1982	Rejected	Low	5 Qd
0	24	Language use in a æ"one parent...	Qiu, C. and Winsler, A.	2017	Accepted	Low	0 Qd
0	26	The effects of peer interaction-ba...	Wang, I.-T. and Lin, Y.-T...	2017	Accepted	Low	0 Qd
0	35	Impact of contextuality on mobile l...	Ba'Ahm, S. and Constanti...	2015	Accepted	Low	5 Qd
0	36	Context-aware mobile language le...	Morales, R. and Iqbal, B. ...	2015	Accepted	Low	5 Qd
0	37	Implications of students' vocabular...	Wong, L.-H. and Chai, C. ...	2015	Accepted	Low	5 Qd
0	39	What Counts as a Developmental ...	Eskildsen, S.W.	2015	Accepted	Low	0 Qd
0	41	Foreign language learning using a ...	Palomo-Duarte, M. and B...	2014	Accepted	Low	5 Qd
0	45	Movie based context-aware langu...	Hazriani and Nakanishi, T...	2014	Accepted	Low	5 Qd
0	53	Social-interactional approaches t...	Doehler, S.P.	2013	Accepted	Low	0 Qd
0	54	Role game playing as a platform fo...	Gjedde, L.	2013	Accepted	Low	0 Qd
0	55	Designing interaction tasks in seco...	Lam, Y.-J. and Kan, Y.-H. ...	2013	Accepted	Low	0 Qd
0	56	Investigating students' use of onli...	Mohd Nor, N.F. and Azm...	2013	Accepted	Low	0 Qd
0	61	An impossible mission? ISPY, a net...	Rico, M. and Ferreira, P. ...	2012	Accepted	Low	5 Qd
0	64	Semantics and system in the armit	Brennle, M. and Hatlev, P.	2012	Rejected	Low	0 Qd

Status

- Accepted: 176 (20%)
- Rejected: 107 (12%)
- Duplicated: 610 (68%)

Reading Priority

- LOW: 893 (100%)

Path: _____
Name: _____
Size: _____

Systematic Review saved successfully PT 07:07

String - Bloco de notas

My em 'boxssrv' (E)

uIn the wild.start

ufst-join

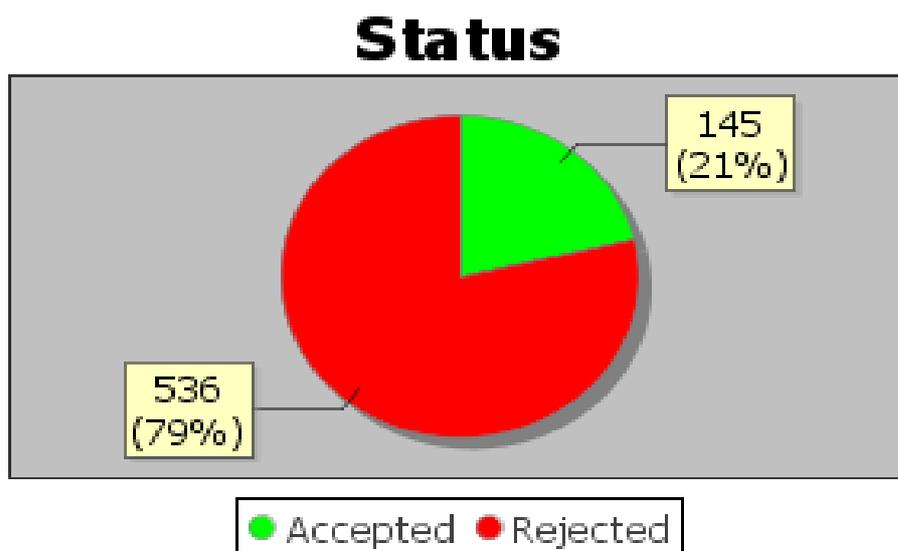
LAPES

Inicio

Fonte: tela gerada na ferramenta StArt (estudo modelar).

Durante esse processo que denominamos seleção 1 (ou mesmo posteriormente na leitura de resumos – que nomeamos seleção 2) é possível que o pesquisador perceba a necessidade de inserção de novas palavras chave, o que o leva a revisar o protocolo de pesquisa, como apresentado na Figura 7 (página 58). No caso desta pesquisa modelar, visto que se tratava de um tema muito singular e contemporâneo, a pesquisadora inicialmente utilizou apenas a expressão ‘*interaction in the wild*’ na composição da *string* de busca, o que resultou em um número ínfimo de estudos, o que a fez perceber que tal escolha parecia muito excludente. Assim, esta pesquisadora retomou a leitura dos textos fundadores de estudos sobre o tema para reorganizar o planejamento de forma que pudesse ampliar a cobertura. O fato de as pesquisas do assunto abordado estarem em fase inicial foi fator fundamental para que tal procedimento pudesse ser adotado.

Figura 14 - Comparativo *Corpus* Inicial e Final na Seleção 1 (busca 1)



Fonte: gráfico gerado na ferramenta StArt (estudo modelar).

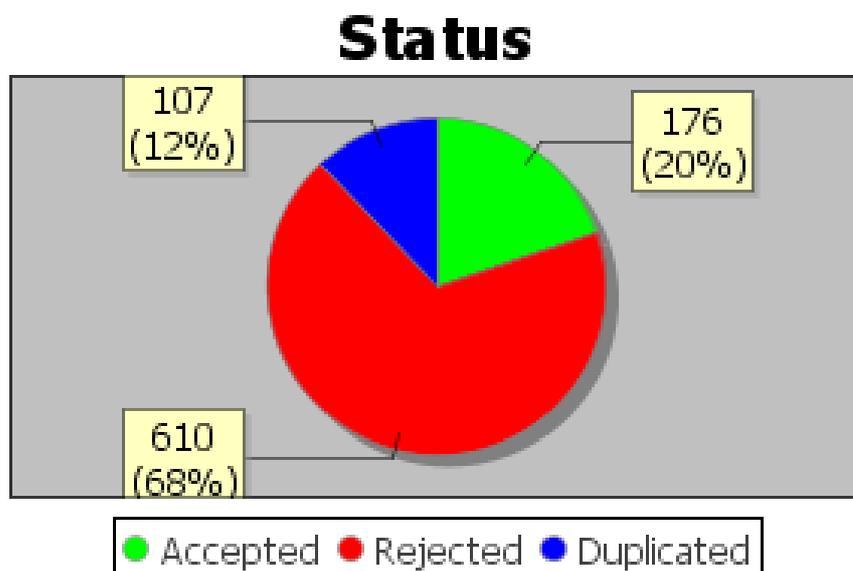
Após finalizada essa primeira etapa de descarte de trabalhos (seleção 1), esses registros iniciais foram apresentados ao prof. Dr. Wagner, da Universidade do Sul da Dinamarca, que nos últimos anos tem se dedicado a pesquisar a aprendizagem de línguas na arena do cotidiano. A leitura dos títulos e palavras-chave juntamente com a discussão com esse pesquisador suscitou a viabilidade de se incluir entre as palavras-chave o termo ‘*study abroad*’ (estudar no exterior), por haver alguns artigos publicados que versam sobre o aprender uma língua enquanto imerso na cultura em que a língua é falada. Geramos então uma segunda *string de busca* (busca 2), contemplando tal palavra:

- *Scopus* – [busca 2] (TITLE-ABS-KEY ((study AND abroad) AND (language AND learning))
- *Google Acadêmico* – [busca 2] interaction "in the wild"+"language learning"+"usage based"+"study abroad"
- *Wiley Online Library* – [busca 2] interaction in All Fields OR "in the wild" in All Fields AND "usage based" in All Fields AND "language learning" AND "study abroad" in All Fields

A busca 2 resultou em mais 105 estudos, excluídos os duplicados. A Tabela 1 (página 107) mostra uma visão geral do número de documentos desde a fase de busca (1 e 2) nas bases de dados. Os mesmos critérios aplicados anteriormente foram repetidos para classificar esses novos documentos, ampliando a seleção 1. A Figura 15 apresenta o comparativo do corpus inicial e final da seleção por títulos e palavras chave após a inclusão do termo ‘*study abroad*’ e apresenta também o total de artigos duplicados, identificados automaticamente pela ferramenta StArt e excluídos via comando na ferramenta.

Ressaltamos que todos os gráficos apresentados neste capítulo são gerados automaticamente pela própria ferramenta. Observemos que o número de documentos descartados nessa fase são consideráveis, visto que, para alcançar maior cobertura na etapa de busca nos bancos de dados são aceitas quaisquer combinações que contenham as palavras-chave que a orientam, seja no resumo, no título ou nas palavras-chave propriamente ditas, ocorrência considerada natural nos procedimentos.

Figura 15 - Comparativo *Corpus* Inicial e Final na Seleção 1 (busca 2)



Fonte: gráfico gerado na ferramenta StArt (estudo modelar).

Em temas mais amplamente estudados na LA, como por exemplo abordagem, ensino de línguas para fins específicos, materiais didáticos, ou outros; o processo de amostragem e revisão do protocolo de pesquisa se torna bem mais intenso e iterativo, visto que palavras-chave novas surgem com maior frequência levando à elaboração de outras *strings de busca* e consequente retomada de todo o processo, em muitos casos, por inúmeras vezes. De qualquer forma, todos esses passos (retomadas e iterações) devem ser registrados detalhadamente para garantir a confiabilidade e a transparência do processo.

Tabela 1 - Panorama da Etapa de Seleção (Buscas 1 e 2)

	Somatório	Duplicados	Rejeitados	Aceitos Seleção 1	Aceitos Seleção 2
Busca 1	681	21	536	145	70
Busca 2	191	86	74	31	
Total	893	107	610	176	70

Fonte: elaboração própria.

No caso desta metapesquisa, como apresentado na Figura 15 e na Tabela 1, 176 documentos seguiram para a etapa de seleção 2 para que esta pesquisadora procedesse a leitura dos resumos, mais uma vez, observando os critérios estabelecidos no planejamento para aceitar ou rejeitar os documentos restantes. É perceptível que fazer metapesquisa requer que o pesquisador volte várias vezes aos documentos, cuidadosamente. Portanto, trata-se de uma metodologia exaustiva. Entretanto, vale ressaltar que particionar a seleção em duas etapas – identificadas como seleção 1 (títulos e palavras-chave) e seleção 2 (resumos) – foi opção nossa, pois essas duas seleções podem ser sintetizadas em uma única que inclua títulos, palavras-chave e resumo.

Ao proceder a leitura dos resumos dos documentos que compunham a seleção 1, observando os critérios estabelecidos no protocolo desta metapesquisa (Quadro 9 – p. 96) restaram 70 documentos que passaram para a fase de extração. Esta pesquisadora adotou na seleção 2 a mesma conduta que na seleção 1. Caso ao ler o resumo ainda ficasse em dúvida se o documento atendia aos critérios determinados, ele era mantido no corpus para posterior leitura do texto em sua completude. Nessa fase, também foram identificados três documentos duplicados não percebidos automaticamente pela StArt, os quais foram excluídos manualmente, uma vez que a ferramenta StArt permite essa ação.

O processo de conduzir metapesquisas é árduo, requer constante retorno aos documentos e, posteriormente, bastante atenção na sua leitura para extração das informações

relevantes ao foco da metapesquisa em questão. Contudo, é um processo muito relevante, tanto do ponto de vista linguístico quanto teórico, visto que permite ao pesquisador ter contato com diferentes estilos de escrita e de perspectivas na condução de pesquisas, e que, conseqüentemente, envolve um tipo de estudo que amplia sobremaneira a percepção do pesquisador sobre o que são e como fazer investigações científicas.

2.3 ETAPA DE EXTRAÇÃO DOS DADOS

A etapa de extração dos dados inicia-se com a leitura dos documentos selecionados na fase anterior – a de seleção. Nessa fase, pode haver necessidade de se incluírem novos parâmetros para a seleção, o que implicaria fazer nova seleção no intuito de adicionar mais documentos para a etapa de extração, não tendo sido esse o caso deste estudo modelar. Vale ressaltar que, durante o processo de extração, devido, em grande parte, à insuficiência de ou limitações nas informações nos resumos, pode acontecer do pesquisador excluir documentos que foram classificados como ‘aceitos’ na fase de seleção.

A Tabela 1 apresenta o número de documentos resultantes nas buscas (1 e 2) nas bases de dados e a quantidade de documentos ao final da etapa de seleção, incluindo as seleções 1 e 2. Na Tabela 2, a seguir, são apresentados os números relativos à etapa de extração (fase na qual os documentos são lidos na íntegra). Do total de documentos ao final da etapa de seleção alguns ainda foram excluídos do *corpus* (rejeitados) após essa leitura.

Tabela 2 - Panorama da Etapa de Extração

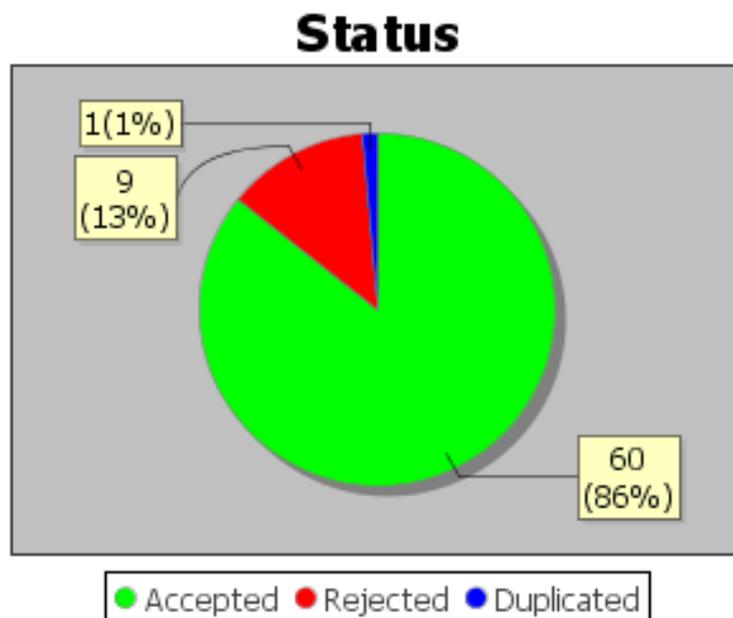
Etapa de Extração			
Documentos Aceitos	Documentos Duplicados	Documentos Rejeitados	Documentos Analisados
70	01	09	60

Fonte: elaboração própria.

A etapa de extração, conforme apresentado na Tabela 2 e na Figura 16 (página 109), gerada pela ferramenta StArt, iniciou com 70 documentos no total. Desses, 1 foi identificado como duplicado (excluído manualmente por esta pesquisadora) e outros 9 (13%) foram rejeitados em razão de não atenderem ao determinado pelos critérios de inclusão/exclusão no protocolo desta metapesquisa (estudos quantitativos ou que abordavam a interação em sala de

aula). Assim, os dados propriamente ditos desta metapesquisa advém de 60 documentos, que representam 86% do total de 70 que passaram da etapa de seleção (leitura de título, palavras-chave e resumo) para a de extração (leitura integral dos textos).

Figura 16 - Etapa de Extração de Dados



Fonte: gráfico gerado na ferramenta StArt (estudo modelar).

Faz-se necessário ressaltar que um resumo deve conter cinco elementos essenciais³⁷: (i) contexto; (ii) objetivo; (iii) metodologia; (iv) resultado; (v) conclusão. Há periódicos que adotam a prática de pontuar separadamente esses elementos – convertendo-se no que poderíamos chamar de resumo em tópicos (identificação seguida da descrição). Entretanto, observamos que na maioria dos periódicos na área de AELin adota-se a forma textual para apresentação dos resumos, o que não isenta o autor de tratar de todos os aspectos mencionados de forma adequada e precisa. A não observância da apropriada construção do resumo pode tornar o trabalho do metapesquisador desgastante e infrutífero, resultando em documentos rejeitados que não o deveriam ser e em excesso de documentos aceitos, que o são, em virtude da imprecisão dos resumos, que não refletem o estudo propriamente dito.

A ferramenta StArt possibilita uma janela para registro dos pontos a serem analisados, obedecendo ao estabelecido no protocolo ao início da metapesquisa. No caso do estudo modelar apresentado nesta tese, as informações a serem analisadas, apresentadas na subseção

³⁷ Swales (1993) e Motta-Roth e Hendges (2010) abordam esta questão. Entretanto, não partimos desses autores, mas da nossa experiência ao conduzir metapesquisas do tipo revisão sistemática e do contato com outras áreas de conhecimento proporcionado a esta pesquisadora ao cursar a disciplina Revisão Sistemática no Departamento de Computação da UFSCar.

2.1 (planejamento) e que retomamos, incluem: (i) a filiação dos autores, (ii) a teoria de suporte, (iii) os dados analisados, (iv) os resultados, (v) as limitações e (vi) os materiais desenvolvidos, se for o caso. Essa tela é apresentada na Figura 17.

Figura 17 - Tela de Extração de Dados da StArt

The screenshot displays the StArt software interface. The main window shows a list of papers with columns for 'Status/Ex...', 'Reading P...', and 'S...'. A search window is open, displaying the following text:

Contextual Mobile Language Learning
 Mobile Assisted Language Learning (MALL)

45 people answered a questionnaire (out of 92)

Data analysed

69% have not used app for language learning before
 77% intends to use app for language learning
 respondents expect to enable more flexibility, be helpful and make language learning more interesting
 The location device of the app could make it more interesting to use

Drawbacks

The CoLaLe was not used in fact
 Small sample
 Excluded external factors

Material developed

Contextual Language Learning app (CoLaLe) prototype (video demonstration, not field test)

Search session: SEARCHO
 Score: 5
 Status: Accepted
 Reading Priority: Low

Buttons: save & previous, previous, Save, save & next, next, Cancel

Footer: ufscart, LAPES, Iniciar, Paper successfully saved, PT 09:52

Fonte: tela gerada na ferramenta StArt (estudo modelar).

Conforme pode ser observado na Figura 17, optou-se por adotar a língua inglesa para registro das informações coletadas nos documentos na ferramenta StArt na fase de extração. Essa decisão deve-se ao fato de, embora não ser exigência que os textos fossem escritos unicamente em inglês (poderia ser em espanhol, inglês ou português), todos os documentos que compõem o *corpus* foram publicados nessa língua.

Após a leitura dos documentos que compõem o *corpus* e devido registro das informações advindas deles na ferramenta StArt, prosseguiu-se para a fase seguinte, a de tratamento dos dados. Essa etapa é discutida a seguir, na próxima subseção.

2.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Para tratamento dos dados, além dos recursos oferecidos pela ferramenta StArt, os registros das informações nos documentos integrantes desta metapesquisa foram extraídos da ferramenta e foram elaborados dois quadros (Apêndices 1 e 2). O Apêndice 1 apresenta um panorama das informações advindas dos documentos, incluindo: número de identificação, título, autores, filiação e quadro geral da pesquisa. O Apêndice 2, por sua vez, é uma cópia integral (em inglês) das informações registradas na StArt.

A partir desses quadros (Apêndices 1 e 2) foi possível: comparar as informações levantadas no momento da extração; sintetizar os dados; interpretar os resultados; cruzar os dados dos estudos primários integrantes do *corpus* desta metapesquisa; e elaborar recomendações acerca da interação na arena do cotidiano voltados para o contexto nacional. Procedeu-se também à classificação dos estudos participantes desta metapesquisa em cinco categorias (representando o foco dos estudos individualmente), a saber: (i) revisões teóricas; (ii) desenvolvimento de materiais; (iii) situações de imersão ou mediação; (iv) análises de interações na arena do cotidiano; e (v) análise de aquisição. Essas categorias são abordadas em detalhe no próximo capítulo (3).

Os resultados desta metapesquisa são apresentados no capítulo 3, análise e discussão, com foco no estudo modelar desenvolvido nesta tese sobre o tema interação na arena do cotidiano.

Capítulo 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO ESTUDO MODELAR

Este capítulo apresenta o resultado da metapesquisa modelar conduzida neste estudo sobre o tema interação na arena do cotidiano. Para tanto, iniciamos destacando algumas imagens geradas automaticamente pela ferramenta StArt em forma de nuvem de palavras. A primeira, Figura 18, evidencia o quão contemporâneo é o tema ora tratado no campo da LA. Os estudos na AELin que buscam de alguma forma integrar a pedagogia do ensino das línguas e o ambiente em que a língua é usada, ou mais especificamente a língua em uso, segundo os dados levantados, iniciaram-se mais fortemente em 2005. Portanto, tal tema tem chamado a atenção de pesquisadores há pouco mais de dez anos no cenário internacional. De acordo com o *corpus*, no cenário nacional nenhum esforço nesse sentido foi percebido até o momento.

Figura 18 - Anos de Publicação dos Estudos do *Corpus* do Estudo Modelar



Fonte: gerado na ferramenta StArt (estudo modelar).

3.1 CATEGORIZAÇÃO CONFORME FOCO DOS ESTUDOS

Entre as questões investigadas nas pesquisas que tratam da interação na arena do cotidiano, identificamos cinco categorias nos trabalhos que compõem o *corpus*, a saber:

- (i) revisões teóricas (RT), muitas delas remetendo aos estudos socioculturais, buscando de alguma forma relacioná-los ao campo da AELin;
- (ii) desenvolvimento de materiais (DM) para auxiliar estudantes de línguas quando em situação de uso cotidiano da língua – observamos especialmente a preocupação em desenvolver aplicativos a serem disponibilizados em equipamentos portáteis;
- (iii) situações de imersão ou mediação (I/M), que neste trabalho compreendemos como esforço de mediação entre a sala de aula de línguas e o mundo externo onde a língua circula livremente;
- (iv) análises de interações na arena do cotidiano (AI) propriamente ditas, nas quais se foca mais especificamente a compreensão da fala em interação utilizando uma língua, que não a materna, no dia a dia das pessoas entre nativos e não nativos ou não nativos e não nativos convivendo em um ambiente no qual essa língua é comum a todos (estudo no exterior, programas *Erasmus*, entre outros); e
- (v) análise de aquisição (AQ) – geralmente esses estudos utilizam testes para medir a aquisição linguística dos participantes, focando em um aspecto específico (vocabulário ou gramática, por exemplo) da língua.

O Quadro 11 (vide página 116) apresenta como foram classificados os documentos de acordo com as categorias descritas anteriormente. Nesse quadro, ID# corresponde ao número de identificação do documento na StArt (no Apêndice 1 é apresentado um panorama dos documentos que compõem o *corpus* desta metapesquisa e seus respectivos números de identificação). As demais abreviações no quadro equivalem respectivamente a: RT revisões teóricas; DM desenvolvimento de materiais; I/M situações de imersão ou mediação; AI análise de interações na arena do cotidiano; e AQ a análise de aquisição, como mencionado anteriormente.

Quadro 11 - Classificação dos Documentos Analisados em Categorias

ID#	Categoria	ID#	Categoria	ID#	Categoria	ID#	Categoria
35	DM	136	AI	1202	AI	7746	AQ
36	DM	137	DM e I/M	1242	RT	7748	AI
37	DM	145	AQ	1274	AI	7750	AI
41	DM	151	AI	1293	AQ e I/M	7753	I/M
45	DM	156	AQ	1341	RT	7756	AQ
53	RT	167	AI	1344	AI	7764	AI e I/M
61	DM	191	AI	1360	I/M	7765	AQ
68	DM	192	RT	1366	RT	7777	I/M
95	DM	193	AI	1369	RT	7790	AI e I/M
97	DM	200	AI	1435	AI	7799	RT
101	DM	201	AI	1442	AQ e AI	7812	AQ
103	DM	205	DM	1445	AI	7818	AQ e I/M
132	RT	211	DM e I/M	1497	AQ	7819	AI
133	DM	1192	RT	1576	AI	7836	DM e I/M
135	AI	1198	AQ e I/M	1585	AQ	7853	AI

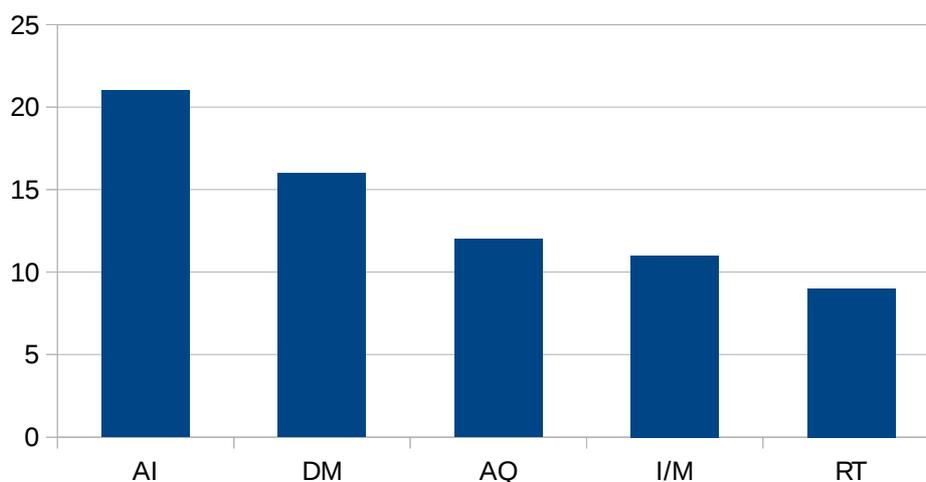
Fonte: elaboração própria.

Dos 60 documentos analisados, 15% foram classificados sob duas categorias, uma vez que atendiam a ambas. Dessa forma, nove documentos apresentaram características em conformidade com duas categorias (CLARK, et. al., 2011; CLARK, ÖNAL. e LINDEMALM, 2011; MUÑOZ, 2012; CADIerno, IBARRETXE-ANTUÑANO, e HIJAZO-GASCÓN, 2016; KINGINGER, 2008; CONROY, 2016; TRENTMAN, 2013; SPENADER, 2008; COMAS-QUINN, MARDOMINGO e VALENTINE, 2009). Os demais 51 documentos analisados (85%) ficaram sob uma única categoria das cinco apresentadas. A Figura 21 (página 117) apresenta um gráfico que ilustra a quantidade de estudos em cada categoria.

Identificamos que, dos 60 estudos, 21 eram trabalhos voltados à análise da fala em interação (FIRTH e WAGNER, 2007; PALLOTTI e WAGNER, 2011; CADIerno e ESKILDSEN, 2015; ESKILDSEN e THEODÓRSDÓTTIR, 2017; LILJA, 2016; KASPER e BURCH, 2016; DOEHLER e BERGER, 2016; KUSYK, 2017; TUDINI, 2010; TAGUCHI, 2014; BELL, SKALICK e SALSBURY, 2014; MARSH e TAINIO, 2009; HAUSER, 2013; HALL, HELLERMANN e DOEHLER, 2011; RÓG, 2017; UMINO e BENSON, 2016; ZIMMERMAN, 2011; WAGNER, 2015; KINGINGER, 2008; CONROY, 2016; TRENTMAN, 2013). Nesses, em sua maioria, a perspectiva adotada foi da análise da conversa etnometodológica para investigação do fenômeno da fala em interação social no

ambiente em que ela se dá, seja em situação de estudo no exterior ou imigração. Nesses estudos, o foco é prioritariamente no sentido da comunicação, e nos recursos dos quais os indivíduos lançam mão para compreenderem e se fazerem compreendidos. Entretanto, em alguns estudos, mesmo focalizando-se a fala em interação social, verifica-se que eles se restringiram a depreender aspectos linguísticos específicos relativos à gramática ou ao vocabulário da língua-alvo.

Figura 21 - Estudos por Categoria



Fonte: elaboração própria.

A segunda categoria que mais se destacou no *corpus* foi a de desenvolvimento de materiais, com 16 documentos (BÖHM et al., 2016; MORALES et al., 2015; WONG et al., 2015; PALOMO-DUARTE et al., 2014; HAZRIANI et al. 2014; RICO et al., 2012; CHUNG, 2012; JIA, 2009; SÁNCHEZ et al., 2008; DICKINSON et al., 2008; YAMADA e AKAHORI, 2007; EDGE et al., 2011; WONG et al., 2016; CLARK, et. al., 2011; CLARK, ÖNAL e LINDEMALM, 2011; COMAS-QUINN, MARDOMINGO e VALENTINE, 2009). Tais estudos evidenciam a elaboração, desenvolvimento e uso ou avaliação das tecnologias da informação e comunicação (sistemas para computadores ou aplicativos para celulares) para auxiliar as pessoas no momento da interação em contexto social, ou de forma a trazer para o ambiente de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas uma perspectiva de uso propositado da língua nas interações sociais.

Esse resultado foi seguido de 12 categorizados como análise de aquisição (O'GRADY, LEE, e LEE, 2011; GULLBERG; ROBERTS e DIMROTH, 2012; LIU, 2013; SCHEFFLER e MICKIEWICZ 2015; MÜLLER e SCHMENK, 2017; LLANES, ARNÓ e MANCHO-BARÉS, 2016; VAN COMPENOLLE e MCGREGOR, 2016; COPLAND e GARTON,

2011; MUÑOZ, 2012; CADIerno, IBARRETXE-ANTUÑANO e HIJAZO-GASCÓN, 2016; KINGINGER, 2008; SPENADER, 2008), em que diversos tipos de testes eram aplicados aos aprendizes com o objetivo de avaliar a aquisição deles de uma determinada língua (seja com foco em uma habilidade específica ou não). Muitos desses estudos tinham como ponto central um aspecto gramatical ou lexical em particular.

Identificamos 11 estudos cujo objetivo era elaborar e avaliar situações de imersão ou mediação (CLARK e MINAMI, 2015; ISABELLI-GARCÍA e LACORTE 2016; DEPALMA, 2015; CLARK, et. al., 2011; CLARK, ÖNAL e LINDEMALM, 2011; MUÑOZ, 2012; CADIerno, IBARRETXE-ANTUÑANO e HIJAZO-GASCÓN, 2016; CONROY, 2016; TRENTMAN, 2013; SPENADER, 2008; COMAS-QUINN, MARDOMINGO e VALENTINE, 2009), nos quais busca-se imbuir na pedagogia do ensino das línguas o sentido de uso. Nesses estudos, uns evidenciavam a criação de situações de imersão (como vilas para prática linguageira), outros analisavam situações de estudo no exterior e/ou imigração, outros ainda observavam práticas de ensino e aprendizagem que se distanciavam dos aspectos estruturais/gramaticais da língua e permitiam a percepção da língua como ferramenta de comunicação (na medida em que há preocupação com construir significados, o significado é mais representativo). Nesse último caso, remetendo-nos à abordagem comunicativa no ensino e aprendizagem de línguas (vide Almeida Filho, 1993).

Nove, dentre os 60 documentos analisados, apresentam estudos teóricos no sentido de construir um estado da arte sobre o tema (DOEHLER, 2013; KUKULSKA-HULME, 2013; WAGNER, 2016; KASPER e WAGNER, 2011; PARK e WEE, 2011; ATKINSON, et al., 2016; THORNE, BLACK e SYKES, 2009; ELLIS, 2008; KINGINGER, 2013). Muitos deles remetem aos construtos cunhados por Vygotsky e tentam relacioná-los ao ensino da línguas; outros visam documentar a aprendizagem informal de línguas (via uso de tecnologias ou não), ou se referem a contexto de língua franca. Há ainda estudos cujo foco é evidenciar princípios que norteiam a análise da conversa etnometodológica como ferramenta da qual a AELin pode se beneficiar.

Na próxima subseção, apresentamos e discutimos a distribuição geográfica dos estudos que compõem o *corpus* desta metapesquisa.

	Universidade de Maryland	1	
	Universidade de Michigan	1	
	Universidade do Mississippi	1	
	Universidade de Washington	1	
	Universidade de Virgínia Commonwealth	1	
	Universidade Internacional da Virgínia	1	
	Universidade do Estado de Washington	1	
Finlândia	Universidade de Helsinski	2	
	Universidade de Jyväskylä	1	4
	Universidade de Tampere	1	
França	Universidade de Strasbourg	1	1
Islândia	Universidade da Islândia	1	1
Itália	Universidade de Módena e Reggio Emília	1	1
Japão	Universidade Fukuoka	1	
	Universidade Kyushy	1	4
	Instituto de Tecnologia de Tóquio	1	
	Universidade de Tóquio de Estudos Internacionais	1	
Polônia	Universidade Adama Mickiewicz	1	2
	Universidade de Ciências Aplicadas Stanislaw Staszic	1	
Reino Unido	Universidade Aberta	2	
	Universidade de Aston	1	6
	Universidade de Newcastle	1	
	Universidade de East Anglia	1	
	Universidade de York	1	
Singapura	Instituto Nacional de Educação	2	
	Centro de Singapura para Língua Chinesa	2	6
	Universidade Tecnológica Nanyang	1	
	Universidade de Singapura	1	
Suécia	Folkuniversitetet	2	
	Ergonomidesign	1	5
	Instituto Interativo	1	
	Universidade Lund	1	
Suíça	Universidade Neuchâtel	3	1
Taiwan	Instituto Chinês de Tecnologia	1	1

Fonte: elaboração própria.

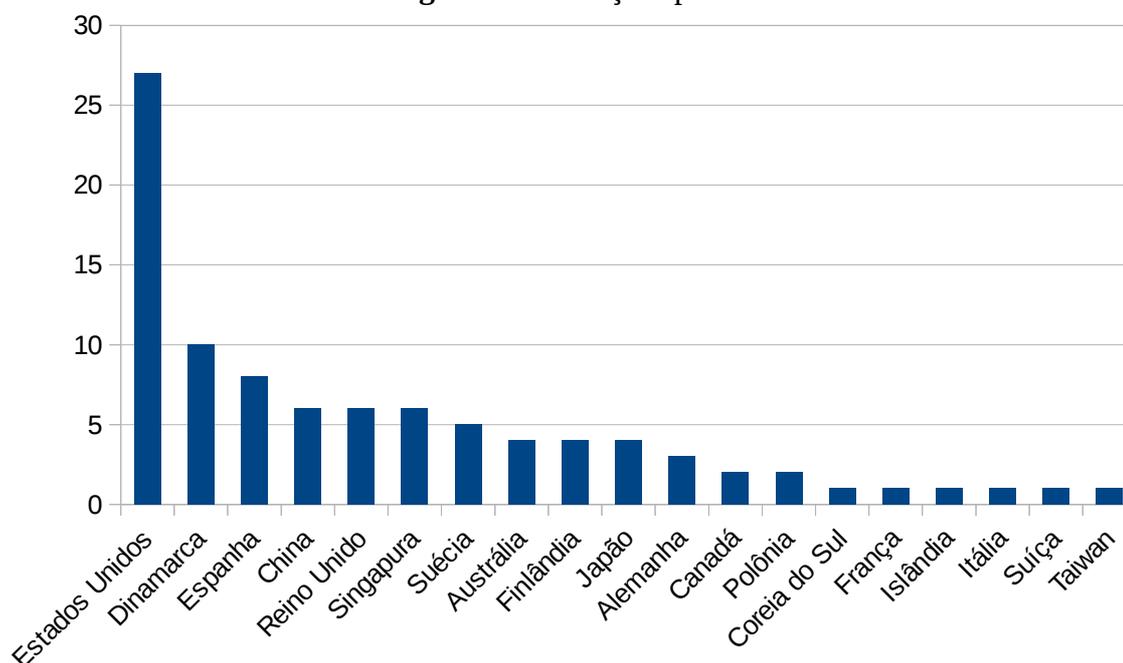
O Quadro 12 mostra que o país com mais autores mencionados nos documentos que compõem este *corpus* é os Estados Unidos, com 27 registros. Em contrapartida, embora com autores citados o maior número de vezes, observa-se que não há uma instituição americana que se destaque em relação a interesse no tema. Vale ressaltar que, embora a Universidade do Havaí tenha 5 registros (portanto, seria uma instituição americana de destaque no que se refere a interesse pelo tema), algumas dessas publicações se devem ao fato de um pesquisador atuante, hoje filiado à Universidade do Sul da Dinamarca, ter sido filiado à ela no passado.

Assim, esse pesquisador iniciou suas investigações sobre a arena do cotidiano quando pertencia ao quadro de pesquisadores da Universidade do Havaí.

Quando voltamo-nos para as instituições às quais os autores se filiam, percebemos que a mais comprometida com o tema é a Universidade do Sul da Dinamarca, o que coloca essa instituição como aquela cujos autores a ela filiados mais se interessam pelo tema, 10 registros no total (o dobro do observado na Universidade do Havaí). Esse dado fica mais evidente ainda quando observamos que não se trata de um único pesquisador com diversas publicações, mas de vários estudiosos que até a data deste estudo estavam filiados à essa universidade.

No intuito de visualizar melhor tais dados, elaboramos as Figuras 22 e 23 a seguir. Nessas figuras, verifica-se o número de menções por país (Figura 22) e a quantidade de menções por instituição de pesquisa (Figura 23). Na Figura 22, observa-se todos os países de origem de, pelo menos, um autor de, no mínimo, um documento que compõe o *corpus* desta metapesquisa. Na Figura 23, para melhor visualização, só foram incluídas as instituições citadas em pelo menos dois documentos com, no mínimo, um autor a ela filiado.

Figura 22 - Menções por País

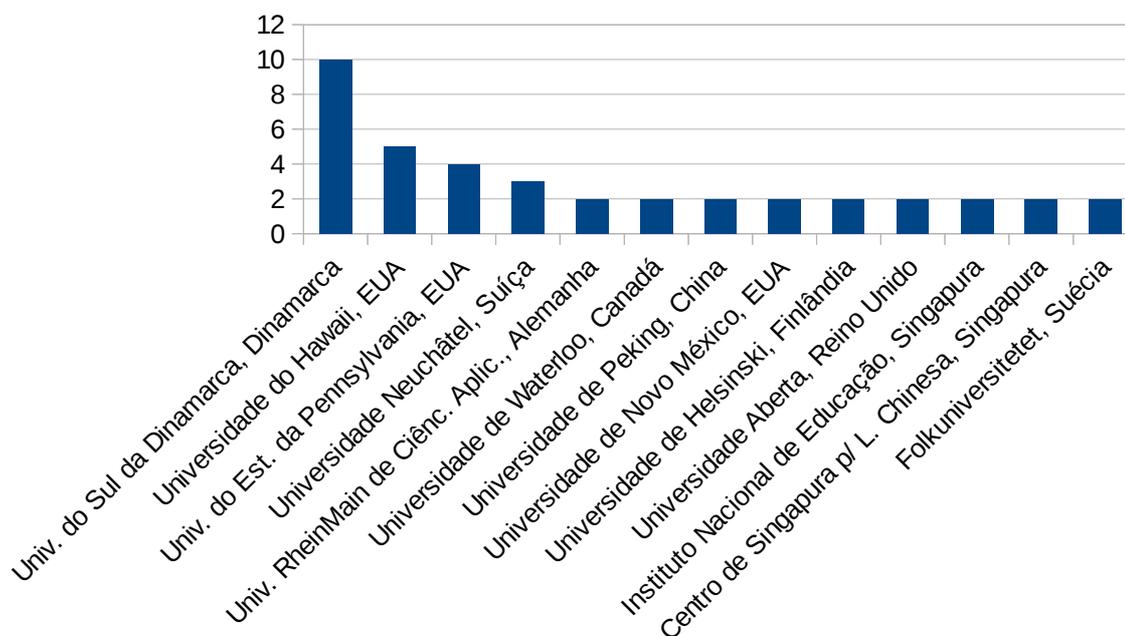


Fonte: elaboração própria.

Assim, embora os Estados Unidos desponham como país com mais publicações sobre o tema, é da Dinamarca a instituição que destaca-se individualmente. Como mencionado anteriormente, há um pesquisador que foi filiado à Universidade do Havaí, nos Estados

Unidos, iniciando lá seus estudos sobre o tema e que hoje atua na Universidade do Sul da Dinamarca, e, portanto, continua nessa segunda instituição a pesquisar o tema que começou a investigar, inicialmente, quando ainda era filiado à primeira.

Figura 23 - Menções por Instituição



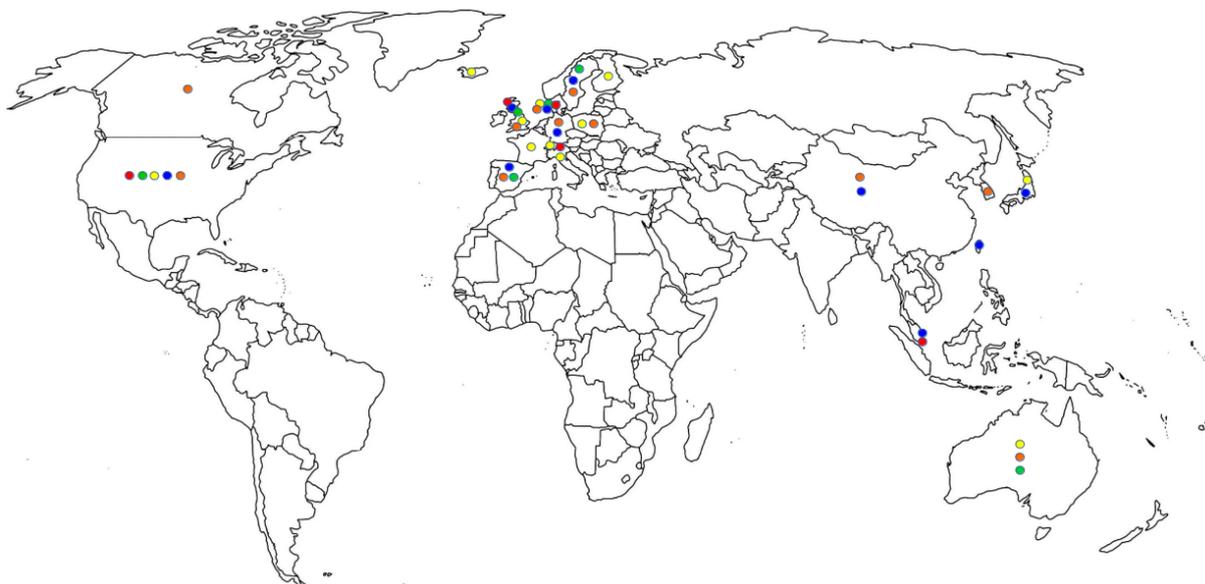
Fonte: elaboração própria.

Na Figura 24 (vide página 123) apresentamos um mapa mundi no qual destacamos os países nos quais se situam as instituições às quais os autores dos documentos deste *corpus* estão filiados. A figura retrata também o foco dos estudos conforme categorização (subseção 3.1) já apresentada anteriormente. Assim, buscando cruzar a categoria (cores apresentadas na legenda) e a localização geográfica dos estudos. As cores estão posicionadas no mapa de acordo com a localização onde estudos os foram feitos, não representando a quantidade de estudos sob cada categoria por localidade. O objetivo dessa figura é proporcionar uma visualização rápida acerca do cruzamento dessas duas informações (categoria e localização geográfica).

Este estudo não buscou justificativas relativas às razões de cada região para desenvolver estudos com determinado foco (categoria); outrossim, buscou-se apenas apresentar de forma pictórica a distribuição para que aqueles investigadores interessados em verificar onde se situam as pesquisas em cada categoria específica conseguissem identificar de forma mais rápida e efetiva os lugares onde tais informações estão disponíveis ou em que

há grupos de pesquisadores dedicados a tal especificidade. Nesse sentido, apresentamos, no Quadro 13, a seguir, o detalhamento de quantos estudos sob cada categoria foram desenvolvidos em cada localidade.

Figura 24 - Mapa Múndi Situando os Estudos Sobre Interação na Arena do Cotidiano



Legenda:

● desenvolvimento de materiais
● análise de interação in natura

● revisão teórica
● imersão/mediação

● análise de aquisição

Fonte: elaboração própria.

Quadro 13 - Comparativo dos Estudos por Categorias e Localidades

País	Categoria	Qtde	ID#
Alemanha	Análise de Aquisição	1	156
	Desenvolvimento de Material	2	35, 36
Austrália	Análise de Aquisição	1	7765
	Análise de Interação	3	1202, 7750, 7764
	Imersão/Mediação	1	7764
Canadá	Análise de Aquisição	2	7746, 7765
China	Análise de Aquisição	1	1497
	Desenvolvimento de Material	4	37, 95, 133, 205
Coreia do Sul	Análise de Aquisição	1	145
Dinamarca	Análise de Interação	5	135, 136, 151, 167, 7853
	Análise de Aquisição	1	1293
	Desenvolvimento de Material	2	137, 211
	Imersão/Mediação	3	137, 211, 1293
	Revisão Teórica	2	192, 1192

Espanha	Análise de Aquisição	3	1198, 1293, 7756
	Desenvolvimento de Material	2	61, 97
	Imersão/Mediação	3	1198, 1293, 7777
Estados Unidos	Análise de Aquisição	4	145, 1442, 7746, 7818
	Análise de Interação	8	193, 1274, 1344, 1442, 1445, 1576, 7790, 7819
	Desenvolvimento de Material	2	101, 133
	Imersão/Mediação	4	1360, 7753, 7790, 7818
	Revisão Teórica	5	1192, 1341, 1366, 1369, 7799
Finlândia	Análise de Interação	3	191, 200, 1435
França	Análise de Interação	1	201
Islândia	Análise de Interação	1	167
Itália	Análise de Interação	1	136
Japão	Análise de Interação	1	7750
	Desenvolvimento de Material	2	45, 103
Polónia	Análise de Aquisição	1	1585
	Análise de Interação	1	7748
Reino Unido	Análise de Aquisição	3	156, 1293, 7812
	Análise de Interação	1	135
	Desenvolvimento de Material	1	7836
	Imersão/Mediação	2	1293, 7836
	Revisão Teórica	1	132
Singapura	Desenvolvimento de Material	2	37, 205
	Revisão Teórica	1	1242
Suécia	Análise de Aquisição	1	156
	Desenvolvimento de Material	2	137, 211
	Imersão/Mediação	2	137, 211
Suíça	Análise de Interação	2	200, 1576
	Revisão Teórica	1	53
Taiwan	Desenvolvimento de Material	1	68

Fonte: elaboração própria.

Assim, podemos observar nos dados analisados que: (i) na Ásia se destacam os estudos relativos à desenvolvimento de materiais, muito avançados por interesses em desenvolver ferramentas tecnológicas que podem auxiliar no ensino e aprendizagem de línguas; (ii) na América do Norte nota-se uma mescla de estudos sob diferentes categorias, entretanto com foco mais voltado para análise de aquisição (vertente ainda mais cognitivista), revisões teóricas e alguns esforços no sentido de criar situações de imersão e/ou mediação;

(iii) a Europa concentra a maior parte dos estudos, destacando a região nórdica principalmente no que diz respeito à análise de interações na arena do cotidiano; e (iv) a América do Sul não apresenta nenhum estudo nesse sentido, talvez por essa modalidade de investigações ainda não ter chamado a atenção dos pesquisadores nessa região.

Almeida Filho (1993) destaca o início de um movimento que foi chamado de abordagem comunicativa nos anos 70, no qual se preconizava que uma língua deveria ser ensinada e/ou aprendida com foco no significado. Sob tal perspectiva, reconhece-se o valor da organização gramatical nesse processo, mas entende-se que deve-se buscar uma abordagem de ensino e aprendizagem fundamentada no uso propositado da língua. Os estudos sobre interação na arena do cotidiano parecem apontar nesse sentido.

Esta pesquisa evidencia um movimento em direção ao que Almeida Filho (1993) chama de uso propositado da língua, ou como se identifica na análise da conversa fala-em-interação, ao propor o termo ‘interações na arena do cotidiano’ para evidenciar estudos voltados a observação e compreensão ou criação de ferramentas para intermediar o uso social da língua, como instrumento de comunicação e, quiçá, a intersecção ou influência dessa perspectiva no processo de ensinar e aprender línguas.

Na próxima subseção destacamos teorias de suporte identificadas nos estudos que compõem este *corpus*.

3.3 TEORIAS DE SUPORTE

Nesta subseção buscamos agrupar e discutir as teorias que orientaram os documentos que fazem parte do *corpus* desta metapesquisa. Foi possível observar uma miríade de termos na área da AELin. Consideramos que o uso indiscriminado de termos no campo da aquisição/aprendizagem e ensino de línguas pode ser comprometedor para o desenvolvimento científico nesse campo, uma vez que tal prática pode ser prejudicial ao desenvolvimento da (e na) área, por criar uma imensidade de terminologias que dificulta para que os pesquisadores em LA se situem e acompanhem os desenvolvimentos sobre um tema específico na AELin.

Alguns estudiosos podem argumentar que existem nuances (detalhes), que diferenciam uma teoria de outra, o que justificaria o uso de tantas terminologias. Entretanto, ao fazer esta metapesquisa observamos a necessidade latente de sintetização para que se possa solidificar a teoria na área, reconhecendo as nuances como nuances e os termos nucleares

como tal. Expressões como ‘teoria de sistemas dinâmicos’, ‘agência’, ‘identidade’ e ‘autenticidade’ apareceram (CADIerno e ESKILDSEN, 2015; KUSYK, 2017; CLARK e MINAMI, 2015; VAN COMPERNOLLE e MCGREGOR, 2016; KINGINGER, 2013; COPLAND e GARTON, 2011). Entretanto, sua baixa incidência nos leva a perceber que eles pouco foram observados como relacionados à interação na arena do cotidiano, pelo menos até o momento.

Quando o objeto de estudo era o desenvolvimento de materiais foi possível observar um foco majoritário nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas ou a interação mediada pelas tecnologias (BÖHM, 2016; MORALES, et al., 2015; WONG et al., 2015; JIA, 2009; SÁNCHEZ et al., 2008; DICKINSON, et al., 2008; YAMADA e AKAHORI, 2007; EDGE, 2011; WONG et al., 2016). Nesse campo os estudos se baseavam em computadores ou equipamentos móveis (*smartphones*, por exemplo) e como eles poderiam ser utilizados para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de línguas, incluindo aqui a Internet (muitas vezes referenciada como *e-learning*).

Assim, computadores, ou outros equipamentos com acesso a Internet, poderiam ser utilizados de maneira contextualizada para mediar o ensino e a aprendizagem de línguas, bem como a interação/comunicação na língua em questão. Também foram observados estudos que focavam em como os jogos podem auxiliar nesse processo (RICO, 2012; PALOMO-DUARTE, 2014; THORNE, BLACK e SYKES, 2009; MARSH e TAINIO, 2009). Em todos os casos a possibilidade de interação/comunicação *on-line* informal entre aprendizes de uma língua ou *e-learning* eram centrais.

Firth e Wagner (1997) advogam em prol de uma reconcepção da AELin mais distanciada de questões cognitivas. Entretanto, mesmo em um corpus tão contemporâneo como o que estamos tratando, ainda podemos observar a concepção cognitiva presente nas teorias de suporte dos estudos (EDGE, 2011; O’GRADY, LEE e LEE, 2011; GULLBERG, ROBERTS e DIMROTH, 2012; MUÑOZ, 2012; CADIerno, IBARRETXE-ANTUÑANO e HUAZO-GASCÓN, 2016; CONROY 2016). ‘Psicologia cognitiva’, ‘atenção’, ‘semântica’, ‘insumo’ e ‘produção’ são terminologias encontradas nos documentos, ainda que em quantidade bem mais restrita que outras mais alinhadas ao proposto pelos autores.

Embora o objeto desta pesquisa seja a interação na arena do cotidiano, termos como ‘competência interacional’, ‘interação’, ‘modelo interacionista’, ‘interação na AELin’ não aparecem com tanta frequência (DOHELER e BERGER, 2016; CLARK, ÖNAL e LINDEMALM, 2011, TAGUCHI, 2014; HALL, HELLERMANN e DOEHLER, 2011;

CONROY, 2016; HALL, HELLERMANN e DOEHLER, 2016; CONROY, 2016; SPENADER, 2008; WAGNER, 2015; FIRTH e WAGNER, 2007; MUÑOZ, 2012), o que aponta para um alinhamento das pesquisas no tema proposto ao indicado por Firth e Wagner (1997), num apelo por considerar a comunicação. Esse apelo também mostra-se presente nos estudos referentes à abordagem comunicativa (cf. ALMEIDA FILHO, 1993; FREITAS, 2013), ainda que os preceitos comunicativos só sejam citados diretamente em dois estudos (YAMADA e AKAHORI, 2007; VAN COMPERNOLE e MCGREGOR, 2016).

A aprendizagem colaborativa também é mencionada, seja via Internet ou não. Nesse caso, remetem-nos aos estudos sobre interação de Ellis (1985) e Pica et. al (1995), em que esses autores mencionam o ‘diálogo colaborativo’ como possibilidade de se desenvolver comunicação mais fluida, sem as interrupções comuns nos processos de instrução ou de negociação, que apresentam maior mediação explícita, o que muitas vezes distancia o foco do diálogo do significado (informação) para o metalinguístico.

A aprendizagem de uma nova língua como conquista social (BROUWER e WAGNER, 2004) é observada no *corpus*. Nesse sentido, Eskildsen (2015), ao mencionar a Linguística Baseada no Uso (LBU), busca superar as tradicionais dicotomias da linguística moderna, considerando ser a competência em uma língua algo que emerge do uso. Assim, vários termos no *corpus* podem ser relacionados a ela, a saber: ‘LBU’, ‘aprendizagem contextualizada’, ‘comunidades de prática’, ‘aprendizagem experimental’, ‘programas de imersão’, ‘língua franca’, e ‘estudo no exterior e aprendizagem de língua’.

A pouca ocorrência de estudos com foco mais orientado para uma perspectiva cognitiva no *corpus* (EDGE, 2011; O’GRADY, LEE e LEE, 2011; GULLBERG, ROBERTS e DIMROTH, 2012; MUÑOZ, 2012; CADIerno, IBARRETXE-ANTUÑANO e HUAZO-GASCÓN, 2016; CONROY 2016), e a recorrência de investigações que remetem à LBU de alguma forma (HAZRIANI et al., 2014; CLARK et al., 2011; CADIerno e ESDILDSEN, 2015; GULLBERG, ROBERTS e DIMROTH, 2012; CLARK e MINAMI, 2015; EDGE et al., 2011; KUSYK, 2017; WONG et al., 2016; PARK e WEE, 2011; HALL, HELLERMANN e DOHELER, 2011; SCHEFFLER e MICKIEWICZ, 2015; RÓG, 2017; UMINO e BENSON, 2016; ISABELLI-GARCÍA e LACORTE, 2016; LLABES, ARNÓ e MANCHO-BARÉS, 2016; TRENTMAN, 2013; COMAS-QUINN, MARDOMINGO e VALENTINE, 2009) fazem com que reafirmemos nossa convicção, já apontada na subseção 1.5, a saber: a LBU e a AC parecem compartilhar premissas fundamentais que apontam um caminho profícuo para a parceria entre elas na AELin e, conseqüentemente, para o desenvolvimento teórico e prático na área.

Apenas um único estudo utilizou a Análise do Discurso Crítica (MÜLLER e SCHMENK, 2017) como método para analisar as interações. Em contrapartida, a Análise da Conversa foi utilizada repetidas vezes (FIRTH e WAGNER, 2007; PALLOTTI e WAGNER, 2011; ESKILDSEN THEIDÓRSDÓTTIR, 2017; LILJA, 2016; WAGNER, 2016; KASPER e BURCH, 2016; DOHELER e BERGER, 2016; KASPER e WAGNER, 2011; CLARK, ÖNAL e LINDEMALM, 2011; TUDINI, 2010; TAGUCHI, 2014; MARSH e TAINIO, 2009; HOUSER, 2013; WAGNER, 2015). Assim, a AC mostrou-se a mais adequada para abordar a fala-em-interação (SEEDHOUSE, 2005; SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009) em contexto de práticas e ações sociais e, portanto, mais condizente com os interesses das investigações sobre interação na arena do cotidiano no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua.

A seguir, na próxima subseção, apresentamos a síntese dos estudos, incluindo os resultados e as limitações.

3.4 SÍNTESE DOS ESTUDOS

Diante dos estudos que compõem este *corpus*, fica evidente que há nesse cenário preocupações distintas que abrangem desde a produção e utilização de materiais que auxiliem os aprendizes em suas interações sociais visando a aquisição/aprendizagem de línguas, até a observação e análise das interações na arena do cotidiano propriamente ditas para compreender como se dá a construção de sentido na língua. Organizamos esta subseção em duas partes, a saber: resultados; e limitações.

3.4.1 Resultados

Quando o foco é desenvolvimento de material (BÖHM et al., 2016; MORALES et al., 2015; WONG et al., 2015; PALOMO-DUARTE et al., 2014; HAZRIANI et al. 2014; RICO et al., 2012; CHUNG, 2012; JIA, 2009; SÁNCHEZ et al., 2008; DICKINSON et al., 2008; YAMADA e AKAHORI, 2007; EDGE et al., 2011; WONG et al., 2016; CLARK, et. al., 2011; CLARK, ÖNAL e LINDEMALM, 2011; COMAS-QUINN, MARDOMINGO e VALENTINE, 2009), observamos relação estreita com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (*smartphones*, *gps*, aplicativos, Internet, entre outros). Muitas das investigações

categorizadas como desenvolvimento de material tinham como objetivo desenvolver e aplicar/testar novos aplicativos, principalmente para aparelhos móveis. Nesse aspecto, resumimos os resultados a seguir:

- os usuários dos aplicativos podem se beneficiar do uso deles e, em sua maioria, estão dispostos a usar tais tecnologias para o aprendizado de línguas;
- os aprendizes se interessam por usar aplicativos. Assim, dependem maior tempo utilizando tais ferramentas (mesmo sem envolver uma atividade extraclasse solicitada pelo professor) do que estudando nos moldes mais tradicionais que conhecemos, apontando para uma nova forma de estudar;
- os aprendizes se envolvem com o próprio aprendizado, tornando-se mais autônomos e se responsabilizando mais pela aquisição da língua;
- os aprendizes preferem a ‘comunicação livre’ quando comparada àquela com foco na correção de vocabulário ou gramática;
- os aprendizes também se interessam por desenvolver seus próprios aplicativos (e/ou recursos tecnológicos – como blogs, por exemplo) para aprendizagem de línguas;
- na maioria das observações de uso de aplicativos (ou outros recursos tecnológicos) foi verificada melhora significativa na aquisição da língua pelos aprendizes;
- o uso de imagens apresenta-se como motivador da comunicação;
- *smartphones* podem ajudar a fazer a ponte entre a sala de aula e o uso social quando se trata da aprendizagem de línguas.

Dessa forma, podemos observar que urge ampliar a percepção metodológica e epistemológica no campo da aquisição/aprendizagem e ensino de línguas, de maneira a dar suporte à aprendizagem informal de uma língua-alvo. Nessa vertente, a Análise da Conversa mostra-se uma via adequada para compreensão da língua para além de um sistema linguístico, ampliando a concepção do que é aprender uma nova língua para o uso e, conseqüentemente, a AC tem muito a contribuir para AELin, conforme argumentam Seedhouse (2005), Firth e Wagner (2004) e Kasper e Wagner (2011).

No *corpus* analisado nesta tese, 16 estudos usam a AC: 13 para investigar interações na arena do cotidiano – AI (FIRTH e WWAGNER, 2007; MARSH e TAINIO, 2009; TUDINI, 2010; PALLOTTI e WAGNER, 2011; HALL, HELLERMANN e DOHELER, 2011; ZIMMERMAN, 2011; HAUSER, 2013; TAGUCHI, 2014; WAGNER, 2015; LILJA, 2016; KASPER e BURCH, 2016; DOHELER e BERGER, 2016; ESKILDSSEN e THEODÓRSDÓTTIR, 2017); 2 categorizados como revisões teóricas – RT (KASPER e

WAGNER, 2011; WAGNER, 2016) ; e 1 classificado em duas categorias, desenvolvimento de material – e Situações de Imersão ou Mediação – I/M (CLARK, ÖNAL e LINDEMALM, 2011).

Aprender uma nova língua é uma realização social, não unicamente linguística e, por conseguinte, não podemos insistir em separar o uso da língua e a língua propriamente dita, uma vez que os estudos mostram que as pessoas podem se relacionar mesmo sem possuir conhecimento linguístico amplo (ou aquele considerado apropriado). Oportunidades de desenvolvimento e uso de uma língua existem tanto no ambiente virtual quanto em contextos de aparente dispersão (como o caso do ambiente de aprendizagem colaborativo ofertado pelos jogos). Cabe à pedagogia das línguas incorporar tais contextos na sua práxis, uma vez que os estudos revelam que tais ambientes podem impulsionar aprendizes de línguas para além das paredes das salas de aula, promovendo a aproximação desta com o ambiente social de uso da língua.

A aprendizagem que se expande para além dos limites da sala de aula parece ser uma via para aquisição de habilidades na língua. Assim, parece adequado que sejam repensadas as atividades pedagógicas para as salas de aula de línguas para que se consiga preparar os alunos para atuarem no mundo externo a esse ambiente (WAGNER, 2015), capacitando-os a fazer uso propositado da língua. Os estudos sobre a interação na arena do cotidiano, se mostram como uma oportunidade para revitalizar e repensar o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que todos os tipos de comunicações/interações (não apenas as pedagógicas) se apresentam como recurso valioso para aquisição de línguas.

Os dados evidenciam que há espaço para aquisição de línguas tanto nas interações de sala de aula como naquelas que acontecem na arena do cotidiano. Dessa forma, quebrar as barreiras que separam a sala de aula e o ambiente social de uso da língua (externo à sala de aula) parece promissor para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. O *corpus* mostra, por exemplo, que assistir TV (HAZRIZNI et al., 2014; SCHEFFLER e MICKIEWICZ, 2015) frequentemente parece ter impacto significativo no desenvolvimento do vocabulário dos aprendizes, bem como outras formas de aprendizagem informal (muitas delas *on-line*). Compreender esses impactos parece uma via importante para os desenvolvimentos teórico e prático na AELin. A constatação da aprendizagem implícita (GULLBERG, ROBERTS e DIMROTH, 2012) aponta para o redimensionamento do papel da aprendizagem explícita, uma vez que os dados mostram que mesmo na ausência de *feedback* explícito há ganho linguístico, não sendo todo tipo de *feedback* positivo para o processo de aprendizagem e sendo a interação entre pares particularmente valiosa para aquisição

(CONROY, 2016), ou seja, interagir na língua ajuda os aprendizes a se desenvolverem na língua.

Assim, fica evidente a existência das incursões na arena do cotidiano (KUSYK, 2017). Essas ‘incursões’ (língua circulando em determinada comunidade de uso tanto para aprendizagem como para resolver questões do dia a dia dos indivíduos) existem e há necessidade de melhor compreender tal fenômeno e seu impacto na aprendizagem de línguas. Outro aspecto a ser observado é o papel da linguagem não-verbal na comunicação, o *corpus* evidencia que ele é relevante (YAMADA e AKAHORI, 2007; ESKILDISEN e THEODÓRSDÓTTIR, 2017; TUDINI, 2010). Algumas dessas concepções se alinham aos estudos socioculturais de Vygotsky. Entretanto, é necessário aprofundar mais nesse campo (HALL, HELLERMANN e DOEHLER, 2011).

Quando lidamos com situação de estudo no exterior, os dados evidenciam a necessidade de recontextualizar o que é aprender uma língua (UMINO e BENSON, 2016). Aspectos como a percepção individual do aprendiz sobre a pronúncia ‘desejada’, bem como sua motivação são elementos chave (RÓG, 2017; MÜLLER e SCHMENK, 2017). Dessa forma, o sucesso na aprendizagem da língua depende, em larga escala, do contexto social e educacional em que estão inseridos. Os dados evidenciam a necessidade e o valor de estudos longitudinais (BELL, SKALICKY e SALSURY, 2014) de como a língua se desenvolve em comunidades de prática com o passar do tempo.

Por outro lado, situações de imersão/mediação, nas quais não há necessidade de os aprendizes lidarem com diferenças culturais (a exemplo dos programas para prática linguística do tipo ‘acampamento’ dentro do país de origem dos estudantes de determinada língua estrangeira, reunindo-os) atuam positivamente para a aquisição da língua-alvo (ISABELLI-GARCÍA e LACORTE, 2016). Essas situações de imersão promovem ambientes que oportunizam o desenvolvimento natural e espontâneo (Ibid.). Entretanto, para aprendizes de línguas minoritárias (ou marginalizadas) encontrar ambientes de imersão não é tão fácil como para aqueles que buscam aprender línguas mais ‘hegemônicas’, como no caso do utilizado inglês língua franca em vários contextos de estudos no exterior (DEPALMA, 2015).

Analisar contextos de estudo no exterior, valendo-se de conceitos relativos a comunidade imaginada, comunidade de prática, identidade (KINGINGER, 2008; TRENTMANN, 2013; SPENADER, 2008), pode ser útil para auxiliar aprendizes a se relacionarem no complexo universo da aprendizagem linguística e cultural. Esses contextos podem ser positivos não apenas para os estudantes, mas também para as pessoas que vivem

no local (com quem esses estudantes interagem). No ambiente de estudo no exterior, a sala de aula de línguas pode ser apenas uma pequena parte da experiência de viver em outro país.

Na sequência, na próxima subseção, abordamos as limitações evidenciadas nos estudos que compõem o *corpus* deste estudo.

3.4.2 Limitações nos Estudos que compõem o *Corpus*

Entre as limitações mencionadas em quase todos os documentos estão:

- amostra pequena, ou seja, número reduzido de situações ou participantes são analisados;
- foco muito específico do estudo (num aspecto linguístico, por exemplo);
- o estudo ser desenvolvido numa região desenvolvida (ou subdesenvolvida);
- o estudo estar em fase inicial;
- poucos estudos em ambientes de imersão;
- algumas das gravações analisadas serem apenas em áudio, e não em vídeo.

Entretanto, ao sintetizarmos todos os estudos que compõem este *corpus*, podemos visualizar que essa limitação pode ser minimizada, uma vez que cruzamos os dados de vários estudos individuais, com características singulares diferentes, o que permite visualizar de forma mais ampla o todo.

Algumas investigações nesse *corpus* apresentavam pesquisas que estavam em desenvolvimento e, portanto, não tinham conclusões robustas; outras retratavam propostas que não haviam sido aplicadas na prática; outras não tivemos acesso ao documento em sua completude. Contudo, esses restritores foram em pequeno número, o que não compromete a robustez da análise ora apresentada.

De tal forma que fica evidente haver na AELin poucas investigações cujo objeto de estudo é a ‘fala’ e a ‘comunicação’, bem como a falta de recursos de apoio à aprendizagem de línguas na arena cotidiano e a pouca ocorrência de estudos longitudinais com foco nesse contexto. Urge, então, atentar aos aspectos relativos à inter-relação entre competência linguística e interação, analisando a linguagem como um recurso nuclear da interação. Embora não seja tarefa fácil observar a aquisição de línguas em ambientes naturais e em ambientes virtuais (como jogos, por exemplo) – arenas do cotidiano, trata-se de um tema necessário para o desenvolvimento teórico e prático da AELin.

O desafio que se mostra latente é o de desenvolver materiais que sirvam de ‘ponte’ para a conversa natural (na arena do cotidiano), mais do que simplesmente substituir esses diálogos por outros para atender unicamente propósitos linguístico-pedagógicos. Assim, mais estudos cujo foco seja a interação na arena do cotidiano entre estudantes e a comunidade e por um período maior de tempo são necessários para melhor compreender como tal conhecimento pode auxiliar no ensino e aprendizagem de línguas.

Estudos longitudinais são, ainda, raros na Linguística Aplicada, mas se mostram cruciais para traçar o desenvolvimento em uma língua (BELL, SKALICKY e SALBURY, 2014). Assim, futuros empreendimentos investigativos nesse sentido podem auxiliar na compreensão das experiências linguísticas de aprendizes nas mais diversas situações e ambientes. Dessa forma, o desenvolvimento de pesquisas em diferentes ambientes pode auxiliar na compreensão da aquisição de línguas e, conseqüentemente, no desenvolvimento da AELin.

Fica evidente que os estudos têm como participantes, em sua maioria, estudantes universitários e/ou adultos (a exceção de SPENADER, 2008 – estudantes de Ensino Médio – e O’GRADY, LEE e LEE, 2011; WONG et al., 2016; SCHEFFLER e MICKIEWICZ – crianças), carecendo de investigações cujos participantes sejam estudantes de Ensino Médio ou outras faixas de idade e escolarização. Essa evidência nos leva a considerar que há necessidade de mais pesquisas não só com esse público, mas também investigações que busquem conectar as salas de aula e o ambiente natural de uso das línguas, o que se apresenta como atividade bastante desafiadora.

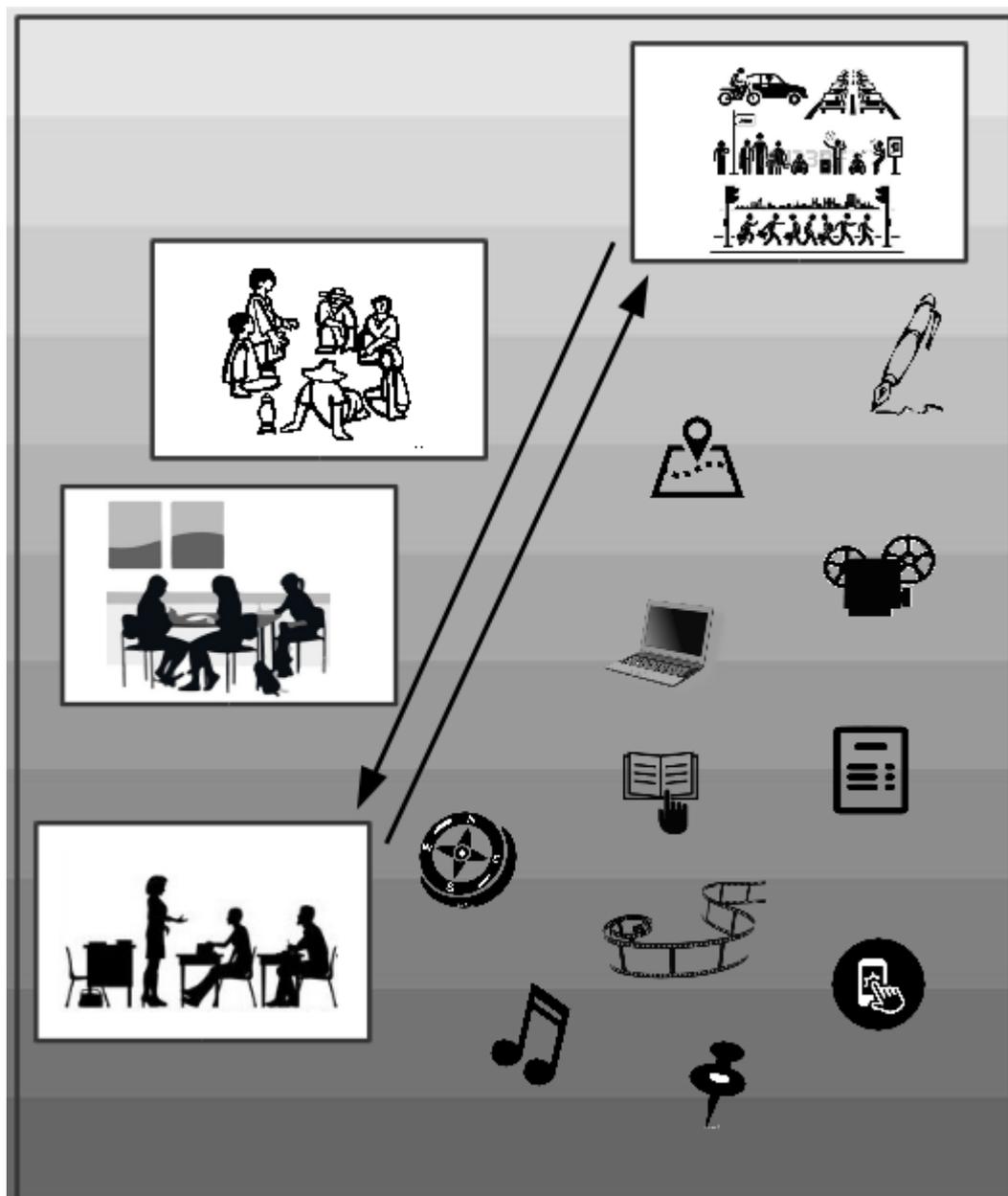
Nesse contexto, Firth e Wagner (2007) salientam que seria instigante verificar se a AELin se desenvolverá de forma coesa ou fragmentada. Na sequência, apresentamos as perspectivas nos estudos sobre interação na arena do cotidiano.

3.5 PERSPECTIVAS NOS ESTUDOS SOBRE INTERAÇÃO NA ARENA DO COTIDIANO

O percurso desenvolvido neste estudo nos permite levantar a hipótese de que haja o que denominamos ‘nuances de arena do cotidiano’, como buscamos retratar na Figura 25, a

seguir. À direita são ilustrados materiais que podem ser utilizados por aprendizes no processo de ensino e aprendizagem de línguas, didáticos e/ou ‘autênticos’³⁸.

Figura 25 - Nuances da Arena do Cotidiano



Fonte: elaboração própria.

A imagem (Figura 25) ilustra que a sala de aula de línguas e a vida cotidiana devem ser tratadas sob perspectiva de aproximação, no sentido de se desenvolverem práticas

³⁸ Utilizamos o termo ‘autênticos’ para identificar materiais acessíveis como programas de TV, filmes, vídeos e textos disponíveis na televisão ou internet (não elaborados com objetivo pedagógico específico para o ensino de línguas). Ressaltamos que foge do escopo desta tese a discussão teórica acerca de autenticidade, visto não ser o foco deste estudo.

significativas, bem como de se compreender o contexto social de uso da língua para incorporar tais conhecimentos às práticas inerentes à sala de aula de línguas, possibilitando assim, que o ambiente de ensino e aprendizagem sirva aos objetivos sociais, aproximando o contexto escolar da necessidade comunicacional dos aprendizes. Dessa forma, ao observar e buscar melhor compreensão do objetivo social da língua, verifica-se a possibilidade de elaboração de materiais e adoção de práticas que possam auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa de aprendizes de línguas.

Na Figura 25, à esquerda são representadas as situações comunicativas, com foco no ensino e aprendizagem de línguas. Observando as imagens de grupos de pessoas da parte inferior para superior na Figura 25 vemos a representação de: (i) sala de aula tradicional, com o professor a frente e os estudantes enfileirados, representação pictórica que visa ilustrar um ambiente com alta interferência pedagógica e, portanto, consideravelmente controlado; (ii) sala de aula na qual os alunos estão dispostos de maneira circular, o que contribui para criar ambiente que propicia maior interação; (iii) pessoas que parecem conversar livremente (pode ser em ambiente escolar ou não) e que aparenta certa informalidade; e (iv) a imagem no topo que retrata dinamicidade das interações cotidianas.

As duas setas, da sala de aula mais tradicional (na parte inferior) para o cotidiano (na parte superior) e vice-versa, visam retratar o quanto um ambiente pode (e deve) contribuir para o outro, uma vez que o objeto de estudo nesse caso é a língua, imprescindível para o sucesso (ou insucesso) da comunicação nas interações vivenciadas pelos indivíduos. O fundo em nuances de cinza representa os níveis da 'arena do cotidiano' que podem existir. Essa gradação na tonalidade da cor cinza é utilizada na imagem (Figura 25) para evidenciar: reconhecimento da relevância da sala de aula na aquisição/aprendizagem das línguas; e compreensão das interações na arena do cotidiano. Assim, o conhecimento a respeito de como as interações na arena do cotidiano se desenvolvem pode auxiliar no desenvolvimento de materiais e atividades pedagógicas visando o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, buscamos reconhecer a capacidade da sala de aula de proporcionar situações relativamente controladas que podem auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa, criando oportunidades para o que Almeida Filho (1993) denomina comunicação propositada.

Assim, criar situações de imersão (controladas ou semi-controladas) parece ser uma via que se mostra relevante na busca por construir ambientes que, embora controlados, permitam uma circulação mais natural da língua estrangeira estudada pelos aprendizes. Assim, proporcionaria aos aprendizes situações em que o distanciamento entre sala de aula e os

desafios da interação na arena do cotidiano poderia ser reduzido. Dessa forma, possibilita-se o desenvolvendo de uma pedagogia das línguas que responda aos anseios e necessidades dos usuários dessa língua.

A análise da conversa se mostra uma metodologia que muito tem a agregar aos estudos no campo da AELin, visto que foca na observação fala-em-interação, considerando aspectos verbais e não-verbais e buscando maior compreensão de como a construção de sentido se apresenta nas relações sociais, reduzindo, assim, o distanciamento entre o uso propositado da língua e a super estruturação dos modelos de ensino e aprendizagem de línguas com foco na formalidade da sala de aula.

No capítulo 4, as possibilidades e potencialidades da metapesquisa para a LA, mais especificamente para a AELin são abordadas.

Capítulo 4

POTENCIALIDADES DA METAPESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

A LA brasileira é reconhecida nacional e internacionalmente como produtiva (ALMEIDA FILHO, 2007a; CAVALCANTI, 1986; DE BOLT, 2015; MENEZES, SILVA e GOMES, 2009). Isso pode ser observado, por exemplo, ao constatar-se que a cidade do Rio de Janeiro foi escolhida para sediar o 18º AILA no ano de 2017, como mencionado anteriormente. Além disso, outro aspecto observado na pesquisa nacional em LA, mais especificamente na AELin, é que as investigações na área são, em sua maioria, fomentadas por agências governamentais, ou seja, envolvem recursos públicos.

Assim, conforme salienta Freitas (2013), parece adequado que os resultados das pesquisas desenvolvidas nesse campo sejam amplamente difundidos, gerando devolutivas à sociedade, que financia essa produção científica. Nesse cenário, a metapesquisa apresenta-se como possibilidade para organizar sistematicamente a produção científica sobre determinado tema em área específica. Metapesquisas podem fundamentar julgamentos e práticas, e também respaldar a implementação de políticas públicas (COHEN, MANION e MORRISON, 2011; NORRIS e ORTEGA, 2006).

A produção de metapesquisas por si só não garante que o poder público vá utilizar os resultados advindos desse tipo de pesquisa para implementação de políticas públicas. Entretanto, considera-se que, ao apresentar evidências sistematizadas, os pesquisadores se munem de maior força para demandar do poder público ações necessárias para o desenvolvimento educacional, no caso específico da AELin/LA, área que este estudo se insere.

Outro aspecto observado na LA brasileira é a predominância de investigações sob o paradigma qualitativo (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009), quando comparada ao cenário internacional. Em relação a esse paradigma, verifica-se que as metodologias para condução de metapesquisas (ou sínteses de pesquisas), pesquisas secundárias, necessitam ser fortalecidas (TÉLLEZ e WAXMANN, 2006). Nesse sentido, este estudo é desenvolvido observando tanto a consolidação de metodologias para condução de metapesquisas qualitativas, quanto a apresentação sistemática do tema interação na arena do cotidiano para a comunidade acadêmica brasileira envolvida de alguma forma com a AELin.

Este capítulo apresenta e discute criticamente as potencialidades da metapesquisa, com foco particularmente no contexto brasileiro. Para tanto, é dividido nas seguintes subseções: metapesquisa como processo de pesquisa; desafios da metapesquisa; e potencialidades da metapesquisa para LA.

4.1 METAPESQUISA COMO PROCESSO DE PESQUISA

O percurso deste estudo desenvolveu-se de acordo com as etapas mencionadas no Quadro 6 (subseção 1.2.1). A primeira etapa foi definir o problema de pesquisa. Nesta fase, destacou-se o legítimo interesse desta pesquisadora em compreender a interação no processo de ensinar e aprender línguas. Inicialmente, o objetivo era condensar estudos que tratassem da interação em sala de aula. Entretanto, as leituras sobre o tema interação e a participação desta pesquisadora na Primeira Escola de Altos Estudos Linguagem e Interação na Unisinos em 2015, conduziram o interesse para os desafios das interações na arena do cotidiano.

As interações em sala de aula são objeto de estudos na Linguística Aplicada desde os anos 80 e possuem inúmeras metapesquisas publicadas a respeito (PLONSKY [s.d.]). Por outro lado, não foram encontradas na literatura registros de pesquisas sob essa metodologia cujo foco fossem as interações na arena do cotidiano, tendência contemporânea na AELin. Optou-se pelo método da revisão sistemática (ou metassíntese). Esse método é identificado na literatura entre os adequados para condução de metapesquisas interpretativas e apresentou-se como apropriado para os objetivos desta pesquisa.

A adoção da ferramenta StArt, desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos pelo grupo de pesquisa liderado por Fabbri para esse fim, foi fundamental. Essa ferramenta computacional auxilia sobremaneira na organização de dados advindos de pesquisas

conduzidas sob o paradigma qualitativo e, portanto, mostra-se adequada para condução de metapesquisas interpretativas. A StArt é uma ferramenta de livre acesso. Entretanto, por ser desenvolvida unicamente para ambiente *Windows*, pesquisadores que utilizam outros sistemas operacionais (como no caso desta investigadora), necessitam utilizar máquinas virtuais, que nem sempre funcionam adequadamente.

Mesmo ante aos desafios de adoção da StArt utilizando máquina virtual, consideramos que o uso dessa ferramenta facilitou a busca, sistematização e organização dos dados. Além da StArt, a elaboração de quadros contendo as informações registradas na ferramenta auxiliaram de sobremodo na etapa de análise, integração e interpretação das evidências de pesquisa, no caso do estudo modelar desta tese. Essa ferramenta também disponibiliza gráficos e figuras que auxiliam no processo de análise e cruzamento dos dados, o que contribui para organização e agilização do trabalho do investigador que empreende metapesquisas.

Dessa forma, a apresentação dos resultados, precedidos do detalhamento das etapas adotadas por esta pesquisadora, foi facilitada pela adoção da ferramenta StArt na condução da revisão sistemática (ou metassíntese) apresentada como estudo modelar nesta tese. Esse processo fez perceber o quanto o agrupamento dos apontamentos nos estudos desenvolvidos individualmente pode representar uma ação que possibilita o favorecimento do intercâmbio de conhecimentos entre pesquisadores e/ou professores em exercício, visto que proporciona panorama sobre determinado tema e identificação dos pesquisadores e das instituições envolvidos na investigação de tal questão.

De forma mais arrojada, pode-se considerar que a organização do arcabouço teórico via metapesquisas poderia, conseqüentemente, oportunizar que o desenvolvimento teórico advindo das pesquisas consiga alcançar as salas de aula (no caso da AELin). Considera-se que a apresentação de resultados de metapesquisas para os próprios pares e para professores em exercício se difere. Nesse sentido, caberia aos linguistas aplicados transporem suas pesquisas de modo a torná-las mais acessíveis ao grupo de professores em exercício, conforme argumenta Freitas (2013).

Por outro lado, considera-se que a não compilação dos resultados das diversas investigações sobre determinado tema pode reduzir ainda mais o alcance dos estudos. Em se tratando de pesquisas com foco no ensino e aprendizagem de línguas, considera-se que para os professores no exercício da profissão, a difusão dos estudos individualmente pode resultar em confusões teóricas tornando-os ainda mais inacessíveis. O resultado da não condensação de pesquisas pode restringir o alcance desses conhecimentos, fazendo com que permaneçam recolhidos nos centros de pesquisas.

Assim, a condução de metapesquisas se apresenta como opção para organizar o conhecimento produzido nos centros de pesquisa. A partir dessa compilação, o trabalho de ‘tradução’ e divulgação dos encaminhamentos teóricos para os professores atuando diretamente com ensino regular de línguas no país poderia ser facilitada, o que poderia fortalecer a área. Isto posto, passamos a apresentar, na próxima subseção, os desafios da metapesquisa particularmente com foco no contexto brasileiro.

4.2 DESAFIOS DA METAPESQUISA

Fabbri et al., (2013) evidenciam três desafios principais para condução de metapesquisas, são eles: rigor no processo de busca; sequência *versus* iteração; e falta de diretrizes maduras. Para superar esses desafios esta pesquisadora buscou na literatura orientação de pesquisadores mais experientes na condução de metapesquisas (MAJOR e SAVIN-BADIN, 2010a; COHEN, MANION e MORRISON, 2011; FABBRI et al., 2013; FINLAYSON e DIXON, 2000), seguindo as etapas por eles sugeridas (Figura 6 – p. 54 e Quadro 8 – p. 56).

Conduzir metapesquisas exige do pesquisador organização metodológica e envolvimento com a própria pesquisa. Trata-se de uma metodologia de pesquisa na qual o investigador que a desenvolve deve estar disposto a elaborar e reelaborar/retomar o processo quantas vezes seja necessário. Assim, se em determinado ponto ele perceber que mais alguma palavra-chave deve ser incluída em sua busca, por exemplo, ele deve parar a sequência de atividades e retomar a fase inicial de busca incluindo tal palavra-chave. Por isso, Fabbri et al. (2013) salienta que é um processo iterativo, ou seja, que demanda repetição de uma ou mais ações no decorrer do processo. Consequentemente, o comprometimento do pesquisador com a própria pesquisa é essencial, pois trata-se de tarefa árdua.

Freitas (2013) destaca que “assusta perceber que as pessoas com funções técnicas e administrativas nos programas de pós-graduação e bibliotecas podem não valorizar a pesquisa ou o alcance dela, não esboçando às vezes sequer uma tentativa de buscar alternativas” para auxiliar o pesquisador na obtenção de acesso a documentos publicados. Mesmo um estudioso engajado na própria pesquisa tem, no Brasil, dificuldades em acessar os bancos de publicações (Ibid.) de forma livre. Como consequência, além de ‘trabalhoso’, pois o pesquisador necessita fazer inúmeras leituras, releituras e iterações, o processo de conduzir

metapesquisas no contexto nacional pode ser também muito dispendioso para o investigador (tempo, esforço e financeiramente).

Em tempos de circulação de informações de forma rápida, *on-line*, fazer metapesquisas no contexto nacional não apresenta-se como atividade fácil. Isso se deve a alguns fatores, a saber: (i) a falta de preceitos teóricos a respeito de como conduzir metapesquisas interpretativas (advindas de estudos conduzidos sob o paradigma qualitativo); (ii) a dificuldade de acesso livre e irrestrito a publicações sobre o tema que se deseja investigar (a depender da instituição a qual o pesquisador esteja vinculado); e (iii) o escasso envolvimento dos grupos de profissionais que poderiam auxiliar o pesquisador interessado em empreender metapesquisas (auxiliares de pesquisa, biblioteconomistas, entre outros).

As evidências de pesquisa coletadas foram facilitadas sobremaneira pela participação desta pesquisadora no Programa de Doutorado Sanduíche da Capes, na Universidade do Sul da Dinamarca. A biblioteca digital da referida universidade dinamarquesa disponibilizou a ela o acesso a ampla base de dados no período em que esta pesquisadora esteve naquele país. Freitas (2013) ressalta as dificuldades para acessar documentos enfrentadas por pesquisadores no contexto brasileiro. Certamente, esse aspecto é desafiador no ambiente nacional, uma vez que conduzir metapesquisas demanda ter acesso a documentos publicados por outros autores, que se transformam em dados analisados. Assim, essa metodologia exige que sejam disponibilizados ao pesquisador estudos primários conduzidos sobre o tema em questão por outros estudiosos, no caso desta tese, a interação na arena do cotidiano.

Contudo, empreender metapesquisas mostra-se imprescindível para que a comunidade científica se beneficie da gama de pesquisas desenvolvidas individualmente, de forma a evitar que tempo e recursos financeiros sejam dispendidos para ‘reinventar a roda’. Assim, via metapesquisas possibilita-se maior e melhor compreensão acerca da pesquisa sobre determinado tema, ao passo que a integridade de cada estudo é preservada (LITTELL, CORCORAN e PILLAI, 2008; RANDOLPH, 2009; SCRUGGS, MASTROPIERI e MCFUFFIE, 2007).

O auxílio de pesquisadores mais experientes (no caso desta tese, o orientador deste estudo) é essencial no desenvolvimento de metapesquisas. Major e Savin-Baden (2010b) apontam quatro armadilhas potenciais desse tipo de pesquisa, apresentadas na subseção 1.2.2 e que reescrevemos a seguir: (i) abandonar o contexto no processo de síntese; (ii) limitar as perguntas a questões já investigadas e respondidas, sem compilá-las; (iii) depender de dados de outros cientistas; e (iv) não ter acesso às gravações originais. No caso do estudo modelar apresentado nesta tese, trata-se de metapesquisa qualitativa desenvolvida com rigor e critérios

metodológicos, no intuito de evitar pelo menos as duas primeiras armadilhas, uma vez que as duas últimas são características inerentes a estudos secundários e, portanto, não passíveis de serem evitadas.

Desse modo, mesmo diante dos desafios enfrentados, empreender metapesquisas apresenta-se como fundamental para que se possa ter panorama compreensível dos apontamentos da pesquisa (MAJOR e SAVIN-BADEN, 2010a) e nível mais elevado de abstração teórica (FILAYSON e DIXON, 2008) sobre determinado tema, o que pode facilitar sobretudo a disseminação dos encaminhamentos nas pesquisas para o contexto educacional, alcançando, assim, as salas de aula onde o ensinar e aprender acontece.

Na subseção a seguir discutiremos as potencialidades da metapesquisa para LA.

4.3 POTENCIALIDADES DA METAPESQUISA PARA A LA

O percurso desenvolvido no estudo modelar sobre interação na arena do cotidiano apresentado nesta tese confirma as vantagens da produção de metapesquisas qualitativas no campo educacional enumeradas por Major e Savin-Baden (2010b, p. 3), apresentadas na subseção 1.2.2 e que reescrevemos resumidamente a seguir:

- promoção de forma de lidar com as inúmeras informações produzidas atualmente;
- auxílio a pesquisadores para evitar a “reinvenção da roda”;
- realização de conexão entre estudos existentes;
- complementação de estudos primários;
- complementação de meta-análises de estudos quantitativos;
- promoção de formas de avançar a teoria;
- auxílio na identificação de discrepâncias e omissões;
- viabilização do diálogo e do debate;
- possibilidade de elaboração de práticas e políticas respaldadas por evidências científicas; e
- possibilidade de estimar custo-benefício em pesquisas qualitativas.

O percurso de condução da metapesquisa, estudo modelar, cujos resultados e discussões são apresentados no capítulo 3, evidenciam isso.

Assim, após desenvolver uma metapesquisa confirmamos a capacidade dessa metodologia de preencher a lacuna deixada pelos outros modelos de pesquisa, conforme apontado por Norris e Ortega (2006). Ao proceder uma seleção sistemática, o investigador evita as armadilhas de apresentar estudos tendenciosos e/ou incompletos, uma vez que o passo a passo da pesquisa é registrado de maneira ordenada e explicitada, dificultando que as pesquisas sejam desenvolvidas com base nos conhecimentos que o investigador já possui, como por exemplo restringir-se a citar autores que tratam do tema pesquisado conhecidos pelo investigador que conduz a pesquisa em questão.

De fato, reconhecemos o valor ímpar do desenvolvimento de pesquisas sob outras metodologias (primárias) na AELin/LA. No caso daquelas conduzidas sob o paradigma qualitativo podemos citar, por exemplo, etnografia, estudo de caso, pesquisa-ação, entre outros. Entretanto, organizar esse arcabouço via metapesquisas se apresenta como uma via adequada para que o conhecimento produzido nas pesquisas primárias possa ser amplamente difundido de maneira organizada e confiável. Assim, busca-se evidenciar o quanto a organização desse arcabouço via metapesquisas pode permitir e/ou facilitar o avanço da ciência na área, uma vez que disponibiliza aos pesquisadores nesse campo um panorama sistematizado dos avanços científicos acerca de um determinado tema.

Metapesquisas, permitem que seja disponibilizado à comunidade acadêmica um panorama mais amplo da pesquisa sobre determinado tema no campo da AELin/LA. Dessa forma, possibilita-se a solidificação do conhecimento acadêmico produzido e a disseminação de resultados científicos, embasada em investigação sistematicamente registrada (não fundamentada nas próprias preferências teóricas dos pesquisadores e/ou disseminadores). Essa característica também é apontada por Norris e Ortega (2006).

Desse modo, ousamos afirmar que a condução de metapesquisas, embora represente uma metodologia que demanda investimento considerável de tempo e recursos, proporciona, em contrapartida, um melhor direcionamento dos recursos aplicados em pesquisas, pois apresenta uma imagem mais clara do desenvolvimento científico sobre um tema específico em determinada área. Assim, os estudos resultantes de metapesquisas podem tornar as investigações desenvolvidas individualmente mais úteis, conforme evidenciam Light e Pillemer (1984). Isso acontece porque a integração dos estudos pode fornecer evidências mais conclusivas (consolidadas) para a prática educacional.

Na próxima seção, são abordadas as considerações finais advindas desse esforço teórico, tanto no sentido de explicitar a metapesquisa como elemento essencial para evolução e fortalecimento das pesquisas em Linguística Aplicada, mais especificamente na AELin,

quanto no intuito de evidenciar a interação na arena do cotidiano, tema escolhido para modelar esta metapesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção de considerações, retomamos as perguntas e objetivos desta pesquisa, e abordamos: (i) a importância e as possíveis contribuições que a adoção da metodologia de metapesquisa pode trazer para a LA/AELin nos cenários nacional e internacional; (ii) evidências sobre como estudos no âmbito da interação na arena do cotidiano podem contribuir para o desenvolvimento da área de aquisição/aprendizagem e ensino das línguas; (iv) as limitações deste estudo modelar; e (v) os encaminhamentos e possibilidades para pesquisas futuras.

Há, no Brasil, uma aparente dispersão dos estudos de Linguística Aplicada, embora haja inúmeros pesquisadores dedicados a essa área. Diante disso, a metapesquisa se mostra como metodologia adequada para condensar as pesquisas sobre temas específicos, tornando mais factível a disponibilização de tal conhecimento, tanto para pesquisadores (em primeiro momento) quanto para professores em exercício (posteriormente). Considera-se que a dispersão do conhecimento o torna de difícil acesso, mais ainda na relação teoria e prática.

Acerca da teorização nacional, um aspecto que chama a atenção é a afirmação de De Bolt (2015) de que, embora a comunidade internacional esteja ciente de que o campo da LA é altamente produtivo no país, o fato da maioria dos pesquisadores brasileiros publicarem apenas em português restringe o acesso a esse conhecimento às universidades onde são produzidos ou, na melhor das hipóteses, às comunidades capazes de ler e compreender textos acadêmicos em língua portuguesa. Assim, urge o planejamento e a criação de redes nacionais e internacionais de cooperação e investigação de forma a fomentar a disseminação do conhecimento produzido nacionalmente para além das nossas fronteiras.

A característica da AELin nacional de desenvolver estudos de cunho qualitativo pode contribuir sobremaneira para a área, internacionalmente. Centros de pesquisas ativos na área (como Estados Unidos e Europa, por exemplo) desenvolvem mais investigações sob o

paradigma quantitativo. Sobre metapesquisas relacionadas a estudos qualitativos, especificamente, Dixon-Woods et al. (2005) destacam que ainda nota-se uma produção escassa. Isso evidencia ainda mais a importância de os linguistas aplicados em contexto nacional atentarem para essa lacuna na pesquisa em AELin.

Dessa forma, o fortalecimento de redes de pesquisas no âmbito nacional que adotem a metapesquisa sob o paradigma qualitativo como metodologia de pesquisa no contexto nacional e a publicação dos resultados dos estudos desenvolvidos nacionalmente em outras línguas (não apenas em português) podem contribuir sobremaneira para o avanço científico da LA/AELin nacional e internacionalmente.

Nesse ponto, voltamo-nos especificamente ao tema escolhido para este estudo modelar, a interação na arena do cotidiano. De acordo com Clark e Minami (2015), a interação social cotidiana abre espaço, de certa forma, para os papéis que as pessoas têm em dada comunidade. Assim, a participação dos indivíduos em comunidades nas quais a língua estudada circula com objetivos não-linguísticos serve não apenas como contexto para aprendizagem de línguas, mas também como fonte de conhecimento. Para esses autores (Ibid.) é pela análise e reflexão sobre as experiências na vida cotidiana que as ideias são elaboradas e reelaboradas e, conseqüentemente, uma compreensão mais ampla e complexa da aquisição de línguas pode ser alcançada.

As pesquisas nacionais mostram problemas no ensino e aprendizagem de línguas no país (Almeida Filho, 1993; Freitas, 2013; e outros). Diante da crescente procura pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no país, pensar em como impactar o ensinar e aprender línguas nacionalmente se mostra como uma possibilidade. Considera-se que metapesquisas podem auxiliar nessa empreitada.

Retomamos para discussão final do objetivo desta pesquisa que é ‘oferecer explicitação de um método para desenvolver metapesquisas em LA’. Tal objetivo é dividido em três objetivos específicos que se seguem:

1) evidenciar a importância de disponibilizar as pesquisas produzidas em AELin para a comunidade acadêmica e para professores em serviço e pré-serviço

Na subseção 1.2.2 e no capítulo 4 a importância de organizar o conhecimento de forma a torná-lo mais acessível para professores em serviços e pré-serviço, e comunidade acadêmica é evidenciada. Como afirmam Savin-Baden (2010b), e Norris e Ortega (2006), essa prática: auxilia na não “reinvenção da roda” (SAVIN-BADEN, 2010b, p. 3); promove uma forma de sistematizar o conhecimento produzido de maneira organizada, concisa, mais

completa e não tendenciosa; e respalda os profissionais da área no momento de demandar políticas públicas para AELin.

Freitas (2013) sugere que, a partir dessa sistematização do conhecimento, seja possível que os resultados dos estudos já compilados, além de apresentar um panorama sobre determinado tema na área, possibilita que tais teorias sejam apresentadas em linguagem mais acessível que possa ser utilizada por formadores de professores de línguas nos cursos de formação inicial e continuada. Além disso, tal prática possibilitaria aos estudantes de línguas em geral ter acesso a conhecimentos sobre teóricos que os auxiliaria a impulsionar sua própria aprendizagem (estudos sobre estratégias de aprendizagem e autonomia, por exemplo).

Assim, primeiro é necessário compilar os estudos desenvolvidos sobre os diversos temas na área de AELin/LA cientificamente via metapesquisas, fornecendo evidências mais consolidadas para a prática educacional. Em seguida, adequar a linguagem da pesquisa para que possa alcançar o público em geral (estudantes, e professores em serviço e pré-serviço).

2) apresentar uma metodologia para realização de metapesquisas em LA, considerando o paradigma qualitativo;

Como destacado no capítulo 1, esforços investigativos no sentido de sistematizar o conhecimento existente apresentam potencial para impulsionar o avanço do conhecimento, seu alcance e também a aplicação mais objetiva dos recursos financeiros, além de poder orientar políticas públicas no âmbito da AELin. Assim, adotar a metapesquisa como forma de investigação científica na LA possibilitaria fortalecer as pesquisas e as redes de pesquisadores nacional e internacionalmente. Ademais, poderia auxiliar no desenvolvimento dessa metodologia voltado para sintetização de estudos qualitativos.

Este estudo, em seu primeiro capítulo, traz um roteiro para orientar pesquisadores interessados em adentrar o universo da metapesquisa, especialmente sob o paradigma qualitativo. Além disso, apresenta todas as etapas seguidas na condução deste estudo modelar, descrevendo, assim, o percurso e informando as barreiras encontradas (ou que podem ser encontradas) no decorrer dele, ao passo que traz para o cenário nacional o tema de interação na arena do cotidiano.

3) disponibilizar informações e perspectivas a respeito da interação na arena do cotidiano no processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

No capítulo 1 são evidenciadas as tendências contemporâneas para interação no âmbito da AELin, apontando para os estudos sobre a interação na arena do cotidiano. Plonksy e Gass (2011) argumentam que os métodos de pesquisa a respeito da interação, principalmente no contexto da sala de aula de línguas, têm se desenvolvido desde os anos

oitenta. Plonsky ([s.d.]) informa sobre uma gama de metapesquisas cujo foco é a interação no ambiente de sala de aula. Por essa razão, optamos por apresentar no estudo modelar desta tese uma metapesquisa abordando a interação na arena do cotidiano.

Os dados confirmam que, na aquisição de línguas, há espaço para as interações tanto no ambiente interno da sala de aula de línguas quanto no espaço externo a ela, ou seja, nos desafios apresentados nas interações que acontecem na arena do cotidiano. Assim, compreender os desafios das interações cotidianas e buscar diminuir o distanciamento entre esses dois ambientes (interno e externo à sala de aula de línguas) desponta como uma perspectiva promissora para o desenvolvimento da AELin.

Dessa forma, parece-nos plausível que a comunidade envolvida com a AELin suscite reflexões acerca da pedagogia das línguas, de tal forma que as atividades visando as salas de aulas de línguas possam se beneficiar dos recursos oferecidos no cotidiano (programas de TV, filmes, desenhos animados, jogos e outros), disponíveis no dia a dia dos aprendizes. Outra ação que pode auxiliar no processo de ensinar e aprender línguas é trazer para os contextos formais de ensino e aprendizagem de línguas situações de imersão (controladas e/ou semi-controladas) a exemplo de acampamentos de finais de semana ou ‘vilas’ para prática linguageira mais propositada e espontânea.

O percurso desta metapesquisa nos permite levantar a hipótese de que, na comunicação, muitas vezes o que é dito antecede o como dizer. Por outro lado, Dewey (1938) evidencia que a educação acontece da, pela e para a experiência. Assim, parece-nos razoável afirmar que urge compreender melhor a interação na arena do cotidiano, uma vez que a compreensão desse universo pode contribuir para o desenvolvimento teórico e prático acerca do processo de ensinar e aprender línguas.

Nesse sentido, os dados corroboram o posicionamento de Firth e Wagner (2004) e Kasper e Wagner (2011), que argumentam ser a AC uma metodologia de análise que muito tem a contribuir para a AELin. A AC pode auxiliar na compreensão das interações cotidianas e como elas impactam a aquisição de línguas. Esse assunto é discutido mais amplamente no capítulo 3 desta tese.

No que se refere às perguntas de pesquisa, três foram elaboradas no intuito de abarcar os objetivos deste estudo, descritos anteriormente, a saber:

1) **Como desenvolver metapesquisas no âmbito da pesquisa aplicada em LA sob o paradigma qualitativo?**

Essa questão é explorada em dois momentos ao longo desta tese: (i) na subseção 1.2.2 – na qual são explicitados os princípios teóricos que subjazem o fazer metapesquisa; e (ii) no

capítulo 2 – que descreve os passos deste estudo modelar sobre interação na arena do cotidiano forma detalhada e sistemática. Consequentemente, esta pergunta é abordada na subseção 1.2.2 e no capítulo 2. Além disso, no capítulo são apresentadas as possibilidades da metapesquisa para LA/AELin.

2) De que forma os resultados de metapesquisas podem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em contextos educacionais?

Como discutido na subseção 1.2 e no capítulo 4, metapesquisas possuem potencial para solidificar a ciência e direcionar os recursos destinados a pesquisa. Além disso, metapesquisas podem auxiliar no desenvolvimento teórico e prático da área educacional (TÉLLEZ, WAXMAN, 2006; NORRIS, ORTEGA, 2006), uma vez que possibilitam a organização das pesquisas existentes e suas lacunas. Ademais, a organização sistemática dos estudos desenvolvidos em determinada área pode orientar melhor o desenvolvimento de teorias e, conseqüentemente, da prática nesta área.

3) Como relacionar a pesquisa em interação (estudo modelar) e as possibilidades para o pedagogia das línguas?

Observar e analisar interações na arena do cotidiano mostra-se como uma alternativa relevante para o campo do ensino e aprendizagem de línguas, podendo se apresentar como uma iniciativa capaz de expandir-se e beneficiar o processo de ensino e aprendizagem de línguas. No contexto nacional, em que inúmeras pesquisas no país evidenciam ser o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras área deficiente (cf. Almeida Filho, 1993, 2007a; Consolo e Teixeira da Silva, 2010; Freitas, 2013, entre outros), esses estudos podem apresentar-se como relevantes e capazes de contribuir para o crescimento e fortalecimento da área.

Dentre as limitações deste estudo modelar destaca-se a dificuldade em ter acesso a alguns documentos em sua completude. Entretanto, tal limitação pode ser descartada como característica que poderia reduzir os resultados ora apresentados, uma vez que foram poucos os documentos aos quais não tivemos acesso ao texto completo. O acesso à maioria dos textos completos se deve, em boa medida, à oportunidade de fazer parte dos estudos em situação de doutorado sanduíche na Universidade do Sul da Dinamarca, uma vez que a obtenção dos documentos na íntegra, em sua maioria, foram proporcionados por essa instituição (mencionado no capítulo 4). A experiência desta pesquisadora desenvolvendo metapesquisa no Brasil se mostrou limitadora por questões de acesso a referências, como pode ser verificado em Freitas (2013) e que também é discutido no capítulo 4.

No que se refere ao contexto da AELin brasileira, ademais do mencionado por De Bolt (2015), observa-se dois fatos relevantes que resultaram na não compilação de nenhum estudo produzido nacionalmente no *corpus* do estudo modelar apresentado nesta tese, a saber: a maioria das revistas da AELin nacionais não estão nos indexadores mais conhecidos; e forte tradição na área no país em publicar-se livros (e/ou capítulos) impressos. Devido à isso, embora tenhamos conhecimento de estudos sobre interação desenvolvidos por pesquisadores brasileiros, para atender a sistematização exigida pela metodologia da metapesquisa não foi possível integrá-las ao *corpus* (inicial e, conseqüentemente final).

Diante dos dados analisados no estudo modelar desta tese ainda permanece a questão de como estabelecer uma conexão entre o mundo cotidiano no qual a língua circula e as salas de aula em que as línguas são ensinadas e aprendidas. Certamente, esse é um aspecto que demanda maiores investigações em trabalhos futuros para que se possa compreender o universo de uso e para desenvolver práticas pedagógicas e/ou ferramentas capazes de ligar esses dois ambientes. Nesse sentido, parece-nos que fortalecer os estudos acerca da interação na arena do cotidiano, tema abordado no estudo modelar apresentado nesta tese, poderia indicar caminhos para desenvolvimentos futuros na AELin.

A utilização da AC em contextos de interação na arena do cotidiano na busca por compreender as necessidades comunicativas do dia a dia e como essas interações podem auxiliar na aquisição de línguas parece um campo que merece mais investigação por parte dos linguistas aplicados. Pelos dados analisados (capítulo 3), a sala de aula e as interações na arena do cotidiano se apresentam como relevantes no processo de aquisição. Ademais, Sun (2014) afirma que são poucas as atividades nos materiais didáticos para ensino de línguas em ambientes formais que proporcionam interação e possibilitam o desenvolvimento de competência comunicativa, o que indica lacunas na pesquisa nesse sentido.

O desenvolvimento de outras metapesquisas no contexto nacional e a construção de um grupo de pesquisadores brasileiros envolvidos com essa metodologia de pesquisa pode contribuir sobremaneira para o avanço da LA, especificamente da AELin, nacional e internacionalmente. Consolidar métodos para empreender metapesquisas sob o paradigma qualitativo é uma necessidade observada mundialmente. Assim, o Brasil, por adotar esse paradigma para desenvolver estudos no campo da AELin/LA, teria muito a contribuir com o desenvolvimento de metodologias para a condução de metapesquisas interpretativas.

Outro importante aspecto a ser observado é proceder a publicação dos estudos desenvolvidos nacionalmente em outras línguas e a indexação das revistas nacionais, tornando-o, assim, as pesquisas produzidas no cenário brasileiro mais acessíveis para

pesquisadores internacionalmente. A AELin nacional se caracteriza por produzir estudos sob o paradigma qualitativo, área em que metodologias para condução de metapesquisas são mais carentes, como mencionado anteriormente.

Embora esse não seja o foco desta tese, ao observar o aumento da busca do país como refúgio em mais de 2.868% entre 2010 e 2015 (cf. dados da ACNUR [s.d.]), bem como os esforços para internacionalização acadêmica (a exemplo dos programas que incentivam a vinda de estudantes estrangeiros de diversos níveis para estudar em nosso país) sugerimos que outra opção de pesquisas futuras com foco em interações na arena do cotidiano seja trazer esse tema para os estudos desenvolvidos no país acerca do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) para não nativos residindo em território nacional, uma área que tem se expandido consideravelmente no país.

Ressaltamos, mais uma vez que, apesar de PLE não tenha sido o foco deste estudo, ao analisar os dados sobre interação na arena do cotidiano essa foi uma questão que nos intrigou, levando-nos refletir a respeito desse espaço como promissor para pesquisas nesse sentido no país. Além disso, os dados evidenciam a necessidade de conduzir estudos com diferentes grupos (idade e escolaridade), uma vez que a maioria dos participantes nos estudos que integram o *corpus* analisado serem adultos e/ou estudantes universitários.

Esta metapesquisa não esgota as possibilidades no campo dos estudos sobre a interação na arena do cotidiano; pelo contrário, mostra a existência de caminho trilhado, com resultados promissores (desenvolvimento de materiais para *smartphones*; estabelecimento de ‘vilas’ de imersão, e outros apresentados no capítulo 3) e equipe de pesquisadores comprometida, mas que muito ainda tem a avançar. Espera-se, com a apresentação deste estudo, encorajar o desenvolvimento de outros estudos com foco nas interações vivenciadas na arena do cotidiano e de outras metapesquisas sobre diferentes temas e, assim, instigar a comunidade envolvida no campo da AELin/LA nacional no sentido de fortalecer e integrar a área.

Investigar a interação na arena do cotidiano, via metapesquisa, evidenciou que tal metodologia proporciona um panorama mais completo e livre de preferências individuais do pesquisador sobre o tema em questão. Isso pode ser observado nos resultados apresentados no capítulo 3. Assim, a partir do estudo modelar é possível identificar como os as evidências científicas sobre tal tema se encontram atualmente e, conseqüentemente, vislumbrar estudos futuros e encaminhamentos para a pesquisa. Vale ressaltar que a contribuição de metapesquisas não está em avançar no tema estudado, outrossim, apresenta-se a organização

sistematizada das pesquisas feitas até o momento, o que permite uma melhor visualização acerca do panorama atual de tal questão cientificamente.

Dessa forma, possibilita fazer sentido das pesquisas realizadas e dispersas nas bibliotecas. Como consequência, evita-se: a dispersão do conhecimento em múltiplos trabalhos distribuídos em diferentes localidades; o desperdício de tempo e investimento no âmbito da pesquisa – reinventando da roda, como identifica Savin-Baden (2010b); e auxilia na interpretação dos resultados da pesquisa – facilitando a compreensão. Uma vez que se favorece o entendimento acerca dos apontamentos nos estudos, o conhecimento científico torna-se mais acessível, o que pode impactar a prática mediante acesso ao conjunto disperso de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. DE. **Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de línguas(s): articulação entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competência sob a temática das inteligências múltiplas.**

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 2006.

ACNUR. **Refúgio no Brasil.** Disponível em:

<<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

ALLWRIGHT, D. Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis.

In: SINGLETON D.; LITTLE, D. (Eds.). **Language learning in formal and informal contexts.** Dublin: IAAL, p. 3–18, 1984.

_____. Interaction and Negotiation in the Language Classroom: their role in learner development. Lancaster University Papers, 2000. Disponível em: <HYPERLINK

"<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile50allrigh.pdf>>. Acesso em: 5 de jun. 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. **Linguística aplicada ensino de línguas e comunicação.** Campinas: Pontes Editores, 2007a.

_____. O fazer atual da linguística aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas. In:

KLEIMAN A. B.; CAVLCANTI, M. C. (Eds.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado das Letras, 2007b.

_____. A linguística aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Eds.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada.** Campinas: Pontes Editores, p. 25–32, 2008.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Transcript notation. Structures of social action: studies in conversation analysis.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ATKINSON, D. et al. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. **Modern Language Journal**, v. 100, p. 19-47, 2016.

- BARBIRATO, R. de C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.
- BARBIRATO, R. C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Eds.). **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores; São Carlos: EDUFSCar, 2016.
- BELL, N.; SKALICKY, S.; SALSBURY, T. Multicompetence in L2 language play: a longitudinal case study. **Language Learning**, v. 64, n. 1, p. 72-102, 2014.
- BÖHM, S. et al. Impact of contextuality on mobile learning acceptance: an empirical study based on a language learning app. **Interactive technology and smart education**, v. 13, n. 2, p. 107-122, 2016.
- BROUWER, C. E.; WAGNER, J. Developmental issues in second language conversation. **Journal of applied linguistics**, v. 1, n. 1, p. 29–47, 2004.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Regents, 2000.
- BROWN, J. D. Research methods for applied linguistics: scope, characteristics and standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell publishing Ltda, 2004. p. 476–500.
- CADIerno, T.; IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; HIJAZO-GASCÓN, A. Semantic categorization of placement verbs in L1 and L2 Danish and Spanish. **Language learning**, v. 66, n. 1, p. 191-223, 2016.
- CADIerno, T.; ESKILDSEN, S. W. (Eds.). **Usage-based perspectives on second language learning**. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2015.
- CARROLL, S.; SWAIN, M. Explicit and implicit negative feedback. **Studies in second language acquisition**, v. 15, n. 3, p. 357-386, 1993.
- CAPES. **Capex**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 17 fev. 2017.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 7, n. 2, p. 5–12, 1986.
- CEALE. **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Centro de alfabetização, leitura escrita da Faculdade de Educação - FAE/UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 4 out. 2017.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.
- CHUNG, L. Y. Web 2.0-based e-learning: a probe into the application of online social networking in college freshman English curriculum. In: **Advanced materials research**. Trans Tech Publications, p. 1240-1243, 2012.
- CLARK, H. H. **Using Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

-
- CLARK, B. et. al. Språkskap: supporting second language learning “in the wild”. Include 11. **International conference on inclusive design processings. Royal College of Art Annals**. 2011. Disponível em: <http://include11.kinetixevents.co.uk/rca/rca2011/paper_final/F514_1578.PDF>. Acesso em: 24 set. 2017.
- CLARK, A.; MINAMI, N. Communication skills, cultural sensitivity, and collaboration in an experiential language village simulation. **Foreign language annals**, v. 48, p. 184–202, 2015.
- CLARK, B.; ÖNAL, B.; LINDEMALM, K. Improv design troupe: designing in and out of context. **Participatory innovation conference**, p. 160, 2011.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 7. ed. London: Routledge, 2011.
- COMAS-QUINN, A.; MARDOMINGO, R.; VALENTINE, C. Mobile blogs in language learning: Making the most of informal and situated learning opportunities. **ReCALL**, v. 21, n. 1, p. 96-112, 2009.
- CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The Output Hypothesis: interactive tasks and oral language development of university EFL students. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa** v. 17, p. 57-74, 2010.
- CONROY, M. A. Contextual factors in second language learning in a short-term study abroad programme in Australia. **The language learning journal**, p. 1-21, 2016.
- COOPER, H. M. Organizing knowledge syntheses: a taxonomy of literature reviews. **Knowledge in society**, p. 104–126, 1988.
- COOPER H. M.; HEDGES, L. V. Research synthesis as a scientific process. In: COOPER, H. M.; HEDGES, L. V.; VALENTINE, J. C. (Eds.). **The handbook of research synthesis and meta-analysis**. New York: Russel Sage Foundation, 2nd ed., p. 3-16, 2009.
- COPLAND, F.; GARTON, S. ‘I felt that I do live in the UK now’: international students’ self-reports of their English language speaking experiences on a pre-sessional programme. **Language and education**, v. 25, n. 3, p. 241-255, 2011.
- DAVIES, A. **Introduction to applied linguistics: from practice to theory**. Edingurgh: Edinburgh University Press, 2nd ed., 2007.
- DE BOIT, K. **A history of applied linguistics: from the 1980 to the present**. London: Routledge, 2015.
- DEPALMA, R. Learning a minoritized language in a majority language context: student agency and the creation of micro-immersion contexts. **International journal of bilingual education and bilingualism**, v. 18, n. 4, p. 426-442, 2015.
- DEWEY, J. **Experience and education: the Kappa Delta Pi lecture**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

- DICKINSON, M. et al. A balancing act: how can intelligent computer-generated feedback be provided in learner-to-learner interactions?. **Computer assisted language learning**, v. 21, n. 4, p. 369-382, 2008.
- DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM F.; BENTES, A. C. (Eds.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2, p. 69–99, 2006.
- DIXON-WOODS, M.; AGARWAL, S.; JONES, D.; YOUNG, B.; SUTTON, A. Synthesising qualitative and quantitative evidence: a review of possible methods. **Journal of health services research & policy**, v. 10, n. 1, p. 45–53, 2005.
- DOEHLER, S. P. Social-interactional approaches to SLA: a state of the art and some future perspectives. **Language, interaction and acquisition**, v. 4 n. 2, p. 134-160, 2013.
- DOEHLER, S. P.; BERGER, E. L2 Interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: a longitudinal study of story-openings. **Applied linguistics**, doi:10.1093/applin/amw021, 2016.
- DOUGHTY, C. Second language instruction does make a difference. **Studies in second language acquisition**, v. 13, n. 4, p. 431-469, 1991.
- DREW, P. Conversation analysis. **Handbook of language and social interaction**, p. 71–102, 2005.
- EDGE, D. et al. MicroMandarin: mobile language learning in context. **Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems**. ACM, p. 3169-3178, 2011.
- ELIZI, C. E. D. **Foco na forma e present perfect: o efeito da atenção e da conscientização**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 2004.
- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- _____. Are classroom and naturalistic acquisition the same?. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 11, n. 3, p. 305-328, 1989.
- _____. The Interaction Hypothesis: a critical evaluation. **Regional language centre seminar**. Singapore: mar, 1991.
- _____. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, N. C. The dynamics of second language emergence: cycles of language use, language change, and language acquisition. **The modern language journal**, v. 92, p. 232–249, 2008.
- ESKILDSEN, S. W.; THEODÓRSDÓTTIR, G. Constructing L2 learning spaces: ways to achieve learning inside and outside the classroom. **Applied linguistics**, v. 38, n. 2, p. 143-164, 2017.
- FABBRI S. C. P. F. et. al. Externalising tacit knowledge of the systematic review process. **IET software**, v. 7, n. 6, p. 298-307, 2013.

- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Intercâmbio: revista do programa de estudos pós-graduados em linguística alicada e estudos da linguagem**, v. 21, p. 38-61, 2010.
- FINLAYSON K. W.; DIXON, A. Qualitative meta-synthesis: a guide for the novice. **Nurse researcher**, v. 15, n. 2, p. 59–71, 2008.
- FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **The modern language journal**, v. 81, p. 285-300, 1997.
- _____. Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. **The modern language journal**, v. 91, p. 800-819, 2007.
- FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.
- FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L; JUNG, N.M. (Eds.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica**. Campinas: Mercado de Letras, p. 59–94, 2008.
- FREITAS, M. **Daquilo que sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2013.
- FREITAS M. S; BARBIRATO, R. C. Perspectivas Teóricas nas Pesquisas sobre Interação e Aquisição de LE. In: BARBIRATO R. C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Eds.). **Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores; São Carlos: EDUFSCar, p. 15–46, 2016.
- GASS, S. From theory to practice. **Paper presented at the annual conference of teachers of English to speakers of other languages**, 1982.
- _____. Input and interaction. In: DOUGHTY, C.J. & LONG, M.H (Eds.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell Publishing, p. 224-255, 2005.
- GAGO, P. C.; MAGALHÃES, R. F. Tradução da obra de GARFINKEL, H. O que é etnometodologia. **Revista teoria e cultura**. Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 113–134, 2009.
- GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ: Polity Press, 1967.
- GLOSSA. **Glossário de linguística aplicada**. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 3 jan. 2017.
- GOMES DE MATOS, F. **Como se tornou um linguista aplicado? Uma entrevista com Francisco Gomes de Matos**. Disponível em: <<http://www.humiliationstudies.org/news-old/archives/000761.html>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

-
- GOOGLE. **Google acadêmico**. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- GULLBERG, M.; ROBERTS, L.; DIMROTH, C. What word-level knowledge can adult learners acquire after minimal exposure to a new language?. **International review of applied linguistics in language teaching**, v. 50, p. 239–276, 2012.
- HALL, J. K.; HELLERMANN, J.; DOEHLER, S. P. (Eds.). **L2 interactional competence and development**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- HAUSER, E. Stability and change in one adult's second language English negation. **Language learning**, v. 63, n. 3, p. 463-498, 2013.
- HAZRIANI et al. Movie based context-aware language learning: its concept and system. In: **Technology for education (T4E), 2014 IEEE sixth international conference on**. IEEE, p. 164-167, 2014.
- HELB. **Linha do tempo**. Disponível em: <<http://helb.org.br/>>. Acesso em: 6 nov. 2015.
- HERNANDES, E. et al. Using GQM and TAM to evaluate StArt-a tool that supports Systematic Review. **CLEI electronic journal**, v. 15, n. 1, p. 3-3, 2012.
- ISABELLI-GARCÍA, C.; LACORTE, M. Language learners' characteristics, target language use, and linguistic development in a domestic immersion context. **Foreign Language Annals**, v. 49, n. 3, p. 544-556, 2016.
- JIA, J. CSIEC: A computer assisted English learning chatbot based on textual knowledge and reasoning. **Knowledge-based systems**, v. 22, n. 4, p. 249-255, 2009.
- JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. 4th edition. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 31–52, 2012.
- KASPER, G.; WAGNER, J. A conversation-analytic approach to second language acquisition. **Alternative approaches to second language acquisition**, p. 117–142, 2011.
- KASPER, G.; BURCH, A. R. Focus on form in the wild. In: VAN COMPERNOLLE, R. A.; MCGREGOR, J. (Eds.). **Authenticity, language and interaction in second language contexts**. Bristol: Multilingual Matters, p. 198-232, 2016.
- KINGINGER, C. Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. **The modern language journal**, v. 92, n. s1, p. 1-124, 2008.
- _____. Identity and language learning in study abroad. **Foreign language annals**, v. 46, n. 3, p. 339-358, 2013.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Prentice Hall International, p. 9-56, 1982.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de BOEIRA, B. V.; e BOEIRA, N. São Paulo: Perspectiva, 1998.

- KUKULSKA-HULME, A. Mobile-assisted language learning. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0768, 2013.
- KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.
- KUSYK, M. The Development of complexity, accuracy and fluency in L2 written production through informal participation in online activities. **Calico journal**, v. 34, n. 1, p. 75-97, 2017.
- LANGUAGE LEARNING IN THE WILD. **Language Learning in the Wild**. Disponível em: <<http://languagelearninginthewild.com>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. E. Theory and second language learning. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in second language acquisition: an introduction**. New York: Routledge, p. 207-226, 2014.
- LAPES. **Laboratório de pesquisa em engenharia de software**. Disponível em: <http://lapes.dc.ufscar.br/tools/start_tool>. Acesso em: 21 fev. 2016.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching language: from grammar to grammaring**. Heinle & Heinle Pub, 2003.
- LAVILLE C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Artmed; UFMG, 1999.
- LEFFA, V. J. **Tela - Textos em Linguística Aplicada**, 2001.
- LIGHT R. J.; PILLEMER, D. B. **Summing up: the science of reviewing research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- LILJA, N. Co-designing a “navigation system” for language learning in-the-wild. 2016. Disponível em: <<http://clicl2symposium.blogs.rice.edu/files/2016/01/Niina-Lilja-16tdg4k.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.
- LITTELL, J. H; CORCORAN, J.; PILLAI, V. **Systematic reviews and meta-analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LIU, C. From language learners to language users: a study of Chinese students in the UK. **International journal of applied linguistics**, v. 23, n. 2, p. 123-143, 2013.
- LLANES, A; ARNÓ, E.; MANCHO-BARÉS, G. Erasmus students using English as a lingua franca: does study abroad in a non-English-speaking country improve L2 English?. **The Language Learning Journal**, v. 44, n. 3, p. 292-303, 2016.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 4th ed - Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press, 2013.

-
- LITTLEWOOD, W. Second language learning. In: **The handbook of applied linguistics**. DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). Oxford: Blackwell Publishing, p. 501-524, 2004.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- LONG, M. H. Input, interaction, and second-language acquisition. **Annals of the New York academy of sciences**, v. 379, n. 1, p. 259-278, 1981.
- MAJOR, C. H.; SAVIN-BADIN, M. Qualitative research synthesis: the scholarship of integration in practice. In: SAVIN-BADIN, M.; MAJOR, C. H. (Eds.). **New approaches to qualitative research: wisdom and uncertainty**. New York: Routledge, 2010a. p. 108–118.
- _____. **An introduction to qualitative research synthesis: managing the information explosion in social science research**. New York: Routledge, 2010b.
- MACKEY, A.; GOO, J. Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In: Mackey, A. (Ed.). **Conversational interaction in second language acquisition: a collection of empirical studies**. Oxford: Oxford University Press, p. 407-451, 2007.
- MARSH, A. P.; TAINIO, L. Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. **The modern language journal**, v. 93, n. 2, p. 153-169, 2009.
- MENEZES V. L.; SILVA M. M. S.; GOMES, I. F. A. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA R C; ROCA, P. (Eds.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. DA. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORALES, R. et al. Context-aware mobile language learning. **Procedia computer science**, v. 56, p. 82-87, 2015.
- MORATO, E. M. Referenciação e subjetividade nas práticas de um centro de convivência de afásicos e não-afásicos. **I Congresso internacional interação e linguagem**. Unisinos – Universidade Vale dos Rio dos Sinos. São Leopoldo (RS), 2005.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2000.
- MÜLLER, M.; SCHMENK, B. Narrating the sound of self: the role of pronunciation in learners' self-constructions in study-abroad contexts. **International journal of applied linguistics**, v. 27, n. 1, p. 132-151, 2017.
- MUÑOZ, C. (Ed.). **Intensive exposure experiences in second language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. **Synthesizing research on language learning and teaching**. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2006.

_____. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language learning**, v. 50, n. 3, p. 417–528, 2000.

O'GRADY, W.; LEE, O. S.; LEE, J. H. Practical and theoretical issues in the study of heritage language acquisition. **Heritage language journal**, v. 8, n. 3, p. 23-40, 2011.

OSTERMANN, A. C. Gênero, violência e sexualidade: uma investigação sociolinguística interacional dos atendimentos à saúde da mulher. **Manuscrito não-publicado [Projeto de pesquisa CNPq 311288/2006-5]**, Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PALLOTTI, G.; WAGNER, J. (Eds.). **L2 learning as social practice: conversation-analytic perspectives**. Honolulu: Natl Foreign Lg Resource Ctr, 2011.

PALOMO-DUARTE, M. et al. Foreign language learning using a gamificated APP to support peer-assessment. **Proceedings of the second international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturalism**. ACM, p. 381-386, 2014.

PARK, J. S.; WEE, L. A practice-based critique of English as a lingua franca. **World Englishes**, v. 30, n. 3, p. 360-374, 2011.

PASSUELLO, C.; OSTERMANN, A. C. Aplicação da análise da conversa etnometodológica em entrevista de seleção: considerações sobre o gerenciamento de impressões. **Estudos de psicologia**, v. 12, n. 3, p. 243-251, 2007.

PICA, T. Classroom interaction, negotiation, and comprehension: redefining relationships. **System**, v. 19, n. 4, p. 437-452, 1991.

_____. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?. **Language learning**, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

_____. Second language learning through interaction: multiple perspectives. **Working papers in educational linguistics**, v. 12, n. 1, p. 1–22, 1996.

PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. **Tesol quarterly**, v. 21, n. 4, p. 737-758, 1987.

PICA, T. et al. What can second language learners learn from each other? Only their researcher knows for sure. **University of Pennsylvania working papers in educational linguistics**, v. 11, n. 1, p. 1-36, 1995.

PLONSKY, L.; GASS, S. Quantitative research methods, study quality, and outcomes: The case of interaction research. **Language learning**, v. 61, n. 2, 325-366, 2011.

PLONSKY, L.; LOEWEN, S. Focus on form and vocabulary acquisition in the Spanish L2 classroom. **Language, interaction, and acquisition**, v. 4, n. 1, 1-24, 2013.

- PLONSKY, L. **Luke Plonsky**. Bibliography of Research Synthesis and Meta-analysis in Applied Linguistics. Disponível em: <<https://lukeplonsky.wordpress.com/bibliographies/meta-analysis/>>. Acesso em: 8 out. 2017.
- POMERANTZ, A.; FEHR, B. J. Conversation analysis: an approach to the study of social action as sense making practices. **Discourse as social interaction**, v. 2, p. 64-91, 1997.
- RANDOLPH, J. J. A guide to writing the dissertation literature review. **Practical assessment, research and evaluation: a peer reviewed electronic journal**, v. 14, n. 13, p. 1–13, 2009.
- RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**. 4th ed. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2010.
- RICO, M. et al. An impossible mission? ISPY, a network platform for language learning through Spy games. **IADIS international conference**. p. 524, 2012.
- RÓG, T. Successful L3 learning in a study abroad context: a personal narrative. **Language and intercultural communication**, p. 1-18, 2017.
- ROMANOWSKI J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.
- ROTH D. M.; MARCUZZO, P. Um recorte no cenário atual da linguística aplicada no Brasil. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, p. 33–52, 2008.
- SACKS, H. **Lectures on Conversation**. Volumes I e II. Oxford: Basil Blackwell. Edited by Gail Jefferson, with an introduction of Emanuel Schegloff, 1992.
- SÁNCHEZ, P. et al. Usage of the AWLA online writing resource for language learning. In: **Computers and education**. Springer, London, p. 197-206, 2008.
- SANZ, C. **Mind and context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice**. Washington-DC: Georgetown University Press, 2005.
- SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2, 5^a edição. São Paulo: Cortez, p. 203-232, 2006.
- SCHEFFLER, P. MICKIEWICZ A. Introducing very young children to English as a foreign language. **International journal of applied linguistics**, v. 25, n. 1, p. 1-22, 2015.
- SCHUKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos. In: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHUKLENK, U. (Eds.). **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. Letras livres, 2005.
- SCOPUS. **Scopus**. Disponível em: <<https://www.scopus.com/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- SCRUGGS T. E.; MASTROPIERI, M. A.; MCDUFFIE, K. A. Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. **Exceptional children**, v. 73, n. 4, p. 392–416, 2007.

SEEDHOUSE, P. Different perspectives on language classroom interaction. **Language learning**, v. 54, n. S1, p. 55–100, 2004.

_____. Conversation analysis and language learning. **Language teaching**, v. 38, n. 4, p. 165–187, 2005.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Análise da conversa: uma breve introdução. **Revel**, vol. 7, n. 13, 2009.

SOUSA, D. A. **Contrastando abordagens de instrução gramatical em inglês: indução ou dedução, eis a questão**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 2011.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Instruction and the development of questions in L2 classrooms. **Studies in second language acquisition**, v. 15, n. 2, p. 205-224, 1993.

SPENADER, A. J. Acquiring oral language skills over the course of a high school year abroad: what's in it for absolute beginners?. **The longitudinal study of advanced L2 capacities**, p. 247, 2008.

SUN, D. From Communicative competence to interactional competence: a new outlook to the teaching of spoken English. **Journal of language teaching & research**, v. 5, n. 5, 2014.

SWALES, J. **Genre Analysis**. English in Academic & Research Settings. Cambridge University Press, 1993.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: SELIGER, H.; LONG, M. (Eds.). **Input in second language acquisition**. Rowley, Mass: Newbur House, 1985.

TAGUCHI, N. Development of interactional competence in Japanese as a second language: use of incomplete sentences as interactional resources. **The modern language journal**, v. 98, n. 2, p. 518-535, 2014.

TÉLLEZ, K; WAXMAN, H. C. A meta-synthesis of qualitative research on effective teaching practices for English language learners. In: NORRIS, J M; ORTEGA, L. (Eds.). **Synthesizing research on language learning and teaching**. Philadelphia: John Benjamins Publishing, p. 245–277, 2006.

TEN HAVE, P. **Doing conversation analysis: a practical guide**. JSTOR, 1999.

THORNE, S. L.; BLACK, R. W.; SYKES, J. M. Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. **The modern language journal**, v. 93, n. s1, p. 802-821, 2009.

TRAN, T. H. The interaction hypothesis: a literature review. **Online submission**, 2009.
Disponível em: < HYPERLINK

"<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507194.pdf>"<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507194.pdf>
≥. Acesso em: 8 set. 2014.

- TRENTMAN, E. Imagined communities and language learning during study abroad: Arabic learners in Egypt. **Foreign language annals**, v. 46, n. 4, p. 545-564, 2013.
- TRINTA, R. R. A zona de desenvolvimento proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. **Intercâmbio revista do programa de estudos pós-graduados em linguística aplicada e estudos da linguagem**, v. 20, p. 150-173, 2009.
- TUCKER, G. R. **Applied linguistics**. Disponível em: <<http://www.lsadc.org/info/ling-fields-applied.cfm>>. Acesso em: 27 nov. 2011.
- TUDINI, V. **Online second language acquisition**. New York: Continuum , 2010.
- UMINO, T.; BENSON, P. Communities of practice in study abroad: a four-year study of an Indonesian student's experience in Japan. **The modern language journal**, v. 100, n. 4, p. 757-774, 2016.
- VAN COMPERNOLLE, R. A. **Interaction and second language development: a vygotskian perspective**. John Benjamins Publishing Company, 2015.
- VAN COMPERNOLLE, R. A.; MCGREGOR, J. (Eds.). **Authenticity, language and interaction in second language contexts**. Multilingual Matters, 2016.
- VIGATA, H. S. **Língua-cultura em foco: material audiovisual legendado como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol 1. New York: Plenum, 1987.
- _____. **A Formação social da mente**. Tradução de CIPOLLA NETO, J.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ, S. C. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 4ª ed., 1991.
- WAGNER, J. Designing for language learning in the wild: creating social infrastructures for second language learning. In: CADIerno T; ESKILDSEN, S. W. (Eds.). **Usage-based perspectives on second language learning**. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, p. 75-101, 2015.
- _____. Analyzing second language conversations in the wild: An introductory workshop on conversation analysis. **Leadership**, 2016. Disponível em: <<http://www.aal.org/?page=2016JohannesWagner>>. Acesso em: 01 nov. 2017.
- WANG, L. A meta-analysis of peer-peer interaction in L2 English speaking assessment. **English language teaching & learning**, v. 38, n. 3, 103-137, 2014.
- WEED, M. **Meta interpretation: a method for the interpretive synthesis of qualitative research**. Forum qualitative Sozialforschung/Forum: qualitative social research, v. 6, n. 1, 2005.

WILEY. **Wiley Online Library**. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

WONG, L. et al. Implications of students' vocabulary growth in a seamless language learning environment mediated by handhelds and social media. **Proceedings of the 23rd international conference on computers in education**, ICCE, 2015.

_____. et al. Seamlessly learning Chinese: contextual meaning making and vocabulary growth in a seamless Chinese as a second language learning environment. **Instructional science**, v. 44, n. 5, p. 399–422, 2016.

XAVIER, R. P. **Aprendizagem em um programa temático de LE (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5^a série do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas, 1999.

YAMADA, M.; AKAHORI, K. Social presence in synchronous CMC-based language learning: how does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives?. **Computer assisted language learning**, v. 20, n. 1, p. 37-65, 2007.

YOUNG, R. **Interactional competence: challenges for validity**. Trabalho apresentado no encontro anual da American association for applied linguistics and language testing research colloquium. Vancouver, BC, Canadá, p. 1-15, mar., 2000.

ZIMMERMAN, E. Talk about language use: “I know a little about your language”. In: BENSON, P., REINDERS, H. (Eds.). **Beyond the language classroom**. London: Palgrave Macmillan, p. 88–105, 2011.

Anexo 1

CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO EM ANÁLISE DA CONVERSA

[indica o início de uma sobreposição de fala
]	indica o término de uma sobreposição de fala
=	indica que o turno continua a seguir, no próximo símbolo idêntico; ou, se inserido no final do turno de fala e no começo do próximo turno de par adjacente, indica que não há de fato lacuna entre os dois turnos
(2.1)	indica intervalo entre enunciados (2 segundos e 1 centésimo neste caso)
(.)	indica uma pausa muito pequena, não marcada
<u>palavra</u>	uma palavra sublinhada indica ênfase dada pelo falante
pala::vra	: indica alongamento do som anterior na palavra
-	um único traço indica interrupção abrupta
?	entonação crescente, não necessariamente uma pergunta
!	tom animado ou enfático
,	indica baixa entonação crescente, sugerindo continuação
.	indica entonação decrescente (final)
PALAVRA	palavras escritas em letras maiúsculas indicam sons especialmente altos em relação à conversa nas proximidades
°palavra°	registros entre esses sinais são notadamente mais discretas (baixas) do que a conversa nas proximidades
↓palavra	indica mudança no tom para mais baixo no enunciado que vem a seguir
↑palavra	indica mudança no tom para mais alto no enunciado que vem a seguir
>palavra<	indica que a conversa entre os sinais é produzida mais rapidamente do que a conversa adjacente

<palavra>	indica que a conversa nas proximidades é produzida devagar e deliberadamente (típico de professores modelando formas)
(xxxx)	um trecho de discurso não claro ou não inteligível
(palavra)	indica que quem transcreveu tem dúvidas sobre a palavra
.hh	indica inspiração do falante
hh.	indica expiração do falante
→	setas na margem esquerda indicam captura de elementos de especial interesse
((palavra))	ações não-verbais (risos, por exemplo) ou comentários do editor
<i>word</i> ((tr: palavra))	itálico indica palavras não na língua-alvo, e seguidas pela tradução em parênteses duplos
[palavra]	no caso de pronúncia imprecisa de uma palavra na língua-alvo, uma aproximação do som apropriado é dado entre chaves
[æ]	transcrições fonéticas de sons são indicados entre chaves
&	continuação de turno após uma sobreposição
+palavra+	o sinal de + indica início e/ou fim de uma ação não verbal em conjunto com uma fala
P:	professor, em caso de análise de situação de sala de aula
A:	aprendiz não identificado, em caso de análise de situação de sala de aula
A1:	aprendiz identificado A1, em caso de análise de situação de sala de aula; o falante também pode ser indicado pelo nome ou as três primeiras letras do nome nos diversos contextos, que não salas de aula
AA:	vários ou todos os aprendizes simultaneamente, em caso de análise de situação de sala de aula

Observações:

- O termo “palavra” foi utilizado na tabela para modelar o trecho a ser transcrito.
- Na Análise da Conversa, os sinais de pontuação são utilizados para marcar características do discurso, e não unidades gramaticais.
- Para mais detalhes acerca das convenções de transcrição em AC vide Atkinson e Heritage, (1984).

Apêndice 1

PANORAMA DOS TRABALHOS INCLUÍDOS NA ANÁLISE

1 DOCUMENTOS CLASSIFICADOS EM UMA ÚNICA CATEGORIA

1.1 Categoria: Revisões Teóricas (RT)

ID# 5 3	Título	Social-interactive Approaches to SLA: a state of the art and some future perspectives
	Autor(es) e Ano	DOEHLER, S. P. (2013)
	Instituição/País	Universidade de Neuchâtel, Suíça
	Foco	- Três linhas na abordagem social-interacional na AELin: (i) tradição francesa; (ii) teoria sociocultural; e (iii) análise da conversa - AC amplia o objeto de pesquisa da AELin para além do linguístico
ID# 1 3 2	Título	Mobile-Assisted Language Learning
	Autor(es) e Ano	KUKULSKA-HULME, A. (2013)
	Instituição/País	Universidade Aberta, Reino Unido
	Foco	- Apoio na aprendizagem informal (os aprendizes podem querer desenvolver seus próprios aplicativos) - Oportuniza revitalizar e repensar o ensino e aprendizagem
ID# 1 9 2	Título	Analyzing Second Language Conversations in the Wild: an introductory workshop on conversation analysis
	Autor(es) e Ano	WAGNER, J. (2016)
	Instituição/País	Universidade do Sul da Dinamarca, Dinamarca
	Foco	- Proposta de workshop (AC e AELin)
ID# 1 1 9 2	Título	A Conversation-analytic Approach to Second Language Acquisition
	Autor(es) e Ano	KASPER, G. e WAGNER, J. (2011)
	Instituição/País	Universidade do Havaí, Estados Unidos Universidade do Sul da Dinamarca, Dinamarca
	Foco	- Os estudos em AC podem contribuir sobremaneira com a AELin
ID#	Título	A Practice-based Critique of English as a Lingua Franca

1 2 4 2	Autor(es) e Ano	PARK, J. S. e WEE, L. (2011)
	Instituição/País	Universidade de Singapura, Singapura
	Foco	- Foca mais na hegemonia do que na interação propriamente dita - Propõe direcionamentos para projeto de ensino e aprendizagem de línguas - A maioria das interações observadas no âmbito do projeto são em ambientes de negócios ou de pessoas com algum conhecimento escolar
ID#	Título	A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World
1 3 4	Autor(es) e Ano	ATKINSON, D. et al. (2016)
1	Instituição/País	Grupo Douglas Fir, Estados Unidos
1	Foco	- Discute diversos direcionamentos para a área de AELin (estado da arte)
ID# 1 3 6 6	Título	Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming
	Autor(es) e Ano	THORNE, S. L.; BLACK, R. W. e SYKES, J. M. (2009)
	Instituição/País	Universidade do Estado da Pensilvânia, Estados Unidos Universidade da Califórnia, Estados Unidos Universidade do Novo México, Estados Unidos
	Foco	- Comunidade <i>online</i> promove aprendizagem informal de línguas (principalmente para adolescentes) - Há oportunidade de uso e desenvolvimento da língua em ambientes virtuais, incorporando-os à pedagogia das línguas - Ambientes virtuais podem impulsionar a aprendizagem de línguas (necessita serem melhor explorados)
ID# 1 3 6 9	Título	The Dynamics of Second Language Emergence: cycles of language use, language change, and language acquisition
1	Autor(es) e Ano	ELLIS, N. C. (2008)
3	Instituição/País	Universidade de Michigan, Estados Unidos
6	Foco	- Não se pode separar língua e uso
ID# 7 7 9 9	Título	Identity and Language Learning in Study Abroad
	Autor(es) e Ano	KINGINGER, C. (2013)
	Instituição/País	Universidade do Estado da Pensilvânia, Estados Unidos
	Foco	- Foca em identidade e não na interação propriamente dita - Identidade (e outros relacionados) podem ter impacto significativo na qualidade e no desenvolvimento linguísticos

1.2 Categoria: Desenvolvimento de Materiais (DM)

ID# 3 5	Título	Impact of Contextuality on Mobile Learning Acceptance: an empirical study based on a language learning app
	Autor(es) e Ano	BÖHM, S. et al. (2016)
	Instituição/País	Universidade RheinMain de Ciências Aplicadas, Alemanha
	Foco	- Protótipo de aplicativo para <i>smartphones</i> (demonstração) - Colale - A expectativa dos participantes é que o app possibilitasse maior flexibilidade e tornasse a aprendizagem mais interessante
ID#	Título	Context-aware Mobile Language Learning

3 6	Autor(es) e Ano	MORALES, R. et al.(2015)
	Instituição/País	Universidade RheinMain de Ciências Aplicadas, Alemanha
	Foco	- Usuários podem (e estão dispostos a) se beneficiar do uso desse tipo de aplicativo - Colale - Usuários tentaram usar o app em ambiente cotidiano
ID# 3 7	Título	Implications of Students' Vocabulary Growth in a Seamless Language Learning Environment Mediated by Handhelds and Social Media
	Autor(es) e Ano	WONG, L. et al. (2015)
	Instituição/País	Instituto Nacional de Educação, Nanyang Universidade Tecnológica, Singapura Instituto de Educação de Hong Kong, China Centro de Singapura para Língua Chinesa, Singapura
Foco	- Aprendizagem de vocabulário móvel assistida - Mycloud - Aprendizes aumentaram gradualmente seu hábito de aprendizagem autônoma - Intencionalidade na aprendizagem	
ID# 4 1	Título	Foreign Language Learning Using a Gamificated APP to Support Peer-assessment
	Autor(es) e Ano	PALOMO-DUARTE, M. et al. (2014)
	Instituição/País	Universidade de Cadiz, Espanha
Foco	- Participantes mostraram interesse em usar o aplicativo (mais tempo usando o aplicativo do que estudando por conta própria) - Os estudantes se envolvem na própria aprendizagem - Aumento significativo na aquisição	
ID# 4 5	Título	Movie Based Context-Aware Language Learning: its concept and system
	Autor(es) e Ano	HAZRIANI et al. (2014)
	Instituição/País	Universidade de Kyushu, Japão Universidade de Fukuoka, Japão
Foco	- Filmes para o ensino de línguas - Estrutura de descrição de filmes necessita ser melhorada para representar mais adequadamente o contextos - Apenas uma avaliação - Necessita mais estudos	
ID# 6 1	Título	An impossible mission? ISPY, a network platform for language learning through Spy games
	Autor(es) e Ano	RICO, M. et al. (2012)
	Instituição/País	Universidade de Extremadura, Espanha
Foco	- Estudo conjunto envolvendo 5 países (Espanha, Polônia, Alemanha, Holanda e Romênia) - Desenvolver uma rede com material para aprendizagem de línguas na forma de jogo (torne-se um espião) - Ainda em desenvolvimento, sem conclusões até a publicação	
ID# 6 8	Título	Web 2.0-based E-learning: a probe into the application of online social networking in college freshman English curriculum
	Autor(es) e Ano	CHUNG, L. Y. (2012)

	Instituição/País	Instituto Chinês de Tecnologia, Taiwan
	Foco	- Permite comunicação, colaboração, conteúdo, avaliação e criatividade - Sem aplicação concreta ainda (proposta)
ID# 9 5	Título	CSIEC: a computer assisted English learning chatbot based on textual knowledge and reasoning
	Autor(es) e Ano	JIA, J. (2009)
	Instituição/País	Universidade de Pequim, China
	Foco	- Diálogo livre é preferível se comparado ao com foco em gramática ou vocabulário - Estudantes (60,5%) utilizaram a ferramenta fora da sala de aula ou sem solicitação do professor
ID# 9 7	Título	Usage of the AWLA Online Writing Resource for Language Learning
	Autor(es) e Ano	SÁNCHEZ, P. et al. (2008)
	Instituição/País	Universidade de Castilla, Espanha
	Foco	- Escrita colaborativa é motivante - Atividades <i>Online</i> possibilitam a participação dentro e fora da sala de aula - Necessita expandir para mais línguas e também pode ser utilizado no ensino e aprendizagem de outras matérias (que não línguas)
ID# 1 0 1	Título	A Balancing Act: how can intelligent computer-generated feedback be provided in learner-to-learner interactions?
	Autor(es) e Ano	DICKINSON, M. et al. (2008)
	Instituição/País	Universidade de Indiana, Estados Unidos Universidade de Georgetown, Estados Unidos
	Foco	- Comunicação parcialmente natural - ICALL pode facilitar o ensino aprendizagem de línguas
ID# 1 0 3	Título	Social Presence in Synchronous CMC-based Language Learning: How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives?
	Autor(es) e Ano	YAMADA, M. e AKAHORI, K. (2007)
	Instituição/País	Instituto de Tecnologia de Tóquio, Japão
	Foco	- Imagem parece motivar a comunicação - Imagem e voz criam ambiente similar ao da interação face a face - Necessita maiores investigações uma vez que foi um experimento em ambiente controlado
ID# 1 3 3	Título	MicroMandarin: mobile language learning in context
	Autor(es) e Ano	EDGE, D. et al. (2011)
	Instituição/País	Microsoft Pesquisas, China Universidade de Washington, Estados Unidos Laboratório de Mídia Cambridge, Estados Unidos Universidade de Pequim, China
	Foco	- As pessoas têm problemas para interagir no cotidiano, o que afeta o filtro afetivo e as leva a evitar comunicação na língua-alvo - Necessita mais estudos em regiões com outras características
ID# 2	Título	Seamlessly Learning Chinese: contextual meaning making and vocabulary growth in a seamless Chinese as a second language learning environment

0 5	Autor(es) e Ano	WONG, L. et al. (2016)
	Instituição/País	Instituto Nacional de Educação, Singapura Universidade de Hong Kong, China Centro de Singapura para Língua Chinesa, Singapura
	Foco	- Observou-se aumento no uso de vocabulário (palavras mais complexas) - Aprendizagem de línguas a partir do contexto resulta em ganhos pequenos, porém positivos

1.3 Categoria: Situações de Imersão e/ou Mediação (I/M)

ID# 1 3 6 0	Título	Communication Skills, Cultural Sensitivity, and Collaboration in an Experiential Language Village Simulation
	Autor(es) e Ano	CLARK, A. e MINAMI, N. (2015)
	Instituição/País	Universidade do Mississípi, Estados Unidos Universidade Internacional de Virgínia, Estados Unidos
ID# 7 7 5 3	Foco	- Muitos dos recursos materiais e atividades utilizados em contextos de sala de aula não estão disponíveis no cotidiano (são muito diferentes) - Aprendizes se sentem mais pressionados para produzir no ambiente de sala de aula - Embora deva-se reconhecer o valor da sala de aula para a aprendizagem de línguas, experiências de imersão são enriquecedoras e úteis
	Título	Language learners' Characteristics, Target Language Use, and Linguistic Development in a Domestic Immersion Context
	Autor(es) e Ano	ISABELLI-GARCÍA, C. e LACORTE, M. (2016)
ID# 7 7 7 7	Instituição/País	Universidade de Illinois Wesleyan, Estados Unidos Universidade de Maryland, Estados Unidos
	Foco	- Contextos de imersão, nos quais não se tem que lidar com diferenças culturais, parecem ser benéficos - Contextos de imersão oferecem oportunidade para desenvolvimento natural e espontâneo - Há poucos estudos abordando contextos de imersão
	Título	Learning a Minoritized Language in a Majority Language Context: student agency and the creation of micro-immersion contexts
ID# 7 7 7 7	Autor(es) e Ano	DEPALMA, R. (2015)
	Instituição/País	Universidade de Coruña, Espanha
	Foco	- As pessoas tendem a mudar para a língua de maior circulação quando percebem que estão conversando com não-nativos - Atitudes individuais são importantes para estabelecer contextos de aprendizagem de línguas - Para aprendizes de línguas 'marginalizadas', imersão não é fácil (se comparada ao contexto de línguas hegemônicas)

1.4 Categoria: Análise de Interações na Arena do Cotidiano (AI)

ID# 1	Título	Second/foreign Language Learning as a Social Accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA
------------------	--------	---

3 5	Autor(es) e Ano	FIRTH, A. e WAGNER, J. (2007)
	Instituição/País	Universidade de New Castle, Reino Universidade do Sul da Dinamarca, Dinamarca
	Foco	- As pessoas podem interagir mesmo não possuindo conhecimento linguístico apropriado - Há necessidade de ampliação epistemológica e metodológica na AELin - Observa a aquisição de línguas como uma conquista social
ID# 1 3 6	Título	L2 Learning as Social Practice: Conversation-analytic perspectives
	Autor(es) e Ano	PALLOTTI, G. e WAGNER, J. (Eds.) (2011)
	Instituição/País	Universidade de Módena e Reggio Emília, Itália Universidade do Sul da Dinamarca, Dinamarca
	Foco	- A observação da interação social cotidiana se apresenta como campo fecundo para AELin
ID# 1 5 1	Título	Usage-based Perspectives on Second Language Learning
	Autor(es) e Ano	CADIERNO, T. e ESKILDSEN, S. W. (Eds.) (2015)
	Instituição/País	Universidade do Sul da Dinamarca, Dinamarca
	Foco	- Ver frequentemente séries de TV <i>online</i> em inglês parece impactar significativamente a aquisição (especialmente de vocabulário) - Aprendizagem informal <i>online</i> pode auxiliar na compreensão do desenvolvimento linguístico - Diálogos visando a prática (não apenas o aspecto pedagógico) parece ser valioso para que a língua alcance o ambiente cotidiano
ID# 1 6 7	Título	Constructing L2 Learning Spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom
	Autor(es) e Ano	ESKILDSEN, S. W. e THEODÓRSDÓTTIR, G. (2017)
	Instituição/País	Universidade do Sul da Dinamarca, Dinamarca Universidade da Islândia, Islândia
	Foco	- Gestos possuem papel importante na comunicação - Deve haver espaço para aprendizagem de línguas em sala de aula e fora dela - Tem se ampliado na pedagogia das línguas o sentido de utilização de atividades centradas no ‘uso’ e no ‘usuário’
ID# 1 9 1	Título	Co-designing a “Navigation System” for Language Learning in-the-wild
	Autor(es) e Ano	LILJA, N. (2016)
	Instituição/País	Universidade de Tampere, Finlândia
	Foco	- <i>Smartphones</i> podem auxiliar na conexão entre as salas de aula de línguas e o cotidiano - Apoia a noção de aprendizagem de línguas como atividade social
ID# 1 9 3	Título	Focus on Form in the Wild
	Autor(es) e Ano	KASPER, G. e BURCH, A. R. (2016)
	Instituição/País	Universidade do Havaí, Estados Unidos
	Foco	- Problemas de compreensão lexical levam participantes a mudar da conversa cotidiana para uma sobre formas lexicais, o que cria oportunidades de aprendizagem na arena do cotidiano

ID# 2 0 0	Título	L2 Interactional Competence as Increased Ability for Context-sensitive Conduct: a longitudinal study of story-openings
	Autor(es) e Ano	DOEHLER, S. P. e BERGER, E. (2016)
	Instituição/País	Universidade de Neuchâtel, Suíça Universidade de Helsinki, Finlândia
	Foco	- Desenvolvimento linguístico progressivo (com o tempo) - Aprendizes iniciantes buscam passar informação, enquanto os mais avançados começam a focar mais em 'contar a história' propriamente dita
ID# 2 0 1	Título	The Development of Complexity, Accuracy and Fluency in L2 Written Production through Informal Participation in Online Activities
	Autor(es) e Ano	KUSYK, M. (2017)
	Instituição/País	Universidade de Strasbourg, França
	Foco	- Participantes se envolvem mais em atividade de recepção do que naquelas de produção linguísticas - O estudo mostra incursões 'na arena do cotidiano' existem. Há espaço para investigar o impacto delas no desenvolvimento da L2 para melhor compreender esse processo
ID# 1 2 0 2	Título	Online Second Language Acquisition
	Autor(es) e Ano	TUDINI, V. (2010)
	Instituição/País	Universidade do Sul da Austrália, Austrália
	Foco	- Inúmeros benefícios são observados na comunicação <i>online</i> - <i>Emoticons</i> têm papel relevante no gerenciamento de correções no cotidiano - São necessários mais estudos para compreensão das implicações pedagógicas acerca do 'cotidiano' na aquisição de línguas - O autor fornece um capítulo final de orientações práticas
ID# 1 2 7 4	Título	Development of Interactional Competence in Japanese as a Second Language: use of incomplete sentences as interactional resources
	Autor(es) e Ano	TAGUCHI, N. (2014)
	Instituição/País	Universidade Carnegie Mellon, Estados Unidos
	Foco	- Na língua japonesa o uso de sentenças incompletas são um fenômeno pelo qual os participantes na interação podem monitorar os turnos uns dos outros (o que não é tão óbvio para falantes de japonês L2) - Os dados evidenciam que a maioria das construções conjuntas são a respeito de questão linguísticas - A medida que o tempo passa, as construções colaborativas aumenta, o que é um sinal positivo, uma vez que é um recurso comumente utilizado por japoneses 'nativos' - Essa característica de construção colaborativa não é evidenciada nos livros didáticos, o que mostra necessidade de rever o conteúdo nos livros
ID# 1 3 4 4	Título	Multicompetence in L2 Language Play: a longitudinal case study
	Autor(es) e Ano	BELL, N; SKALICKY, S. e SALSBUURY, T. (2014)
	Instituição/País	Universidade do Estado de Washington, Estados Unidos
	Foco	- 1 participante depois de 3 meses sem participar em atividades escolares (apenas interações cotidianas) demonstrou desenvolvimento no uso de expressões coloquiais

		- Apesar das diferenças individuais os dois participantes se mostraram sensíveis ao contexto
ID# 1 4 3 5	Título	Other-repetition as a Resource for Participation in the Activity of Playing a Video Game
	Autor(es) e Ano	MARSH, A. P. e TAINIO, L. (2009)
	Instituição/País	Universidade de Jyvaskyla, Finlândia Universidade de Helsinki, Finlândia
	Foco	- Ao jogar as pessoas se envolvem em detalhes linguísticos e usam recursos linguísticos no jogo para agir - Jogadores se apoiam no conhecimento prévio do jogo para atuar linguisticamente no jogo - Repetição é prática recorrente em jogos (o que está conectado à aprendizagem) - Jogos são ambientes de aprendizagem colaborativa compartilhados socialmente
ID# 1 4 4 5	Título	Stability and Change in One Adult's Second Language English Negation
	Autor(es) e Ano	HAUSER, E. (2013)
	Instituição/País	Universidade de do Havaí, Estados Unidos
	Foco	- Observou-se o uso de ' <i>I don't know</i> ' como fórmula - Não foram observadas muita variação no uso de formas de negação pelos aprendizes - AC pode ampliar a compreensão do que é aprender uma outra língua
ID# 1 5 7 6	Título	L2 Interactional Competence and Development
	Autor(es) e Ano	HALL, J. K.; HELLERMANN, J. e DOEHLER, S. P. (Eds.) (2011)
	Instituição/País	Universidade do Estado da Pensilvânia, Estados Unidos Universidade do Estado de Portland, Estados Unidos Universidade de Neuchâtel, Suíça
	Foco	- Quando a aprendizagem de uma língua ocorre na comunidade em que essa língua é falada, a língua é usada tanto para resolver questões cotidianas quanto para aprendizagem - Algumas concepções a esse respeito derivam dos estudos vygotskyanos
ID# 7 7 4 8	Título	Successful L3 Learning in a Study Abroad Context: a personal narrative
	Autor(es) e Ano	RÓG, T. (2017)
	Instituição/País	Universidade de Ciências Aplicadas Stanislaw Staszic, Polônia
	Foco	- A participante, emocionalmente, busca superar suas inibições e se tornar mais focada na fluência do que na precisão - Trata-se de uma participante muito consciente da própria aprendizagem - A motivação mostra-se elemento chave - O sucesso na aprendizagem de línguas depende, em grande escala, dos contextos social e educacional
ID# 7 7 5 0	Título	Communities of Practice in Study Abroad: a four-year study of an Indonesian student's experience in Japan
	Autor(es) e Ano	UMINO, T. e BENSON, P. (2016)
	Instituição/País	Universidade de Estudos Internacionais de Tóquio, Japão Universidade Macquarie, Austrália
	Foco	- Inicialmente as oportunidades de interação se limitam à própria iniciativa

		do aprendiz - Sentimento de ‘pertencimento’ à comunidade em situação de estudo no exterior se desenvolvem com o tempo - Fotografias podem promover bons registros da aprendizagem e têm potencial para pesquisa do tipo ‘história de vida’ na aprendizagem de línguas - Este estudo evidencia a importância de estudos longitudinais ao mostrar como a participação na comunidade se desenvolve com o tempo
ID# 7 8 1 9	Título	Talk about Language Use: “I know a little about your language”
	Autor(es) e Ano	ZIMMERMAN, E. (2011)
	Instituição/País	Universidade do Havaí, Estados Unidos
	Foco	- Os temas dos diálogos podem variar (da língua per si para outros e de volta para a língua) - Os participantes podem trocar de papel (de iniciantes para ‘especialistas’) durante a conversa - A aprendizagem fora da sala de aula pode ser outra via para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e conhecimento sobre a língua
ID# 7 8 5 3	Título	Designing for Language Learning in the Wild: creating social infrastructures for second language learning
	Autor(es) e Ano	WAGNER, J. (2015)
	Instituição/País	Universidade do Sul da Dinamarca, Dinamarca
	Foco	- A sala de aula de línguas é uma pequena parte da vida diária dos aprendizes quando morando no país onde a língua a ser aprendida é a oficial - Sob o paradigma interacional, percepção (<i>noticing</i>) não se relaciona com intenção ou consciência, e sim com atividades interacionais - Aprendizagem de línguas é também social, não só linguística - Reflexão e planejamento são relevantes para aprendizagem de línguas - As salas de aula de línguas devem repensar suas atividades para preparar os aprendizes para a arena do cotidiano

1.5 Categoria: Análise de Aquisição (AQ)

ID# 1 4 5	Título	Practical and theoretical issues in the study of heritage language acquisition
	Autor(es) e Ano	O’GRADY, W.; LEE, O. e LEE, J. (2011)
	Instituição/País	Universidade do Havaí, Estados Unidos Universidade Chung -Ang, Coreia do Sul
	Foco	- Falantes nativos e ‘de herança’ tem as mesmas preferências interpretativas
ID# 1 5 6	Título	What Word-level Knowledge can Adult Learners Acquire after Minimal Exposure to a New Language?
	Autor(es) e Ano	GULLBERG, M.; ROBERTS, L. e DIMROTH, C. (2012)
	Instituição/País	Universidade Lund, Suécia Universidade de York, Reino Unido Universidade de Münster, Alemanha
	Foco	- Evidencia a existência de aprendizagem implícita, mas também levanta a questão da aprendizagem explícita de línguas
ID#	Título	From Language Learners to Language Users: a study of Chinese students in

1 4 9 7		the UK
	Autor(es) e Ano	LIU, C. (2013)
	Instituição/País	Universidade Normal Jiangxi, China
	Foco	- Embora chineses usem bastante dicionários para aprender inglês, uma diminuição no uso é observada com o passar do tempo - Chineses experienciam um 'bloqueio' para falar inglês, que é geralmente superado depois de algum tempo no Reino Unido - Aprendizes de línguas em ambiente de estudo no exterior devem renovar sua concepção do que é aprender uma língua - Foi observado choque cultural no que diz respeito ao ambiente acadêmico
ID# 1 5 8 5	Título	Introducing Very Young Children to English as a Foreign Language
	Autor(es) e Ano	SCHEFFLER, P. e MICKIEWICZ A. (2015)
	Instituição/País	Universidade Adama Mickiewicz, Polônia
	Foco	- As crianças, ao assistir desenhos animados, conseguem usar inúmeros itens lexicais (vistos nos programas) de forma significativa, embora elas experienciem um período silencioso - Aparentemente assistir desenhos animados pode ser uma atividade recomendada
ID# 7 7 4 6	Título	Narrating the Sound of Self: the role of pronunciation in learners' self-constructions in study-abroad contexts
	Autor(es) e Ano	MÜLLER, M. e SCHMENK, B. (2017)
	Instituição/País	Universidade de Virgínia Commonwealth, Estados Unidos Universidade de Waterloo, Canadá
	Foco	- A percepção da pronúncia 'adequada' pode variar de aprendiz para aprendiz - Dos dois participantes um focava muito na 'pronúncia nativa', o que o impedia de desenvolver fluência; o outro aceitava sua posição de estrangeiro, o que o levou a se desenvolver mais na língua
ID# 7 7 5 6	Título	Erasmus Students using English as a Lingua Franca: does study abroad in a non-English-speaking country improve L2 English?
	Autor(es) e Ano	LLANES, A; ARNÓ, E. e MANCHO-BARÉS, G. (2016)
	Instituição/País	Universidade de Lleida, Espanha Universidade da Catalonia, Espanha
	Foco	- Em programa de estudo no exterior foi observado o desenvolvimento da proficiência em geral (mais no que se refere ao léxico do que à sintaxe)
ID# 7 7 6 5	Título	Authenticity, Language and Interaction in Second Language Contexts
	Autor(es) e Ano	VAN COMPERNOLLE, R. A. e MCGREGOR, J. (Eds.) (2016)
	Instituição/País	Universidade Carnegie Mello, Australia Universidade de Waterloo, Canadá
	Foco	- Autenticidade mostra-se como desafio para o ensino e aprendizagem de línguas
ID# 7 8 1	Título	'I felt that I do live in the UK now': international students' self-reports of their English language speaking experiences on a pre-sessional programme
	Autor(es) e Ano	COPLAND, F. e GARTON, S. (2011)
	Instituição/País	Universidade de Aston, Reino Unido

2	Foco	<ul style="list-style-type: none"> - Em situações de estudo no exterior, habilidade social em inglês pode ser desenvolvida através das interações entre estudantes - Encontros sociais geralmente são mais longos que os relacionados a trabalho (prestação de serviços) - Há oportunidade de uso da língua em contexto social, de trabalho e acadêmico - É possível tratar de questões linguísticas e desenvolver competência sociocultural com apoio aos estudantes para que adotem uma postura mais ativa em suas interações
---	------	---

2 DOCUMENTOS CLASSIFICADOS EM DUAS CATEGORIAS

ID# 1 3 7	Categorias	Desenvolvimento de Materiais (DM) e Situações de Imersão ou Mediação (I/M)
	Título	Språkskap: Supporting Second Language Learning “In the Wild”
	Autor(es) e Ano	CLARK, B. et. al. (2011)
	Instituição/País	Instituto Interativo, Suécia Universidade do Sul da Dinamarca, Dinamarca Folkuniversitetet, Suécia Ergonomidesign, Suécia
	Foco	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto <i>Språkskap</i> está no começo e foca na conversa ‘pura’, construção comunitária e questões linguísticas - O foco do projeto <i>Språkskap</i> é comunicação
ID# 2 1 1	Categorias	Desenvolvimento de Materiais (DM) e Situações de Imersão ou Mediação (I/M)
	Título	Improv Design Trope: designing in and out of context
	Autor(es) e Ano	CLARK, B.; ÖNAL, B. e LINDEMALM, K. (2011)
	Instituição/País	Universidade do Sul da Dinamarca, Dinamarca Folkuniversitetet, Suécia
	Foco	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto <i>Språkskap</i> envolve pedagogo, antropólogo e designer - Explora relações tangíveis e intangíveis na busca por desenvolver a aprendizagem de línguas - Evidencia grande potencial desse tipo de esforço (teórico e metodológico)
ID# 1 1 9 8	Categorias	Análise de Aquisição (AQ) e Situações de Imersão ou Mediação (I/M)
	Título	Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning
	Autor(es) e Ano	MUÑOZ, C. (Ed.) (2012)
	Instituição/País	Universidade de Barcelona, Espanha
	Foco	<ul style="list-style-type: none"> - Muita instrução, contexto de estudo no exterior e de imigração - Diferenças de contexto devem ser consideradas ao analisar aquisição - Mais estudos nesse sentido são necessários
ID# 1 2 9 3	Categorias	Análise de Aquisição (AQ) e Situações de Imersão ou Mediação (I/M)
	Título	Semantic Categorization of Placement Verbs in L1 and L2 Danish and Spanish
	Autor(es) e Ano	CADIERNO, T; IBARRETXE-ANTUÑANO, I. e HIJAZO-GASCÓN, A. (2016)

	Instituição/País	Universidade do Sul da Dinamarca, Dinamarca Universidade de Zaragoza, Espanha Universidade da East Anglia, Reino Unido
	Foco	- Falantes de L2 não escolhem os mesmos verbos como os nativos - Falantes de L2 usam uma variedade menor de palavras/verbos para falar de localização, muitas vezes generalizando o uso de alguns verbos - As dificuldades na aprendizagem de L2 é mais latente no nível intermediário
ID# 1 4 4 2	Categorias	Análise de Aquisição (AQ) e Análise de Interações na Arena do Cotidiano (AI)
	Título	Language Learning in Study Abroad: case studies of Americans in France
	Autor(es) e Ano	KINGINGER, C. (2008)
	Instituição/País	Universidade do Estado da Pensilvânia, Estados Unidos
	Foco	- Aprendizagem de línguas em contexto de estudo no exterior envolve relação complexa entre identidade, ação e percepção, e os recursos das comunidades onde os aprendizes estão
ID# 7 7 6 4	Categorias	Análise de Interações na Arena do Cotidiano (AI) e Situações de Imersão ou Mediação (I/M)
	Título	Contextual Factors in Second Language Learning in a Short-term Study Abroad Programme in Australia
	Autor(es) e Ano	CONROY, M. A. (2016)
	Instituição/País	Universidade de New England, Austrália
	Foco	- Aceitação de 'comida' é um marcador de integração cultural - Nem todo tipo de <i>feedback</i> linguístico parece ser benéfico para aprendizagem da língua (discurso mais lento e repetição podem ajudar, enquanto vocabulário e gramática simplificados parecem não ser tão efetivos), há ganhos mesmo sem <i>feedback</i> linguístico - Interagir na língua auxilia no desenvolvimento dos aprendizes, especialmente a interação dos aprendizes com seus pares
ID# 7 7 9 0	Categorias	Análise de Interações na Arena do Cotidiano (AI) e Situações de Imersão ou Mediação (I/M)
	Título	Imagined communities and Language Learning During Study Abroad: Arabic learners in Egypt
	Autor(es) e Ano	TRENTMAN, E. (2013)
	Instituição/País	Universidade do Novo México, Estados Unidos
	Foco	- Todos os estudantes melhoraram o entendimento cultural como objetivo de sua experiência no país da língua, pelo menos a princípio - Os conceitos de investimento, comunidade imaginada e comunidade de prática podem ajudar a explicar a variação linguística dos estudantes no exterior no uso e no envolvimento com a comunidade - Educadores em programas de estudo no exterior devem considerar formas de auxiliar na criação de oportunidades de interação com os nativos
ID# 7 8 1	Categorias	Análise de Aquisição (AQ) e Situações de Imersão ou Mediação (I/M)
	Título	Acquiring Oral Language Skills over the Course of a High School Year Abroad: what's in it for absolute beginners?
	Autor(es) e Ano	SPENADER, A. J. (2008)

8	Instituição/País	Faculdade Saint Benedict e Universidade Saint John, Estados Unidos
	Foco	- Dois participantes: um parou com as aulas de sueco porque considerou aprender mais com a família; o outro relatou falta de 'identidade sueca', atribuindo a isso o fato de não falar a língua-alvo - Há raríssimos estudos que focam em estudantes que não os universitários
ID# 7 8 3 6	Categorias	Desenvolvimento de Materiais (DM) e Situações de Imersão ou Mediação (I/M)
	Título	Mobile Blogs in Language Learning: making the most of informal and situated learning opportunities
	Autor(es) e Ano	COMAS-QUINN, A.; MARDOMINGO, R. e VALENTINE, C. (2009)
	Instituição/País	Universidade Aberta, Reio Unido
	Foco	- As percepções dos aprendizes variam quando outras variáveis são introduzidas (tecnologias a qual não estão familiarizados, adoção de abordagens teóricas diferentes) - Educadores 'à distância', na ânsia por promover um ambiente de suporte à aprendizagem, podem fazer com que os materiais disponibilizados se transformem em 'camisas de força', oferecendo pouca oportunidade para os aprendizes estabelecerem seus próprios objetivos e se concentrarem em seus próprios interesses

Apêndice 2

REGISTROS NA START COLETADOS NOS TRABALHOS INCLUÍDOS NA ANÁLISE (EM INGLÊS)

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
3 5	Authors affiliation	RheinMain University of Applied Sciences, Germany.
	Theoretical background	Contextual Mobile Language Learning. Assisted Language Learning (MALL).
	Data analyzed	45 people answered a questionnaire (out of 92). Prototype (video demonstration, not field test).
	Findings	69% - never used app for language learning before. 77% - intent to use app for language learning. Respondents expect app to enable more flexibility, be helpful and make language learning more interesting. The location device of the app could make it more interesting to use.
	Drawbacks	CoLaLe app was not used in fact. Small sample. Excluded external factors.
	Material developed	Contextual Language Learning app (CoLaLe).
3 6	Authors affiliation	RheinMain University of Applied Sciences, Germany.
	Theoretical background	Contextual Mobile Language Learning. Mobile Assisted Language Learning (MALL).
	Data analyzed	3 Thais and 2 Germans (5 total). 10 Thais and 17 Germans (27 total - field test with CoLaLe prototype), for two months.
	Findings	Users can benefit and are willing to use this kind of app. A 'final' version for Google play store is under preparation. Users tried to use in real context.
	Drawbacks	Instructions in Germany, for installing the app. Only German and Thai participants. Few number of participants.
	Material developed	Contextual Language Learning app (CoLaLe).
3 7	Authors affiliation	National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore. Hong Kong Institute of Education, China.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
		Singapore Centre for Chinese Language, Singapore.
	Theoretical background	Mobile assisted vocabulary learning.
	Data analyzed	Chinese learning. Corpus based analysis.
	Findings	Students increased gradually their habit of mind in autonomously making meaning through interacting in their living space. Intentionality in learning.
	Drawbacks	It was not possible to access to the whole book.
	Material developed	MY-Cloud.
4 1	Authors affiliation	University of Cadiz, Spain.
	Theoretical background	Mobile learning (gaming).
	Data analyzed	1 pretest and 3 post-tests. 100 participants answered all the tests (out of more than 120 German language students in Spain). 4 weeks test.
	Findings	Participants were interested in using the app (more time using the app than studying - traditionally speaking - by themselves). Students were involved in their own learning. Significant increase in acquisition.
	Drawbacks	Vocabulary focused. Need further studies for validity.
	Material developed	Guess it! (app for vocabulary and definitions).
4 5	Authors affiliation	Kyushu University, Japan. Fukuoka University, Japan.
	Theoretical background	Contextual teaching and learning. Learning from real situations. Object-oriented context modeling. Quiz generation based on the context model.
	Data analyzed	Focus on teachers using excerpts of movies to teach languages.
	Findings	Movie description framework needs to be enhanced for a richer representation of the context.
	Drawbacks	Only the authors evaluate the features in the video. Some statements could not be described by object-oriented context model, which causes confusion. Only one evaluation (needs further studies).
	Material developed	Movie basic context-aware system (develop a prototype - future work).
5 3	Authors affiliation	Neuchâtel University, Switzerland.
	Theoretical background	Social dimension of SLA.
	Data analyzed	State of the art.
	Findings	Three lines of social-interactional approaches to SLA: French tradition (pioneer); sociocultural theory; and CA for SLA. CA broaden the object of L2 learning beyond the linguistic system. Research that bridges the gap between linguistic and interactional issues is needed (analyze language as a central source of interaction).
	Drawbacks	Literature review.
	Material developed	No one.
6	Authors affiliation	University of Extremadura, Spain.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
1	Theoretical background	European policy initiatives. Information Communication Technology. Gaming for language learning.
	Data analyzed	On-line Network Platform for Language Learning Development. Collaborative work (Spain, Poland, Netherlands, Germany and Romania). Includes 5 countries (5 languages). The participants were teachers, trainers and students.
	Findings	Developing a network with material for language learning in the form of a game (becoming a spy). Research and development is still on the move.
	Drawbacks	The research in its course, so it has no conclusions yet.
	Material developed	Spy games-based proposal.
68	Authors affiliation	Chinese Institute of Technology, Taiwan.
	Theoretical background	E-learning. Collaborative learning. On-line social networking.
	Data analyzed	Freshmen English Courses.
	Findings	E-learning enables: communication, collaboration, content, evaluation and creativity.
	Drawbacks	Doesn't show any concrete application, just a proposal.
95	Material developed	Web 2.0 based e-learning.
	Authors affiliation	Peking University, China.
	Theoretical background	Chatbot (artificial construct designed to conversations between human beings and 'robot' using natural language as input and output).
	Data analyzed	Undergraduate and high school students of English in China.
	Findings	Free conversation is preferred when compared to the ones focused on grammar or vocabulary corrections. 60,5% of the students used the tool outside the classroom autonomously (teacher didn't ask for that).
97	Drawbacks	Website access speed was too low, so the robot's response was very slow.
	Material developed	CSIEC system - chatbot for practicing English (virtual partner for chatting).
	Authors affiliation	University of Castilla, Spain.
	Theoretical background	European Framework for Language Learning. E-learning. Individual and collaborative writing.
	Data analyzed	36 participants (1 st year); 156 participants (2 nd year). As it is on-line, it enables participation in and outside classrooms.
101	Findings	It is motivating. It can be applied in other scenarios that not language teaching (teaching other subjects). Expanding to more languages.
	Drawbacks	Initially only in English, after in German and Spanish. Focused on tasks developed by tutors (very lesson type).
	Material developed	AWLA app (for writing).
101	Authors affiliation	Indiana University, USA. Georgetown University, USA.
	Theoretical background	Computer Assisted Language Learning (CALL). Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL).

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
	Data analyzed	Learner-learner writing interaction. Korean language learners. Spot the differences task.
	Findings	Partially natural communication. Import step to show Computer-mediated Communication (CMC) and ICALL feedback can facilitate SLA.
	Drawbacks	Is the communication purposeful? Is the word bank sufficient?
	Material developed	Synchronous CMC and ICALL feedback.
	Authors affiliation	Tokyo Institute of Technology, Japan.
	Theoretical background	Computer-mediated Communication. Internet-based collaborative learning. Synchronous Computer-mediated Communication (CMC). Communicative language learning. Input, output and interaction.
1 0 3	Data analyzed	Four groups - 4 types of communication (video conferencing, audio conferencing, text-chat with image and text-chat without image). 40 university students who didn't know each other before the experiment (non-native speakers).
	Findings	Image seemed to motivate communication. Image and voice create an environment which is similar to face-to-face interaction. Text-chat works for lexical and grammar accuracy. Video-voice works for communication (negotiation of meaning).
	Drawbacks	It's essential to understand the features of each medium. Needs further investigation as it was done in an experimental setting.
	Material developed	Software for the 4 types of conferencing.
	Authors affiliation	The Open University, United Kingdom
	Theoretical background	Mobile assisted language learning (MALL) Computer assisted language learning (CALL)
1 3 2	Data analyzed	State of the art regarding the four skills (reading, writing, listening and speaking), with MALL and CALL environments.
	Findings	Support for informal learning. Opportunity to revitalize and rethink teaching and learning. Learners will also want to develop their own apps for learning.
	Drawbacks	Literature review.
	Material developed	No one.
1 3 3	Authors affiliation	Microsoft Research, China. University of Washington, USA. Media Lab Cambridge, USA. Peking University, China.
	Theoretical background	Cognitive psychology. Contextual learning. SLA (Technologies for SLA).
	Data analyzed	23 users (Beijin and Shangai). 4 weeks period.
	Findings	Learners have trouble interacting in 'real' world, which affect the affective filter and lead them to avoid communicating in the target language. Contextual micro-learning is valuable.
	Drawbacks	The study was carried out in a developed region, so it lacks results for underdeveloped regions.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
	Material developed	Micro Mandarin Mobile App.
1 3 5	Authors affiliation	Newcastle University, United Kingdom. University of Southern Denmark, Denmark.
	Theoretical background	CA-SLA (ethnomethodology CA). Interaction in SLA.
	Data analyzed	Audio recording of people at work in a variety of settings in an L2 (language use).
	Findings	People can relate to each other even if they don't have proper linguistic knowledge of the L2. Called for a methodological and epistemological broadening in SLA. Language learning is seen as a social accomplishment.
	Drawbacks	SLA lacks to have "talk and communication" as its object of study. Will SLA be cohesive or fractured?
	Material developed	No one.
1 3 6	Authors affiliation	University of Módena and Reggio Emilia, Italy. University of Southern Denmark, Denmark.
	Theoretical background	Conversation analysis (ethnomethodology).
	Data analyzed	Classrooms and everyday settings.
	Findings	Fruitfulness of social interaction in L2 learning.
	Drawbacks	It was not possible to access to the whole book.
	Material developed	It was not possible to check due to lack of access to the whole book.
1 3 7	Authors affiliation	Interactive Institute, Sweden. University of Southern Denmark, Denmark. Folkuniversitetet, Sweden. Ergonomidesign, Sweden.
	Theoretical background	Learning language as social practice. Language learning 'in the wild'.
	Data analyzed	22 learners, 5 project team members and 3 language teachers. Data-based designed exploration, practice café, twitter day, structuring daily business.
	Findings	Pure talk, community building, and attending to language matters. Focus on communication (the project seeks to stimulate all sorts of communication in the L2). This project has only scratched.
	Drawbacks	The challenge is to develop materials that scaffold pure talk rather than replacing it to attend language matters. Lack of practical resources for supporting language learning.
	Material developed	Språkskap project scaffolding kit (paper-based and digital material).
1 4 5	Authors affiliation	University of Hawaii, USA Chung-Ang University, South Korea
	Theoretical background	Input hypothesis. Heritage learners.
	Data analyzed	Korean heritage language learning. 20 college students and 18 children - native speakers living in Korea (monolingual). 11 adults and 11 children - heritage speakers living in Honolulu. Tests applied to test specific interpretative grammar content acquisition.
	Findings	Heritage and native speakers have the same interpretative preferences.
	Drawbacks	Very linguistically focused.
	Material developed	No one.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
1 5 1	Authors affiliation	University of Southern Denmark, Denmark.
	Theoretical background	On-line informal learning of English. Usage-based approaches to language learning. Dynamic systems theory.
	Data analyzed	Three papers in the book: 1. On-line informal learning of English - frequency effects in uptake of chunks of language from participation in web-based activities (SCKETT, G & KUSYK M.). 2. Development of L2 competence for interacting - evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization (DOEHLER, S. P. & POCHON-BERGER, E). 3. "I told you" - storytelling development of a Japanese learning English as a second language (BARRAJA-ROHAN, A-M).
	Findings	1. Frequent on-line viewing of TV series in English appears to have significant impact on knowledge of vocabulary; investigate frequency and dynamics of learning, which leads to motivational aspects; on-line informal learning can offer important framework for understanding language development. 2. Competence in interaction is not just transferred from the L1 to the L2; grammar is a central resource for social interaction. 3. Conversations for practice (not merely pedagogical ones) seems to be valuable to bring language to its space 'in the wild'.
	Drawbacks	1. It needs more studies on this specific field (small data available); studying L2 acquisition in naturalistic environment is difficult but needed; it calls to be observed for a extended period of time in order to be better understood. 2. Interrelation between linguistic and competence for interacting deserves more detailed attention. 3. Demonstrating how language learning occurs 'in the wild' is challenging; short period of observation (5 months only).
	Material developed	No one.
1 5 6	Authors affiliation	Lund University, Sweden. University of York, United Kingdom. University of Munster, Germany.
	Theoretical background	Input. Learning language with no school supervision (in the wild).
	Data analyzed	Lexical meaning. Two experiments on Mandarin as L2 (word recognition and sound to meaning). 41 students made a word recognition task in experiment 1. 40 students made a sound to picture match task in experiment 2 (20 once and 20 twice).
	Findings	It provided evidence of implicit learning, it also raised the question of the role of explicit learning in L2 acquisition.
	Drawbacks	Too linguistically driven. Too experimental.
	Material developed	No one.
1 6 7	Authors affiliation	University of Southern Denmark, Denmark. University of Iceland, Iceland.
	Theoretical background	Conversation Analysis (ethnomethodology). Language learning 'in the wild'.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
	Data analyzed	A Canadian learning Icelandic over the course of 3 years (recordings 'in the wild'). 4 students in 4000 hours of L2 classroom free conversations activities.
	Findings	Gestures have an important role in communication (embodied actions). There must be room for L2 learning 'in the wild' and in the classrooms. It signals the importance of breaking down the barriers between classrooms and 'the wild'. It's spreading the sense of usage-driven and user-centered L2 pedagogy.
	Drawbacks	Long term language learning 'in the wild' is understudied.
	Material developed	No one.
1 9 1	Authors affiliation	University of Tampere, Finland
	Theoretical background	Conversation analysis (ethnomethodology). Language learning 'in the wild'.
	Data analyzed	Student-centered course for beginner learners of Finnish (experimental pedagogy).
	Findings	Smart phones can help bridge social work and classrooms aiming L2 learning. It supports language learning as a social activity.
	Drawbacks	Further studies are needed.
	Material developed	No one.
1 9 2	Authors affiliation	University of Southern Denmark, Denmark.
	Theoretical background	Conversation analysis (ethnomethodology).
	Data analyzed	No data was analyzed as this was a workshop proposal.
	Findings	There were no findings as it was a workshop proposal.
	Drawbacks	It's a workshop review.
	Material developed	No one.
1 9 3	Authors affiliation	University of Hawaii, USA.
	Theoretical background	Focus on form (attention). Learning language 'in the wild'. Conversation Analysis (ethnomethodology). Competence in interacting. Authenticity.
	Data analyzed	1 participant (Japanese L2 learner) who has lived and worked in Japan two years prior the recordings of conversations with 1 native speaker. 14 hours of video recorded conversations (longitudinal study).
	Findings	Lexical understanding problems prompts participants on conversation to shift from mundane talking to lexical forms, which creates opportunities for language learning and teaching 'in the wild'.
	Drawbacks	Just one learner and one speaker. Only one situation was observed
	Material developed	No one.
2 0 0	Authors affiliation	University of Neuchâtel, Switzerland. University of Helsinki, Finland.
	Theoretical background	Competence in interacting. Conversation analysis (ethnomethodology).
	Data analyzed	20 audio-data recordings (15-20 min each = 7h total) of an au-pair living with a French Family.
	Findings	Progressive change over time (development of competence in interacting). When telling stories beginner learners seek for delivering information,

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
		as more advanced they become they start focusing more on "telling" the story itself.
	Drawbacks	Audio (instead of video) recordings.
	Material developed	No one.
201	Authors affiliation	University of Strasbourg, France.
	Theoretical background	On-line informal learning of English. Usage based language learning. Dynamic Systems Theory.
	Data analyzed	538 French and 414 German university students (English L2 learners). Questionnaire to track L2 development in on-line informal use of English. 5 months (May-October/2015).
	Findings	Participants engaged more in reception than in production activities. The study shows 'in the wild' incursions exist, and there's room to investigate its impact on L2 development to better understand it.
	Drawbacks	Only the most common activities were featured due to the large number of activities. The questionnaire was directed to check participation not development, so it can't tell anything about L2 gains or losses properly.
	Material developed	No one.
	205	Authors affiliation
Theoretical background		Seamless language learning. Contextualized vocabulary learning. Social media in language learning.
Data analyzed		Chinese as L2. 37 participants - 9 year-old school children studying Chinese at school in Singapore for 13 months time (the study). The focus was vocabulary growth and use.
Findings		Regarding vocabulary growth and use, it shows increase in vocabulary usage (new words and more complex ones). Language learning from context results in small but positive gains.
Drawbacks		Although there's interesting data on students' interaction, this investigation didn't focus on that.
Material developed		My-cloud app.
211	Authors affiliation	University of Southern Denmark, Denmark. Folkuniversitetet, Sweden.
	Theoretical background	Conversation analysis (ethnomethodology). Competence in interacting.
	Data analyzed	Sprakskap case. A pedagogue, an anthropologist and a designer in a 7-day period.
	Findings	Explore tangible and intangible relationships in the seek of language learning development. It confirms the great potential of this kind of effort.
	Material developed	Sprakskap case.
1192	Authors affiliation	University of Hawaii, USA. University of Southern Denmark, Denmark.
	Theoretical background	Conversation analysis (ethnomethodology).
	Data analyzed	Literature review.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
	Findings	CA studies can largely contribute to SLA.
	Drawbacks	Literature review on CA.
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	University of Barcelona, Spain.
	Theoretical background	Performance, input, output, interaction.
1	Data analyzed	Intensive instruction in study abroad and immigration contexts.
1	Findings	Contextual differences must be taken into account when analyzing acquisition, they can explain the varying results.
9		More studies are needed.
8	Drawbacks	It was not possible to access to the whole book.
	Material developed	Don't know.
	Authors affiliation	University of South Australia, Australia.
	Theoretical background	Conversation analysis (ethnomethodology) Internationalist model.
	Data analyzed	Naturalistic conversation (transcripts of chats between native speakers of Italian and intermediate-level students of the same language). Focus on preference, turn-taking and repair.
1	Findings	A number of benefits in on-line chat were identified.
2		Language development and modified output could be observed in naturalistic conversation.
0		'Emoticons' also play a role in managing open correction.
2		The author offers a final chapter on practical advices. Pedagogical implications need further elaboration.
	Drawbacks	It was not possible to access to the whole book.
	Material developed	Practical advices on formulating conversation topics, appropriate softwares and assessment.
	Authors affiliation	University of Singapore, Singapore.
	Theoretical background	English as Lingua Franca.
1	Data analyzed	Literature Review.
2	Findings	Gives directions of EFL project.
4		Most interactions within the EFL project are within businesses or people who have any kind of classroom knowledge.
2	Drawbacks	It's more focused in hegemony instead of interaction.
	Material developed	No one.
1	Authors affiliation	Carnegie Mellon University, USA.
2	Theoretical background	Competence in interacting.
7		Conversation Analysis (ethnomethodology).
4	Data analyzed	18 participants - international students in Japan. 18 conversations on the course of 12 weeks.
	Findings	In Japanese language incomplete sentences are a phenomenon by which talkers monitor each others turns collaboratively, not so obvious for Japanese L2 speakers. Data showed most of joint turn construction occur around linguistic problems. The number of collaborative turns raised as time passes, which is positive (once this a a resource Japanese speakers use in their interactions that is not shown in course books). Lack of 'collaborative turns' Japanese language in course books (books need improvement).
	Drawbacks	Further studies are needed. Short period of record and kind of 'controlled' (semistructured conversation) situation.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	University of Southern Denmark, Denmark. University of Zaragoza, Spain. University of East Anglia, United Kingdom.
	Theoretical background	Cross-linguistic research on semantics.
	Data analyzed	52 participants (24 native speakers and 28 L2 learners). Location verbs (31 short video clips).
1 2 9 3	Findings	L2 speakers don't usually choose the same location verbs as native speakers. L2 speakers use a fewer variety of words/verbs to refer to location. L2 learners overgeneralize the use of verbs. L2 learning difficulties remain largely in intermediate levels.
	Drawbacks	Too focused on placement events semantics, little interactional/communicative. Few participants. Environment was quite controlled (task based).
	Material developed	No one.
1	Authors affiliation	The Douglas Fir Group, USA.
3	Theoretical background	Frame of SLA field.
4	Data analyzed	Literature review.
1	Findings	Points out the several directions for SLA field.
	Drawbacks	More state of the art of SLA.
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	Washington State University, USA.
	Theoretical background	Multi-competence. Linguistic creativity. Language play.
1 3 4 4	Data analyzed	2 English L2 users. 10-12 months period.
	Findings	One participant, after 3-months gap just socializing and not participating in the activities of the study, showed an improvement in colloquial words usage. Despite individual differences (a natural feature of language play), the two participants showed sensitivity to context.
	Drawbacks	Longitudinal studies are still rare in Applied Linguistics, but are crucial for tracing L2 development.
	Material developed	No one.
1 3 6 0	Authors affiliation	University of Mississippi, USA. Virginia International University, USA.
	Theoretical background	Experiential learning. Language Learning. Identity.
	Data analyzed	18 students in an Intensive Arabic Program. 9 hours of role play. The set consists in two language villages - a Shiite one (7-10 occupants), a Sunni one (7-10 occupants), and 5 insurgents (not speaking Arabic) - all of them students.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
	Findings	Many of the resources used in classrooms (e.g. flashcards) are not available in real-world situations. Topic, contexts and tasks are very different from classrooms to 'the wild'. Participants felt greater tension to produce in classroom environments (a sense of being graded all the time). Although the advantages of classroom L2 learning must be valued, this experience enrich students culturally, and it proved useful for L2 development.
	Drawbacks	Just 5 of the participants were interviewed for this study.
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	Pennsylvania State University, USA. University of California, USA. University of New Mexico, USA.
	Theoretical background	Virtual environment. L2 acquisition. Identity.
	Data analyzed	Literature review.
1 3 6 6	Findings	On-line community promote informal L2 learning mainly for adolescents. Opportunities for L2 use and development exist in virtual environments and diaspora contexts. There should be room to incorporate virtual environments to L2 pedagogy. Studies show virtual environments can propel L2 learners beyond the boundaries of classrooms, getting learning and social life closer.
	Drawbacks	Virtual environments potentiality need to be better explored. Little research on L2 development through gaming.
	Material developed	No one.
1	Authors affiliation	University of Michigan, USA.
3	Theoretical background	SLA theories.
6	Data analyzed	Literature review.
9	Findings	We can not separate language and use/society.
	Drawbacks	Too focused on linguistic acquisition rules.
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	University of Jyvaskyla, Finland. University of Helsinki, Finland.
	Theoretical background	Conversation analysis (ethnomethodology) - repetition. Gaming for L2 learning. Interaction mediated by technology.
	Data analyzed	2-4 participants in their homes playing games (video recording).
1 4 3 5	Findings	Players engage in linguistic details and make use of linguistic resources when playing the game for their own actions. Players draw upon expertise acquired previously in the game to perform other linguistic actions properly in the game. Repetition is a recurrent practice in gaming and it is inextricably connected to learning. Socially shared collaborative learning environment.
	Drawbacks	Although gaming can be connected to learning it seems that it could not be assumed as a unique way of learning, but a 'plus'.
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	Pennsylvania State University, USA.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
1 4 4 2	Theoretical background	Study abroad (study abroad is one of the major means of producing foreign language speakers and enhancing foreign language learning). Language learning abroad.
	Data analyzed	Higher education. Interviews, biweekly journals, and on-site observation, along with results of traditional and nontraditional language assessment involving 24 individuals who studied in France during the spring of 2003.
	Findings	Remarkable individual variation in documented learning outcomes. Language learning in study abroad involves a complex interplay among students' identities, actions, and perceptions, and the resources of host communities.
	Drawbacks	A project of this scope cannot pretend to represent the broad variety of aspirations and imagined futures accompanying language learning in the USA, much less those of students in the rest of the world. Future research may illuminate the experiences of student groups and individuals with diverse histories of participation in language education and a variety of language foci.
	Material developed	No one.
1 4 4 5	Authors affiliation	University of Hawaii, USA.
	Theoretical background	Conversation analysis (ethnomethodology). Development of L2 negation. Longitudinal study.
	Data analyzed	2 participants (1 L1 other L2 English speaker). Audio recording. 19 meetings for 7 months. Planned and unplanned conversations.
	Findings	Use of 'I don't know' as formula. Not many changes were observed in learner's use of negation forms. CA can broaden what it is to learn a L2.
	Drawbacks	Just focus on negation, which is a lot registered.
	Material developed	No one.
1 4 9 7	Authors affiliation	Jiangxi Normal University, China.
	Theoretical background	Study abroad. Sociocultural approach to SLA.
	Data analyzed	12 L2 English for Chinese people studying in UK. Semi-structured interviews and classroom observations.
	Findings	Adaptation in listening and speaking. Although Chinese L2 learners use a lot dictionaries, a decrease in the use was seen as time passes. Chinese L2 English speakers face a speaking block, which was mostly overcome after some time in UK. They kept using Chinese patterns in writing, this must take more time to be overcome. Academic culture shock could be observed. L2 students in a study abroad context must re-conceptualize what learning language is all about.
	Drawbacks	This framework challenges teachers, both in China and in UK, to pay attention to these matters (culture shock and others). This study was not triangulated.
	Material developed	No one.
1 5 7	Authors affiliation	Pennsylvania State University, USA. Portland State University, USA. University of Neuchâtel, Switzerland.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
6	Theoretical background	Conversation analysis - SLA. Competence in interacting. Situated learning theory.
	Data analyzed	Video recordings of different interactional situations in different L2. Some longitudinal data.
	Findings	When learning an L2 in a community where it is used, the language is used both for business matters and for learning itself. Some conceptions derive from Vygotskian sociocultural theory.
	Drawbacks	It was not possible to access to the whole book.
	Material developed	No one.
1 5 8 5	Authors affiliation	Adama Mickiewicz University in Poznan, Poland.
	Theoretical background	Natural language acquisition. Silent period.
	Data analyzed	2 children watching animation programs. Simple interactions about the programs.
	Findings	It seems that this process should be recommended. Children can use various lexical items (input from the program) meaningfully, although they first face a silent period.
	Drawbacks	The focus was only spontaneous output. Focus only in lexical features.
	Material developed	No one.
7 7 4 6	Authors affiliation	Virginia Commonwealth University, USA. University of Waterloo, Canada.
	Theoretical background	Critical discourse analysis. Focus on pronunciation (its meaning to students rather than phonetics) and identity. Study abroad experience and language teaching.
	Data analyzed	2 students out of a total of 10 (German Studies program at a Canadian university) who went to Germany (on exchange) for one or two semesters were selected for this study. In-depth interviews pre-, mid- and post-study abroad, accompanied by biweekly e-journals during the sojourn.
	Findings	Student 1 - native-like pronunciation was her main goal, as a result she gives up speaking the foreign language. The native-speaker ideal in her case literally silences her and prohibits her from fully benefiting from studying abroad, with consequences reaching beyond her pronunciation skills. Student 2 - Due to his confidence in his communicative skills, he can afford to identify with his position as a language learner without aspiring native-speaker qualities. He distances himself from the goal of 'sounding native' so as to make sure that people will recognize his foreignness and all the work he must have put into learning the language. The view of pronunciation is highly in individual domain that strongly impacts on the process of establishing oneself as a subject in study-abroad contexts and in making sense of learning experiences.
	Drawbacks	Lacks on explaining why only 2 participants were chosen. Very discourse directed (it is more focused on identity and beliefs, which gives no room for the role of interaction itself). Future research may investigate how to encourage learners to take advantage of the empowering effects of the discourse regarding native-like in order to overcome its potentially inhibitory effects - in the realm of pronunciation and beyond.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	Stanisław Staszic University of Applied Sciences, Poland.
	Theoretical background	Narrative research in SLA. Content analysis of narratives (case study). Language Learning in Study Abroad.
	Data analyzed	1 Polish third-year student of English studies who took part in a semester-long Study Abroad programme (Erasmus+) in Turkey Oct/15-Feb/16). Turkish is an L3 for this student. The student's personal narrative (written) and contact through on-line messages to clear uncertainties.
7 7 4 8	Findings	The participant reported motivation to learn a new language. Emotionally, she managed to overcome her inhibitions and became less concerned with accuracy and more focused on fluency. She is a very conscientious language learner with an open mind and reflective nature. Although she had not received any strategies-based training before her sojourn, she consciously employed a number of strategies to help her make the most of her stay abroad in terms of language learning. Motivation was a key element to the participant. Success in language learning depends, to a large extent, on the social and educational contexts of the process.
	Drawbacks	The scope is limited as it is about only one participant and one Erasmus programme. The participant does not represent an average student (she is very committed to her learning and she knows other languages).
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	Tokyo University of Foreign Studies, Japan. Macquarie University, Australia.
	Theoretical background	Communities of practice. Study abroad.
	Data analyzed	Case study – 4 years. Photo-elicitation and language learning history interview and a questionnaire (life history). 1 Indonesian student's experiences (communities of practice while studying abroad in Japan).
7 7 5 0	Findings	At first, opportunities for interaction were limited to (and largely contingent upon) the student's own initiative to join communities of practice and engage in activities. Membership in communities of practice in study abroad is a process that evolves over time. Photographs could provide a fine-grained record of an individual's life experiences that can both supplement interview data and serve as a stimulus for reflection. Photographs, thus, have great potential for language learning history research (to be developed in future research). This study also points to the value of longitudinal studies (participation in communities of practice evolves over time).
	Drawbacks	Only one participant. Try to mix quantitative and qualitative research paradigms. Draw upon only photographs.
	Material developed	No one.
7	Authors affiliation	Illinois Wesleyan University, USA.
7		University of Maryland, USA.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
53	Theoretical background	Domestic immersion programs.
	Data analyzed	98 students in a immersion Spanish L2 program (classrooms and social interactions). Personal and language contact profile (pre and post test). Linguistic measures focused in grammar aspects that were not taught.
	Findings	Participants showed positive language development. Immersion contexts, not having to deal with cultural differences, seems to be beneficial. Immersion models seems to provide opportunity to naturalistic and spontaneous development.
	Drawbacks	There are few studies on language acquisition in immersion contexts. This study was limited by the few number of participants.
	Material developed	No one.
7756	Authors affiliation	University of Lleida, Spain. University of Catalonia, Spain.
	Theoretical background	Study abroad (English as Lingua Franca). English for Academic Purpose. Erasmus program.
	Data analyzed	39 students (Erasmus program) studying abroad and using English as lingua franca. Pretest and post-test, transcribed data.
	Findings	There was improvement in overall proficiency (more in lexical then syntactic issues).
	Drawbacks	It's hard to tell how participants used English during the Erasmus program. Participants came from different backgrounds and went to different places. It needs further information on gain in oral skills.
7	Material developed	No one.
7	Authors affiliation	University of New England, Australia.
6	Theoretical background	Input. Meta-linguistics feedback. Interaction.
4	Data analyzed	42 Chinese speaking undergraduate students taking a 6 week Study Abroad programme in Australia. 4 written journals written by these students. Idiomatic Phrasal verbs gains in listening proficiency.
	Findings	Food acceptance is a marker of cultural integration. 16 learners reported that they regularly watched TV with their home stay families, and most of these learners (12) felt this activity was useful for improving their English skills (some specifically mentioned listening). Interestingly however, those learners who were most frequent or enthusiastic TV watchers were not among the high achievers. Not all types of linguistic feedback seemed to be beneficial. The findings suggest that modified input in the form of slower speech and repetitions can help learners, but perhaps not in the form of simplified vocabulary and grammar. Interacting in the language helps students develop. There are gains even without explicit feedback. Learner interaction with peers seems particularly valuable for language acquisition.

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
	Drawbacks	The students write in English, which could have limited their ability to express themselves properly. Further studies in different environments should be helpful (this one only had students in home stays). Qualitative and quantitative data (we consider the qualitative ones).
	Material developed	No one.
7	Authors affiliation	Carnegie Mellon University, Australia. University of Waterloo, Canada.
7	Theoretical background	Communicative Competence. Authenticity. Language Learning.
6	Data analyzed	The volume explores authenticity and language learning.
5	Findings	Authenticity poses challenges for language learning and teaching.
	Drawbacks	It was not possible to access to the whole book.
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	University of Coruña, Spain.
	Theoretical background	Heritage languages. Study abroad. Minoritized language.
7	Data analyzed	Self-reported experiences of students (beginner and intermediate levels) of an intensive summer university-based Galician language and culture course - July/2011. Individual interviews and surveys (1 st and last week of the course). 18 participants.
7	Findings	People tend to change to the majority language when notice they are speaking to outsiders.
7		To be a frequent user of Galician, students seemed to have made a conscious effort to seek out Galician-speaking circles, and willpower to speak it in social situations where Spanish is predominant.
7		Individual agency is important in establishing contexts for language learning.
7		For students of marginalized languages, linguistic immersion will never be as easy as it is for majority and/or hegemonic languages.
	Drawbacks	The study is fully based in self-report. There was a few number of participants (maybe to have broaden results more studies are needed).
	Material developed	No one.
7	Authors affiliation	University of New Mexico, USA.
7	Theoretical background	Communities of practice. Imagined communities.
9 0	Data analyzed	54 study abroad students in Egypt who have studied the L2 1 to 2.5 years prior the programme (Interviews: 89 study abroad, 104 in Arabic; questionnaire about English and Arabic use: 50 students; observation: 6 students - in and out-of-class settings.). 13 Egyptian associates. 10 Arabic instructors. Data collected 2009-2010, and 2011.
	Findings	All of the students improved cultural understanding as a goal of their study abroad experience and Arabic proficiency as a goal of their sojourn, at least initially. The concepts of investment, imagined communities, and communities of practice can help explain variation in study abroad students' language use and engagement with the host community. "International education as a means to contribute to world peace and

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
		security” (GORE, 2005, p. 136). Research on study abroad (traditional and nontraditional destinations) has demonstrated that students may find it challenging to gain participation in communities of practice that allow them to simultaneously perform as dedicated language learners and cross-cultural mediators. Educators in programs abroad and at home should consider helping to create sustained opportunities for interaction with local people. Analyze study abroad using the concepts of investment, imagined communities, and communities of practice can help develop programs that allow students to successfully navigate the complex challenges of linguistic and cultural learning (which could result in improvement of the experience for language learners and the locals with whom they interact).
	Drawbacks	More efforts in these directions seem to be needed in order to promote support for development of linguistic and cultural skills in study abroad.
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	The Pennsylvania State University, USA.
7	Theoretical background	Identity. Language learning. Study abroad.
7	Data analyzed	Theoretical review.
9	Findings	Identity and related conflict can have significant consequences for both the overall quality of language learning experiences abroad and for the development of a specific domain of communicative competence.
9	Drawbacks	It’s not focused on interaction itself, but in identity. Emphasis on American students.
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	Aston University, UK.
	Theoretical background	Agency. Study abroad and language acquisition.
	Data analyzed	39 students. On-line questionnaires, on-line diaries, and interviews. 26 students recorded 161 encounters out of classrooms.
7	Findings	Social English skills can be developed through interactions among students themselves, using English as a Lingua Franca.
8		Opportunities to use L2: social, service, casual, and academic encounters.
1		Social encounters are usually longer than service encounters.
2		It should be possible to address linguistic issues and develop sociocultural competence in order to support students in taking a more active role in their interactions.
	Drawbacks	Small group of students, and some of them reported more experiences than others. More studies are needed regarding interactions among students.
	Material developed	No one.
7	Authors affiliation	College of Saint Benedict and Saint John's University, USA.
8	Theoretical background	Language learning. Study abroad. Interaction.
1	Data analyzed	2 high school exchange students with no previous language ability in Sweden for one year.
8		2 Interviews (5 months and 10 months).

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
	Findings	One student reported stopping her Swedish classes because she felt she was learning more with her host family. One student reported lack of 'Swedish identity', attributing it to not speaking the language, so he hang out more with immigrants.
	Drawbacks	There are more studies focusing on undergraduate and graduate students, and few on high school ones. It was not possible to access to the whole book.
	Material developed	No one.
	Authors affiliation	University of Hawaii, USA.
	Theoretical background	Conversation analysis (ethnomethodology). Interaction.
	Data analyzed	17 hours of data (3 Koreans in Japan) - the researcher was not present.
7	Findings	Students engage in talking about languages (similarities and differences between Korean and Japanese).
8		Conversations can shift from language to other issues, and back to language.
1		Participants could change from novice to expert within the same segment of talk.
9		Learning beyond the classroom can be another avenue for the development of language skills and knowledge about language.
	Drawbacks	Only three participants. More studies are needed. Focus only in teaching-learning, not in its process.
	Material developed	No one.
7	Authors affiliation	The Open University, UK.
8	Theoretical background	Mobile learning.
3		Constructivism.
6		Learner-centered learning. Situated and informal learning.
	Data analyzed	Project was piloted in August 2007. 3 weeks in Santiago de Compostela - Spain, approximately 100 students per week (8 agreed to participate). The purpose is to engage learners in the creation of an on-line resource that focuses on the foreign culture, so that both the students who travel to Spain and those who do not can share their cultural experiences and reflections (students can use their mobile phones, digital cameras and MP3 recorders to select and record samples of their encounters with the foreign culture in situ, and then send them or upload them to the cultural blog to share with the group).
	Findings	It would be better to carry out this activity during the semester. Learners' perceptions of their own learning will be inevitably altered when changes are introduced, whether those changes involve asking them to use unfamiliar new technologies or working within a different theoretical approach to learning. Our predicament as distance language educators is that in our ambition to provide a supportive environment for our learners, we run the risk of turning the learning materials into a straightjacket in which our learners have few opportunities to set their own goals, concentrate on their own interests and engage creatively with their own learning experience.
	Drawbacks	Small number of participants. Timing (the month between completing residential school and the end of the course is particularly busy). The amount of support our students would need to move from the

ID #	CATEGORY	DESCRIPTION
		<p>traditional learning system to which they are accustomed to one where they had to take responsibility for setting their own goals and achieving them was underestimate.</p> <p>More studies on this matter are needed, as well as a longer period of using this kind of teaching method.</p>
	Material developed	<p>Web-page and blog which students could use as an interactive repository for sharing examples of their cultural encounters.</p> <p>Mobile blogging task.</p>
	Authors affiliation	University of Southern Denmark, Denmark.
	Theoretical background	<p>Language Learning 'in the wild'.</p> <p>Interaction 'in the wild'.</p> <p>Conversation analysis (ethnomethodology).</p>
	Data analyzed	3 people living in Denmark audio recorded their daily life.
7 8 5 3	Findings	<p>Language classroom is a small part of life in a 'living abroad' context. Learning is depended in sense-making.</p> <p>In an interactional paradigm noticing has nothing to do with intention or consciousness, instead it is related to activities in the interaction.</p> <p>L2 learning is also social, not only linguistic.</p> <p>Supportive environments in international communities can be hard, as people change to English as a lingua franca.</p> <p>Reflexion and planning are relevant for language learning.</p> <p>Classrooms activities must re-thought in order to prepare students for 'life'.</p>
	Drawbacks	How to connect classrooms and 'the wild' is still challenging and needs further investigation.
	Material developed	No one.