

O DIÁLOGO COLABORATIVO NA COCONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA POR SUAS IMAGENS

THE COLLABORATIVE WRITING IN THE CO-CONSTRUCTION OF A NARRATIVE THROUGH ITS IMAGES

Ana Agda de Oliveira Santos
(Universidade Federal de Goiás)

Resumo: Este artigo objetiva observar as atividades mediadoras utilizadas no diálogo colaborativo de duas alunas de uma turma de nível pré-intermediário de um centro de idiomas da cidade de Goiânia no desenvolvimento de uma narrativa curta. O trabalho visa também investigar as percepções delas sobre a importância da interação e da colaboração que acontecem na realização de atividades em pares. A teoria psicolinguística também conhecida por sociocultural de Vygotsky e seus colaboradores foi utilizada como referencial teórico principal.

Palavras-chave: Colaboração. Interação. Dialogismo. Teoria Sociocultural. Coconstrução.

Abstract: This paper aims to examine the strategies mediations used in the collaborative dialogue during the process of writing a short story by two students from a pre- intermediate level group of a language center from Goiânia. It also aims to investigate their views and perceptions about the importance of peer interaction and collaboration. The sociocultural theory developed by Vygotsky and his collaborators was used as the main theoretical reference for this article.

Keywords: Collaboration. Interaction. Dialogue. Sociocultural Theory. Co- Construction.

INTRODUÇÃO

É a grande história da espécie humana (e da espécie animal também): aqueles que aprenderam a colaborar e improvisar mais efetivamente prevaleceram¹.

Charles Darwin

A aprendizagem é um processo contínuo. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo acontece na interação social, na troca de informações e de conhecimento com as demais pessoas, pois o homem é um ser social que aprende por meio da interação com os outros. Wobeto (2012) afirma que através de ações colaborativas o aprendiz pode coconstruir o conhecimento linguístico. Figueredo (2006) também menciona a interação e a colaboração como estratégias imprescindíveis para a produção oral de uma língua materna

¹ Citação retirada da tese de Larré (2014, p. 4). A tradução do original em inglês foi feita por mim assim como todas as demais traduções deste artigo.

ou estrangeira. Considerando o pensamento dos autores aqui mencionados, concordamos com a aprendizagem pela troca; fundamentados em nossa prática pedagógica, incluímos a relevância de ambas também para a produção escrita.

Nesse contexto, estudos sobre a aprendizagem colaborativa têm tido mais espaço e têm sido vistos como importantes em trabalhos de Linguística Aplicada – Ensino-Aprendizagem de Línguas. Sendo assim, trabalhos interativos que envolvem a colaboração, em pares e em grupos, vêm sendo desenvolvidos com frequência nas salas de aula de línguas estrangeiras e têm servido como fontes de pesquisas atuais, conforme alegam Wobeto (2012), González et al. (2013), Figueiredo e Silva (2014), Secolim Coser (2014), Rigonato (2015) e vários outros.

A aprendizagem colaborativa se fundamenta na teoria psicolinguística de Vygotsky e seus colaboradores, conhecida por teoria sociocultural, por “ter por premissa o fato de que a aprendizagem ocorre dentro e a partir de interações significativas pelas quais os indivíduos coconstroem conhecimento” (DONATO; MCCORMICK, 1994; VYGOTSKY, 1998 citado por FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 73). Essa teoria objetiva investigar e explicar o conhecimento; como ele ocorre nas crianças. É muito usada no ensino de L1 e também no de línguas estrangeiras por ser uma teoria do desenvolvimento. A aprendizagem colaborativa “está diretamente relacionada ao engajamento dos aprendizes em atividades em pares ou em grupos”, segundo Figueiredo e Silva (2014, p. 73).

Estudos realizados por Swain e Lapkin (1998), Figueiredo (2003), Figueredo (2006) e Larré (2014), dentre outros, apontam vários benefícios acerca da utilização de atividades colaborativas em sala de aula de língua estrangeira. Figueiredo (2003) argumenta que as atividades colaborativas oportunizam ao aprendiz receber e produzir informação linguística, podendo usar a língua significativamente. Em um artigo baseado na dissertação de mestrado da autora, Figueredo (2006, p. 135) concluiu que “a aprendizagem colaborativa quando desenvolvida no ambiente de sala de aula de L2/LE² pode tornar-se um meio eficaz tanto para compartilhar conhecimentos quanto no aperfeiçoamento dos aspectos linguístico-comunicativos da L2/ LE dos aprendizes.”.

² Entende-se por L2: segunda língua, a língua que se encontra dentro do país sendo oficial ou majoritária, de imersão na cultura, usada como língua franca em documentos governamentais e escolares. LE: língua estrangeira, a língua de um outro país que não seja a do aprendiz. Situa-se no espaço da sala de aula, sendo objeto de instrução formal por parte do falante e aprendiz (BROWN 1987, citado por SÁNCHEZ, 2006). No entanto, a Linguística Aplicada norte-americana usa o termo intercambiavelmente (RICHARDS et al., 1992, citado por CÂNDIDO JÚNIOR, 2006). Aqui, optamos por usar os dois termos de forma intercambiável.

Conforme já mencionado anteriormente, a interação é a palavra-chave da teoria sociocultural de Vygotsky. No ambiente de salas de aula, esse termo é ainda mais importante para que a aprendizagem significativa ocorra, haja vista as interações nas salas de línguas estrangeiras serem consideradas artificiais. Por isso, o professor deve propiciar atividades reais de interação (PAIVA, 1999 citado por FIGUEIREDO, 2003, p. 129). Sendo assim, o diálogo colaborativo deve ser promovido em sala porque é por meio dele que o uso da língua-alvo e a aprendizagem dela podem ocorrer (SWAIN, 2000 citado por FIGUEIREDO, 2003, p. 130).

Orientando-nos pelas teorias apresentadas anteriormente, visamos, neste estudo, observar as atividades mediadoras utilizadas no diálogo colaborativo de duas estudantes de uma escola de idiomas de Goiânia na coconstrução de uma narrativa curta, assim como a percepção delas em relação ao benefício advindo da interação colaborativa. Esta pesquisa tem por objetivo responder às seguintes perguntas:

- a) *De quais estratégias mediadoras as alunas lançam mão para a realização das atividades?*
- b) *Qual foi a percepção das alunas sobre a interação colaborativa?*

Este trabalho está estruturado com as seguintes seções: introdução, na qual é apresentado o assunto a ser aqui discutido; fundamentação teórica, que objetiva dar embasamento científico aos dados da pesquisa; o estudo, seção na qual apresentamos as questões pertinentes à metodologia desenvolvida para a realização desta pesquisa; em seguida, apresentamos e interpretamos os dados gerados; e, por último, apresentamos as considerações finais sobre o estudo desenvolvido. Há também neste artigo Referências, Apêndices e Anexos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Vygotsky (1998), as atividades humanas acontecem em contextos culturais. A teoria sociocultural reza que aprendemos e nos desenvolvemos através da interação. O que é importante para Vygotsky não é o que o indivíduo sabe, e sim, o que ele pode vir a saber com a ajuda de alguém. Por isso, Oliveira (2000), argumenta que o desenvolvimento humano é

prospectivo. A aprendizagem movimenta o desenvolvimento, ou seja, ambos estão envolvidos. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento dialeticamente e vice-versa.

Essa autora afirma também que há três ideias básicas relevantes na teoria sociocultural vygotskiana para a área da educação: primeiro, o fato de o desenvolvimento humano ser olhado de uma maneira prospectiva; segundo, o processo de aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento percebe a intervenção como uma atitude fundamental para que o desenvolvimento ocorra; e, por último, a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo se dá a partir da internalização dos signos linguísticos, sendo a linguagem a ferramenta psicológica principal. Oliveira (2000) acrescenta que os padrões culturais de uma dada comunidade são aprendidos por outra por meio da mediação.

Conclui-se, então, que se aprende pela troca. As falas são práticas sociais de assistência que moldam, constroem e influenciam a aprendizagem em contextos interacionais e instrucionais (DONATO, 2000). Na teoria sociocultural, todos trazem informações variadas. A aprendizagem acontece de maneiras distintas em circunstâncias diferentes. É um processo individual que ocorre em função das interações. Corroborando com essa afirmação, Oliveira (2000) acrescenta a necessidade de se acompanhar o desenvolvimento e/ou aprendizado até que ocorra a autorregulação, pois, na teoria psicolinguística, são três os estágios de desenvolvimento cognitivo pelos quais a criança passa, segundo Vygotsky (1998): o de regulação pelo objeto, em que o ambiente exerce influência sobre a criança; regulação pelo outro, em que outras pessoas ajudam a criança a realizar certas tarefas; e a autorregulação, quando ela, já de forma independente, consegue realizar algumas tarefas.

De acordo com Oliveira (2000), a intervenção do professor é fundamental para que avanços que não ocorreriam espontaneamente aconteçam. A autora também afirma que a ZDP³, diferença entre o nível de desenvolvimento real; ou seja, a diferença entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o potencial; o que ela pode fazer com o auxílio de um adulto ou alguém mais experiente (VYGOTSKY, 1998), é por excelência, o domínio psicológico da constante transformação. Vygotsky também afirma que a transformação de experiências em estruturas do conhecimento ocorre na ZDP. No contexto de sala de aula de

³ Abreviação do termo Zona de Desenvolvimento Proximal.

línguas, essa intervenção do outro pela interação é bastante relevante para o crescimento da competência linguística e comunicativa do aprendiz.⁴

Ao concordarmos com o papel central da interação no aprendizado, sobretudo na aprendizagem de línguas estrangeiras, acreditamos na importância da intervenção para o sucesso da aprendizagem. Essa intervenção em sala de aula pode ocorrer por meio do professor, ou de um par mais experiente, através do *scaffolding*⁵, termo cunhado por Wood, Brunner e Ross (1976) para se referir ao apoio dado à criança na realização de uma tarefa, na solução de um problema ou para atingir um objetivo que estaria além de seus esforços caso não tivesse a ajuda de outra pessoa. É a estrutura de apoio que se dá na interação.

O *scaffolding* acontece em todos os níveis para que os aprendizes se desenvolvam e deve ser retirado gradativamente assim que o desenvolvimento aconteça. Longaray e Lima (2004 citado por WOBETO, 2012, p. 21) definem *scaffolding* como “termo utilizado para nomear a colaboração e a assistência que ocorre entre os alunos durante o processo de interação nas atividades de grupos ou pares”. Wells (1997 citado por FIGUEIREDO, 2003) afirma não haver necessidade de sempre existir no grupo alguém que seja mais capaz. Segundo o autor, o trabalho em grupo leva ao desenvolvimento e todos podem se beneficiar com ele, uma vez que Vygotsky (1998) já havia afirmado o fato de ninguém ser autorregulado para tudo.

Há várias tarefas a serem realizadas, problemas a serem solucionados ou objetivos a serem atingidos na sala de aula de língua estrangeira que precisarão de estruturas de apoio em todos os níveis linguísticos, auxílio nem sempre a ser dado somente pelo professor, mas também pelos demais colegas da turma. A escrita de uma narrativa através do diálogo colaborativo é um exemplo de atividade em que a aprendizagem ocorre pela troca.

A interação é deveras importante para a comunicação na sala de aula de LE, quer seja ela oral ou escrita, e para que a aula seja menos centrada na figura do professor, cabe a ele promover situações para que diferentes modalidades de interação ocorram. Oxford (1997,

⁴ Entende-se por competência linguística, o conhecimento tácito que o falante – ouvinte possui da estrutura da sua língua; a capacidade inerente que todos os humanos têm para aprender línguas, principalmente sua estrutura vocabulário e sons (termo definido por Chomsky e citado por Figueredo 2006). Hymes usa o termo competência comunicativa para se referir à habilidade de usar o conhecimento linguístico; ter condições de usar a língua em determinados contextos; ou seja, saber o que, e a quem dizer (Figueredo 2006).

⁵ *Scaffolding* pode ser traduzido por andaime em português e é uma metáfora em função do apoio dado por tutores a crianças norte-americanas de três a cinco anos surgida em um estudo de Wood, Brunner e Ross (1976) em que essas crianças tinham que construir uma estrutura tridimensional com blocos de madeiras. Mello (2002) traduz o termo como suporte mediado, por considerar o apoio por intermédio do outro.

p. 449) define interação como “a comunicação pessoal que é facilitada por um entendimento de quatro elementos: tarefas usando a língua, disposição para se comunicar, diferenças de estilo e dinâmicas de grupo.” Por meio da interação, os alunos ouvem e falam mais na língua-alvo havendo negociações.

De acordo com Pica (1994 citado por CÂNDIDO JÚNIOR, 2006), há a negociação de significado quando essa ocorre no nível semântico; de forma, quando se questiona a forma da mensagem no nível gramatical, de vocabulário e fonológico; e de conteúdo, quando o interlocutor busca mais informações para ampliar seu conhecimento sobre o assunto e, assim, estende as discussões sobre o tema. A autora argumenta que essas negociações são esforços que o falante faz para compreender e ser compreendido e que são vistas como “uma atividade pela qual os aprendizes de L2 e os seus interlocutores consertam ou resolvem impasses na comunicação e alcançam compreensão mútua do significado da mensagem” (PICA, 1994 citada por SWAIN, 1997, p. 115). A negociação também é compreendida por meio da ativação dos seguintes conhecimentos: 1) sistêmico – referenciais da língua; 2) esquemático – exploração dos gêneros textuais orais e escritos; e 3) sociohistórico – que cada indivíduo possui para extrair a informação que se busca (KEZEN, 2012).

Oxford (1997) argumenta que a aprendizagem colaborativa tem uma base filosófica socioconstrutivista e vê a aprendizagem como construção do conhecimento dentro de um contexto social. Ela também pode ser definida como situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas (DILLENBOURG, 1999 citado por FIGUEIREDO, 2006, p. 12). Essas situações educacionais podem acontecer tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Para Smith e Macgregor (1992, citado por GONZALES et al, 2013, p. 12), “a aprendizagem colaborativa é uma ferramenta poderosa que fornece experiências significativas para alunos e professores no qual a aprendizagem em grupo é o motor que impulsiona outros processos de aprendizagem”. Toda colaboração é interativa, mas nem toda interação é colaborativa. A interação colaborativa é aquela que envolve apoio e construção de conhecimento (DONATO, 2000).

Há vários pontos positivos acerca da aprendizagem colaborativa; os alunos têm uma postura mais ativa (TINZMANN et al., 1990, citado por FIGUEIREDO, 2006. p. 23), aprendem com e ensinam os colegas, desenvolvem habilidades sociais e afetivas por meio da interação e percebem que ainda têm a aprender, compartilham estratégias de aprendizagem, podem arriscar-se mais, perder o medo de errar, corrigir uns aos outros etc. (FIGUEIREDO,

2006; GONZALES et al., 2013; SECOLIM COSER, 2014). Além do mais, em atividades colaborativas, o aprendiz recebe mais *input* e otimiza o seu *output*⁶.

A coconstrução do conhecimento é o alvo da aprendizagem colaborativa e essa coconstrução deve ser dialogada, dada através da troca de informações. A comunicação verbal é de extrema importância para o desenvolvimento linguístico (BAKHTIN, 1992; CLARK, 1990 citados por FIGUEIREDO, 2006, p. 16).

Segundo Oliveira (2000), um dos pressupostos da teoria sociocultural é o fato de as atividades humanas serem mediadas pela linguagem ou por outros sistemas simbólicos. Para ela, o processo de mediação faz toda a diferença no desenvolvimento. Wobeto (2012) afirma que durante a coconstrução da língua que se está aprendendo através do diálogo colaborativo, os aprendizes lançam mão de algumas estratégias para conseguirem chegar à produção eficaz da língua-alvo. Essas estratégias são chamadas de estratégias mediadoras (VILLAMIL; GUERRERO, 1996 citado por WOBETO, 2012. p. 36). Cândido Júnior (2006) acrescenta que as estratégias mediadoras são aquelas que os indivíduos utilizam para mediar ou facilitar a resolução de um problema ou de uma tarefa. São elas: uso da língua materna, utilização do dicionário ou outras fontes externas, conversas sobre a língua-alvo, conversas sobre os procedimentos das atividades e fala privada.

Autores como Donato (1994), Swain e Lapkin (1998) e Anton e Dicamilla (1999) veem o uso da L1 como uma ferramenta importante para a aprendizagem da L2/LE, pois ela propicia o *scaffolding* colaborativo fazendo com que os aprendizes organizem seu pensamento para realizar a tarefa. Segundo os autores, o uso dela também ajuda no compartilhamento das ideias, além de ser uma ferramenta para avaliar e entender a língua, assim como articular o pensamento. Para eles, o uso da L1 não deve ser totalmente evitado, tendo em vista não afetar a aprendizagem da L2.

Os dicionários são ferramentas de grande ajuda por auxiliar no léxico, pronúncia e fornecer outras informações aos estudantes, que devem aprender a usá-lo estrategicamente e não se tornar dependentes dele. Por isso, cabe ao professor conscientizar os estudantes sobre seu uso (SCHIMITZ, 2000 citado por WOBETO, p. 33). É uma estratégia de leitura e obtenção de vocabulário; no entanto, não é a única e nem a mais importante.

⁶ “*Input* é entendido como as mensagens ou informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas. Por sua vez, *output* é compreendido como a produção linguística, seja oral ou escrita.” (FIGUEIREDO, 2003, p. 130).

Na realização de uma tarefa, a língua-alvo também é utilizada no processo comunicativo, havendo, assim, reflexão, discussão, compreensão e direcionamento da atividade, favorecendo a aprendizagem através da interação colaborativa (WOBETO, 2012). Citando um estudo de La Pierre (1994), Swain e Lapkin (1998) afirmam que o autor conjecturou que, ao realizar uma tarefa na L2, é necessário falar sobre a língua que se está produzindo. As conversas sobre uma língua são também chamadas de conversas metalinguísticas.

As conversas sobre os procedimentos das atividades acontecem quando os alunos conjuntamente tomam decisões de como executar as tarefas. Elas são essenciais durante as interações verbais, pois através delas os aprendizes se auxiliam mutuamente (VILLAMIL; GUERRERO, 1996 citado por WOBETO, 2012, p. 36). Para Cândido Jr. (2006), trata-se do se organizar para executar a tarefa; o discurso tem por objetivo orientar a tarefa a ser feita.

A fala privada pode ser definida como sendo o “falar com os nossos botões”. Expressões de alívio e prazer são manifestações da fala privada. A fala privada, para Vygotsky, é ao mesmo tempo cognitiva e afetiva. Na criança, essa fala é chamada de fala egocêntrica; se transforma em fala interna, ressurgindo no adulto como fala privada. Ela é mais curta e sintaticamente menos estruturada. McCaferty (1994) argumenta que ela é voltada para nós mesmos e não para o outro. A fala privada pode vir por “repetições, hesitações e enunciados incompreensíveis” (DONATO, 2000, p. 31). O autor equipara a fala privada à externalização do pensamento. Embasado em Vygotsky, Donato (2000) afirma que há uma relação entre pensamento e discurso e que os alunos medeiam o seu pensamento na fala privada. Citando Vygotsky (1987, 1998 e 1999), Wobeto (2012, p. 36) menciona que “por expressar a convergência entre pensamento e linguagem, a fala privada é um dos principais veículos da internalização de funções adquiridas durante a colaboração social”. Sendo assim, concordamos que essa estratégia mediadora pode contribuir para o processo de aprendizagem de uma L2/LE.

Vários trabalhos têm sido feitos buscando investigar como ocorre a colaboração dialógica durante a produção de atividades escritas interativas na sala de aula de diferentes L2/LEs, a exemplo dos estudos de Anton e Dicamilla (1999), Swain (1997), Swain e Lapkin (1998) e Wobeto (2012). Esta pesquisa também tem por objetivo compreender e investigar a produção colaborativa durante a produção de um texto em língua estrangeira, mais especificamente, em língua inglesa. O estudo será apresentado a seguir.

O ESTUDO

Este trabalho se caracteriza como um estudo de caso (JOHNSON 1992), porque focaliza um evento específico em que o pesquisador concentra a sua atenção em um único problema. Este estudo de caso se insere no paradigma qualitativo. Na tentativa de melhor definir pesquisa qualitativa, trouxemos as contribuições de Lüdke e André (1986), Moreira e Caleffe (2008) e Sandín Esteban (2010). Para esses autores, na perspectiva qualitativa a pessoa é vista como um instrumento de informações em ambientes naturais, sendo a sala de aula, por exemplo, um desses ambientes.

Para esta pesquisa, investigamos seis aulas, sendo três encontros semanais em razão de as aulas do grupo serem de apenas um encontro semanal (aula dupla), com duração de três horas, correspondendo a duas aulas, em uma turma de nível pré-intermediário equivalente ao nível 5. Os estudantes estão estudando inglês há dois anos e meio. O grupo investigado era composto de nove alunos do Centro de Idiomas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, matriculados no primeiro semestre de 2015.

Embora a turma fosse composta por nove estudantes, a pesquisa focou em gerar os dados de apenas duas participantes: Deise e Antonela⁷. Foram selecionadas essas estudantes pelo fato de elas terem sido as únicas entre os nove que frequentaram todas as seis aulas do início ao fim. No primeiro encontro, foi apresentado e praticado o Passado Simples e o Passado Contínuo; no segundo, foi feito um trabalho com alguns advérbios (*Sentence Adverbs*); no terceiro, foi realizada uma discussão em pares (atividade de pré-escrita) para, além de obter a informação delas sobre contos de fadas, serem fornecidas a elas o vocabulário e a estrutura do gênero da narrativa para a realização das demais tarefas, as quais consistiam em dialogicamente ordenar as gravuras de um texto e escrever uma narrativa curta sobre as gravuras ordenadas.

Embora seis aulas tenham sido observadas objetivando saber o conhecimento que os alunos possuíam em relação à estrutura de narrativas e de dois tempos que expressam o passado, apenas os dados das duas últimas aulas foram gravados, filmados, transcritos e analisados, tendo em vista que apenas essas últimas duas aulas foram relevantes para o tema da pesquisa. Para este estudo, foram utilizados: a gravação em áudio e a filmagem, de modo que nenhum detalhe importante da interação fosse descartado e ficasse bem definida a fala de

⁷ Esses pseudônimos foram escolhidos pelas próprias estudantes, com o intuito de preservar as suas identidades.

cada participante, uma vez que são da mesma faixa etária e gênero; a coleta da atividade produzida pela dupla; e um questionário final contendo quatro questões acerca da percepção das estudantes sobre a interação colaborativa. As três primeiras das quatro perguntas do questionário foram retiradas da entrevista utilizada por Cândido Júnior (2006).

A seguir, analisamos os dados gerados com o objetivo de responder às perguntas da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo desta pesquisa é investigar quais são as estratégias mediadoras utilizadas pelas estudantes e as percepções delas em relação aos benefícios de trabalhar colaborativamente em pares. Primeiramente, elas receberam algumas perguntas com as quais se entrevistariam sobre contos de fadas em geral; depois, receberam as gravuras de uma história para serem ordenadas cronologicamente; e, por último, elas teriam que, em parceria, produzir uma narrativa curta sobre as gravuras *a priori* ordenadas. Sendo assim, na próxima seção será apresentada a análise das transcrições dos diálogos produzidos pelas aprendizes⁸.

Estratégias Mediadoras

As estratégias mediadoras são aquelas que os aprendizes utilizam para chegar à produção eficaz da língua-alvo (WOBETO, 2012). Ao realizar as atividades propostas, as estudantes apresentaram algumas dificuldades linguísticas e, por isso, utilizaram essas estratégias para obter sucesso e conseguir realizar todas as atividades propostas dentro do que elas acreditavam ser possível. Analisaremos o uso das estratégias nas transcrições a seguir.

EXCERTO A

A01 Deise: Do you like fairy tales?

A02 Antonela: Yes, I do.

A03 Deise: What's your favorite?

⁸ Todas as transcrições advindas das falas e escrita das participantes serão mantidas *in verbatim*.

A04 Antonela: It's humn... a

A05 Deise: (interrompendo a colega) I don't know about my....

A06 Antonela: Branca de Neve.

A07 Professora: How do you say Branca de Neve in English?

A08 Deise: White Snow? No?!

[...]

A09 Antonela: What's your favorite?

A10 Deise: I like, ahn! How can I say? Red Hat?

[...]

A11 Deise: How do fairy tales usually start and end?

A12 Antonela: They start with I don't know. Era uma vez? And end in happy finish, happy end.

A13 Deise: Happy end.

As transcrições do Excerto A⁹ foram todas retiradas do momento da pré-escrita, pois é totalmente relevante trabalhar com atividades de pré-escrita para criar nos aprendizes a razão de escrever e também gerar o que escrever (ZAMEL, 1982 citado por RODRIGUES, 2006; GONZALES et al., 2013). Segundo Sales (2014, p. 17), para a produção escrita ser realizada com sucesso, é necessário haver “uma discussão prévia sobre o tema.” No diálogo entre as participantes, foi constatado o uso da fala privada por parte de ambas. Nas linhas A04, A05 e A10, podemos ver exemplos de hesitações. Donato (2000) argumenta que hesitações são exemplos de fala privada, a qual é uma externalização do pensamento, sendo uma convergência entre este e a linguagem (VYGOTSKY, 1987, 1998 e 1999 citado por WOBETO, 2012).

Outra estratégia mediadora utilizada no Excerto A é o uso da língua materna. Na linha A06, Antonela utiliza dessa estratégia para falar qual é o conto de fadas de sua preferência. No excerto A12, a mesma participante também utiliza da língua materna para não romper com a conversa, organizando o seu pensamento e compartilhando as ideias

⁹ Devido à delimitação do tamanho do artigo, não serão utilizadas todas as transcrições provenientes da fala das participantes na realização das atividades.

(DONATO, 1994; SWAIN; LAPKIN, 1998; ANTON; DICAMILLA, 1999;). Na linha A06, antes de providenciar o suporte que as estudantes precisam, a professora repassa a dúvida de Antonela para a outra participante, de forma que Deise tenha a oportunidade de responder e se envolver mais na atividade, diminuindo o centrismo da professora (FIGUEIREDO, 2003).

EXCERTO B

O Excerto B contém as transcrições do momento em que as estudantes dialogam para ordenar as gravuras da história, após receberem a instrução da professora.

B01 Deise: I think it's the first because the title (pega a gravura em que a Chapeuzinho já vê o Lobo). And the Wolf. Ahn, the Wolf.

B02 Antonela: Yes, and the second, I think.

B03 Deise: Why?

B04 Antonela: I don't know (sem falar, mostra uma sequência com o dedo na gravura que aparenta ter uma lógica).

B05 Deise: What's this?

B06 Antonela: I don't know! Here!

B07 Professora: It's her. She's running.

B08 Antonela: (pega a gravura discutida e dá a sua parceira em silêncio).

B09 Deise: Yes, can be because she was going to see her grandma and she and see the wolf, and the wolf smell the food, talk with her and she kill the wolf and...

B10 Antonela: I don't know. We know just the end.

Neste excerto, podemos perceber a utilização de conversas sobre o procedimento da atividade. Nas linhas B01 a B04, as estudantes negociam colaborativamente o significado das gravuras para poder ordená-las. Mesmo sem terem competência linguística, não utilizam a língua materna, mas poderiam tê-lo feito, tendo em vista que muitos autores, como Donato (1994), Swain e Lapkin (1998) e Anton e Dicamilla (1999), veem o uso da L1 como uma ferramenta importante para a aprendizagem da L2/LE, considerando que ela propicia o

scaffolding colaborativo, fazendo com que os aprendizes organizem seu pensamento para realizar a tarefa. Antonela colabora e interage no processo de negociação do significado através do conhecimento que acredita ter da organização do texto. Oxford (1997) afirma que a interação pode ser tanto verbal quanto não verbal. Elas dialogam para poder tomar decisões antes de executar as tarefas (VILLAMIL; GUERRERO, 1996 citado por WOBETO, 2012).

EXCERTO C

Este excerto corresponde ao momento em que as estudantes escrevem conjuntamente a narrativa.

C01 Antonela: The little girl and the Wolf.

C02 Deise: The little girl and the wolf não, is the title. Then, we need to start with once upon a time.

C03 Antonela: Once upon a time.

C04 Deise: Once upon a time a happy child.

C05 Antonela: A girl.

C06 Deise: A girl or a child? Once upon a time a little girl and a happy girl was walking. Can be?

C07 Antonela: Yes? In the florest.

C08 Deise: Inside the forest. Forest? I don't know.

C09 Professora: What do you think it is?

C10 Antonela: Florest.

C11 Deise: Forest.

C12 Professora: Forest.

C13 Deise: The forest alone. She was kidding with the butterflies.

C14 Antonela: Kidding?! No, teacher.

C15 Professora: What's the verb?

C16 Deise: Kid.

C17 Antonela: Playing.

C18 Deise: Playing with the butterflies. She was going to her grandmother's home. Home or house?

C19 Antonela: Home because her grandmother was old and very sick.

[...]

C20 Deise: She run away. She run run. The past? She run away. She runned. She was scared. She thought that she was safe now? How can I write thought? T-H....

C21 Antonela: I don't know. Teacher, how do you spell it?

[...]

Neste excerto, as estudantes utilizam várias estratégias mediadoras. A fala privada na linha C02, por exemplo. O não de Deise foi para si própria e não para o outro (MCCAFERTY, 1994). Nas linhas C06 a C021, as parceiras utilizam uma conversa metalinguística na realização da tarefa. Elas querem chegar a um consenso sobre qual palavra usar no título do texto na linha C06: *girl* ou *child*. Há problemas de ortografia, provavelmente por interferência da língua materna, em *florest/forest* das linhas C07 e C08. Há dúvidas de vocabulário no caso de *home* ou *house* na linha C18. Há dúvidas em relação ao passado do verbo *run* e a grafia de *thought* na linha C20. No caso da dúvida entre usar *playing* ou *kidding* (linhas C14 e C17), Antonela, o par considerado menos competente da dupla foi quem detectou o erro, o que comprova que não apenas o par menos competente se beneficia da colaboração, mas que não há necessidade de haver sempre no grupo um mais capaz. O trabalho em grupo leva ao desenvolvimento (WELLS, 1997 citado por FIGUEIREDO, 2003, p. 127).

Esses exemplos nos mostram como a utilização da língua-alvo acrescenta reflexão e direcionamento da atividade, favorecendo a aprendizagem da própria língua (WOBETO, 2012). O dicionário foi a única estratégia mediadora a não ser utilizada. Provavelmente por não haver nenhum exemplar impresso na sala. No entanto, quando tiveram dúvidas de vocabulário, grafia ou qualquer outro problema solucionável por ele que não conseguiram resolver sozinhas, as estudantes não hesitaram em pedir auxílio à professora, como pode ser comprovado na linha C21 quando elas tiveram dúvida em relação à grafia da palavra *thought*. Schimitz (2000 citado por WOBETO, 2012, p. 33) afirma que os dicionários são muito úteis

no trabalho com o léxico, grafia, pronúncia etc., sendo ferramentas importantes na produção escrita em língua estrangeira.

Percepções das estudantes acerca da interação colaborativa

Com o objetivo de compreender a percepção das participantes sobre a importância da interação e da colaboração, foi-lhes solicitado que respondessem individualmente a um questionário aberto com quatro perguntas após a entrega da produção escrita. As três primeiras perguntas desse questionário foram retiradas da entrevista de Cândido Júnior (2006) e a última foi elaborada pela pesquisadora.

1- O que você achou de trabalhar com a colega?

Deise: gosto de trabalhar em grupo. Acho boa a interação.

Antonela: na minha opinião, o trabalho em dupla é importante, pois estimula a conversação uma vez que as ideias de um podem ou não serem compatíveis com as ideias do colega, com isso, gera um diálogo.

2- Qual é a diferença entre fazer uma atividade com o colega e fazê-la sozinha?

Deise: fazer a atividade com o colega permite aprender uma palavra nova, a colocação de um verbo, reforçar o que sei ou colocar em dúvida meus conhecimentos. Fazer sozinho costuma ser mais rápido, mas não é tão divertido.

Antonela: quando se faz uma atividade sozinha, você expõe apenas as suas ideias e quando se faz em dupla se tem mais ideias que leva a uma discussão para se ter uma melhor conclusão.

Nesses relatos, fomos capazes de perceber que as estudantes compreendem a importância da interação como ferramenta propulsora da comunicação. Isso nos prova que as atividades humanas acontecem em contextos culturais. A teoria sociocultural afirma que aprendemos e nos desenvolvemos através da interação (VIGOTSKY, 1998) e que aprendemos pela troca. As estudantes compreendem a relevância do diálogo para a aprendizagem, como argumentam Swain e Lapkin (1998) que os processos desenvolvimentais vêm do diálogo,

além de poder desenvolver suas habilidades sociais e afetivas por meio da interação (FIGUEIREDO, 2006).

3- Quando alguma dificuldade surgiu, como vocês tentaram resolvê-la?

Deise: tentamos achar a palavra certa para ser colocada no texto, ou achar a figura correta no quadrinho. Se não sabíamos, perguntávamos a *teacher*.

Antonela: perguntando uma para a outra e se a dificuldade persistir, nós pedimos ajuda a professora.

No processo de construção da aprendizagem, as estudantes tiveram disposição para se comunicar, o que Oxford (1997) afirma ser uma das definições de interação. Utilizaram-se do seu conhecimento sistêmico e prévio no processo de negociação (KEZEN, 2012) e se valeram também de um elemento externo, na ausência de um dicionário, que, no caso, foi a professora, para realizar a atividade de um modo eficaz.

4- Quão útil você se sentiu nesta atividade? Justifique.

Deise: me achei bem útil porque eu soube começar, pensar no que iríamos escrever, interagir, fazer um texto razoável e finalizá-lo.

Antonela: na maioria das vezes eu ajudei a complementar uma idéia já exposta pela minha colega.

As participantes estão cientes de seu papel no sucesso da atividade e reconhecem as suas contribuições, assim como a participação do outro na construção da aprendizagem conjunta. Nesta atividade, as estudantes perceberam “a oportunidade de aprender com os colegas e ao mesmo tempo poder ensinar-lhes” (FIGUEIREDO, 2006, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, constatamos que as atividades escritas são geralmente deixadas em segundo plano nas escolas de idiomas (LARRÉ, 2014; SALES, 2014), sendo habitualmente feitas em casa e individualmente. Corroborando com as autoras e também alicerçados em nossa experiência, acreditamos que isso ocorre pelo fato de ser dado mais destaque às atividades de fala e compreensão auditiva, diante de um tempo curto de aula e uma carga horária, na maioria das vezes, extensa a se cumprir. Contudo, quando omitimos atividades de produção escrita ou não são proporcionadas atividades de pré-escrita, os alunos perdem a oportunidade de dialogar sobre o que será produzido, deixando de utilizar estratégias significativas para o desenvolvimento da L2/LE.

Em razão de concordarmos com a perspectiva sociointeracional de que “a aprendizagem é mediada pelas interações entre os pares envolvidos no processo” (VIGOTSKY, 2008 citado por LARRÉ, 2014, p. 56) é que defendemos a promoção de atividades interativas para que a dialogicidade possa ocorrer.

Este estudo teve por objetivo observar as atividades mediadoras utilizadas no diálogo colaborativo de duas estudantes de uma escola de idiomas de Goiânia na coconstrução de uma narrativa curta, assim como a percepção delas em relação ao benefício advindo da interação colaborativa. Após a transcrição e análise dos dados, pudemos constatar que, com o intuito de realizar as atividades propostas de maneira eficiente, considerando as suas limitações linguísticas, as estudantes lançaram mão de algumas estratégias denominadas por Villamil e Guerrero (1996 citado por WOBETO, 2012, p. 36) de estratégias mediadoras.

As participantes utilizaram a língua materna com o objetivo de buscar a tradução direta de termos desconhecidos por elas e para favorecer a interação durante a colaboração. Utilizaram-se de conversas sobre a língua-alvo para verificar eventuais problemas de ordem lexical, ortográfica e estrutural da língua. Realizaram conversas sobre os procedimentos das atividades, ocasiões em que puderam, de forma colaborativa, cumprir com as tarefas a serem desenvolvidas. Utilizaram-se da fala privada em forma de hesitações e quando a participante Deise proferiu um *não* para si mesma em língua materna. O dicionário foi a única estratégia mediadora não utilizada, provavelmente pelo fato de as participantes não possuírem um exemplar naquele momento; de mesmo modo, nem os demais colegas, a professora, a pesquisadora ou as duas participantes da pesquisa utilizaram o tradutor eletrônico de seus

celulares. No entanto, quando tiveram algum problema que não conseguiram resolver em dupla, recorreram à ajuda da professora, a qual lhes forneceu o *scaffolding* necessário.

No que se refere à percepção das estudantes em relação ao benefício advindo da interação colaborativa, concluímos que as participantes Deise e Antonela estão cientes dos pontos positivos dessa modalidade de atividade, embora Deise ache que teria realizado a atividade sozinha de uma forma “mais rápida, mas não tão divertida”, sem perceber totalmente a importância do suporte mediado oferecido pela colega. Através da interação, tiveram a oportunidade de ouvir e falar mais, oferecer e receber influência¹⁰ e desenvolver habilidades socioafetivas, além de serem capazes de negociar forma, significado e conteúdo na coconstrução do conhecimento (PICA, 1994 citada por CÂNDIDO JÚNIOR, 2006). As participantes se beneficiaram da colaboração de várias formas: foram responsáveis pela construção de seu conhecimento e do conhecimento do outro (Oxford, 1997); através do diálogo, tiveram uma exposição frequente com a língua-alvo (COELHO, 1992; LIU; LITTLEWOOD, 1997 citados por FIGUEIREDO 2006, p. 17); finalmente, puderam trocar informações, dentre outros benefícios.

Não há dúvidas sobre os benefícios da aprendizagem colaborativa na sala de aula. Chegamos a essa conclusão, embora tenhamos realizado e pesquisado apenas uma atividade de produção escrita com duas estudantes de L2/LE. Esse modelo de atividade deve ser promovido tanto em salas mais numerosas quanto em salas menores, como a do referido estudo. Este estudo centrou-se apenas em duas estudantes de uma sala de aula contendo nove discentes. Provavelmente, teria sido mais difícil investigar grupos maiores e mais heterogêneos. No entanto, acreditamos que os resultados obtidos podem servir de motivação para que atividades mais interativas, colaborativas e menos centradas na figura do professor sejam implementadas.

¹⁰ Há dois tipos de *scaffolding*: o de assistência, a ajuda que o aluno recebe do professor, e o de influência, quando a ajuda é mútua, quando há dois ou mais alunos trabalhando juntos em que um a qualquer momento pode oferecer o suporte mediado ao outro (THARP; GALLIMORE, 1998 citado por FIGUEIREDO 2006, p. 16).

REFERÊNCIAS

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. *Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 classroom. The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233- 247, 1999.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. Os processos de colaboração e de negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 47-80.

CUDER, A.M.C. *In Tune 1 Student's book new edition*. São Paulo: Editora CNA- Cultural Norte Americano Ltda., 2000. p. 48.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second language Learning. In: LANTOLF, J. P; APPEL, G. (Ed). *Vygotskian Approaches to Second language Learning*. NORWOOD, N.J.: Ablex Publishing Company, 1994. p. 33-56.

_____. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 125-157.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. da. A Colaboração no Ensino Aprendizagem de Línguas em contextos tecnológicos: uma análise das interações entre aprendizes brasileiros e alemães. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J.Q. de (Orgs.). *Metodologias em/de Linguística Aplicada para o Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 73-92.

FIGUEREDO, C. A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2/LE: foco nas estratégias de comunicação. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 111-142.

GONZÁLEZ, Y. Y. Y. et al. The Role of Collaborative Work in the Development of Elementary Students' Writing Skills. *Profile*. vol. 15, No. 1, April 2013. ISSN 1657-0790 (printed) 2256-5760 (online). Bogotá, Colombia. pp. 11-25.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

KEZEN, S. Leitura e Compreensão Textual: Estratégias de Leitura em Língua Estrangeira. *Revista Partes*, ano V, 06/09/2012. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/sandrakezen/leitura.asp>> Acesso em: 15 mai. 2015.

LARRÉ, J. M. R. G. de M. ... *Câmera na mão! Argumentação e atividade social “Elaborar documentários” na sala de aula de língua inglesa*. Tese de Doutorado. Centro de Artes e Comunicação. Departamento de Letras, UFPE, 2014.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MCCAFFERTY, S. G. The USE of private speech by adult ESL learners at different levels of proficiency. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 117-134.

MELLO, H. A. B. de. O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: Eventos de Ensino-Aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngüe. Tese de Doutorado. Instituto de estudos da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 2002.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 35, p. 11-18, 2000.

OXFORD, R. L. *Cooperative learning, collaborative learning and interaction: three communicative strands in the language classroom*. The Modern Language Journal, v. 81, n.4, p. 443- 456, 1997.

RIGONATO, L. G. N. *A utilização de um formulário de orientação na correção com os pares: um estudo realizado com alunos do nível intermediário de um centro de línguas*. 2015. Monografia de curso de especialização – Faculdade de Letras / Centro de Pesquisa Aplicado à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RODRIGUES, K. A. Os efeitos dos estágios de planejamento e de revisões individual e colaborativa: a construção de textos escritos em língua inglesa por alunos adolescentes. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 231-254.

SALES, H. M. P de. *A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame Celpe- Bras*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Comunicação, UFPA, 2014.

SÁNCHEZ, M. P. I. B. *O ensino da produção de textos escritos em L2/LE- Uma perspectiva terminológica*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UNB, 2006.

SANDIN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*; tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SECOLIM COSER, D. *Galanet versus Busuu: um estudo comparativo das mediações tecnológicas e político pedagógicas em dois ambientes de aprendizagem colaborativa de*

línguas online. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2014.

SWAIN, M. *Collaborative Dialogue: Its Contributions to Second Language Learning*. In: Revista Canaria de Estudios Ingleses, n. 34. p. 115-132, 1997.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOBETO, R. Produção Colaborativa de Textos Escritos em Língua Inglesa: um Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UFG, 2012.

WOOD, D; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

APÊNDICES

Apêndice A

Atividade de pré-escrita em que as alunas tiveram que perguntar e responder.

1- Answer the questions below.

- a. Do you like fairy tales? If yes, what's your favorite? Why?
- b. Which ones can you name in English?
- c. How does a fairy tale start?
- d. Who are the characters in fairy tales?
- e. How do fairy tales usually finish?

Apêndice B

Questionário aplicado após a finalização e entrega da produção escrita.

A- Sobre a atividade de organizar as gravuras cronologicamente e depois produzir uma narrativa sobre elas, responda.

1. O que você achou de trabalhar com o colega?
2. Qual é a diferença entre fazer uma atividade com o colega e fazê-la sozinho?
3. Quando alguma dificuldade surgiu, como vocês tentaram resolvê-la?
4. Quão útil você se sentiu nessa atividade? Justifique.

ANEXOS

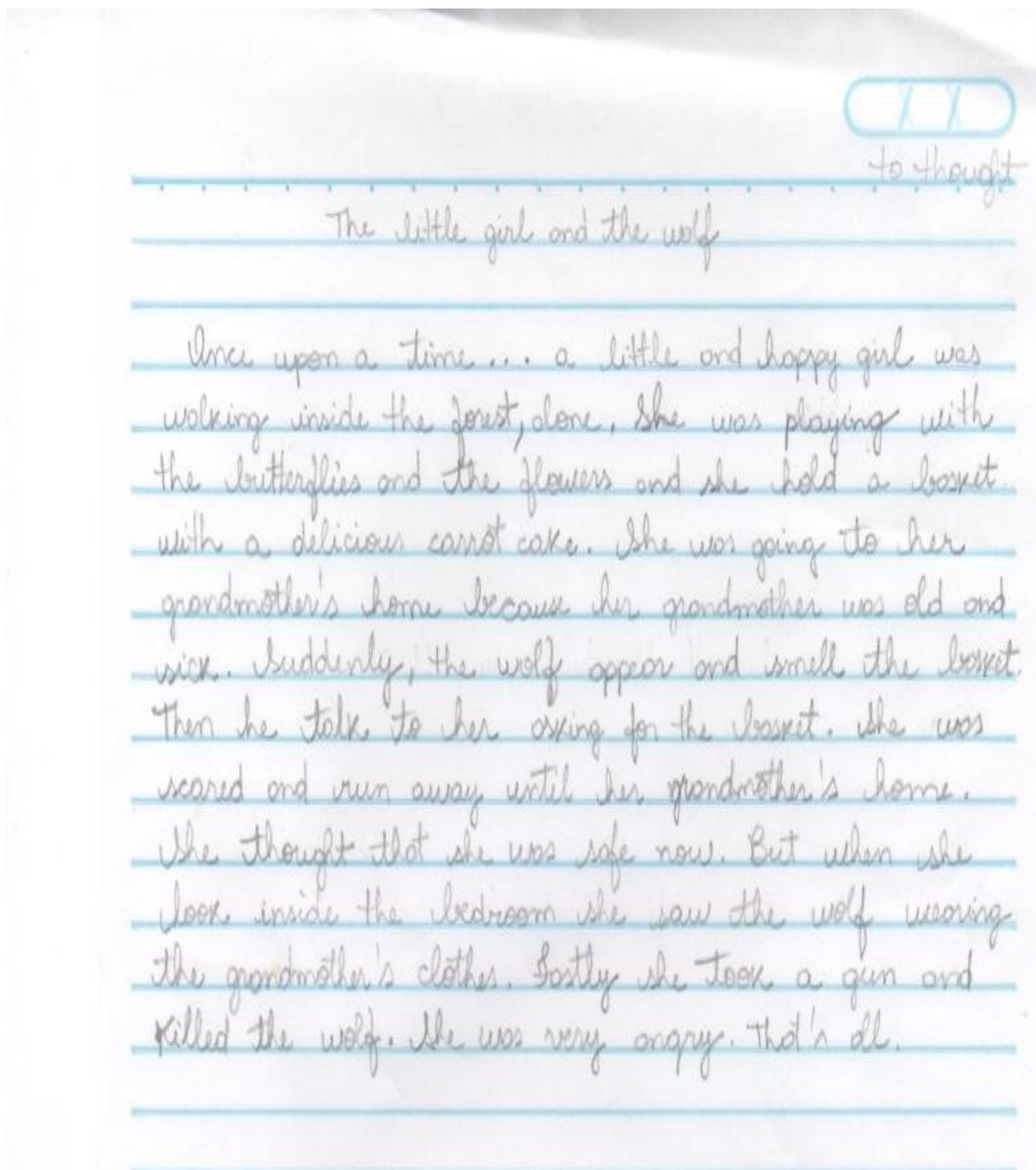
Anexo A

Gravura que as participantes ordenaram e depois produziram uma narrativa.



Fonte: In tune 1 Student's book new edition. p. 48

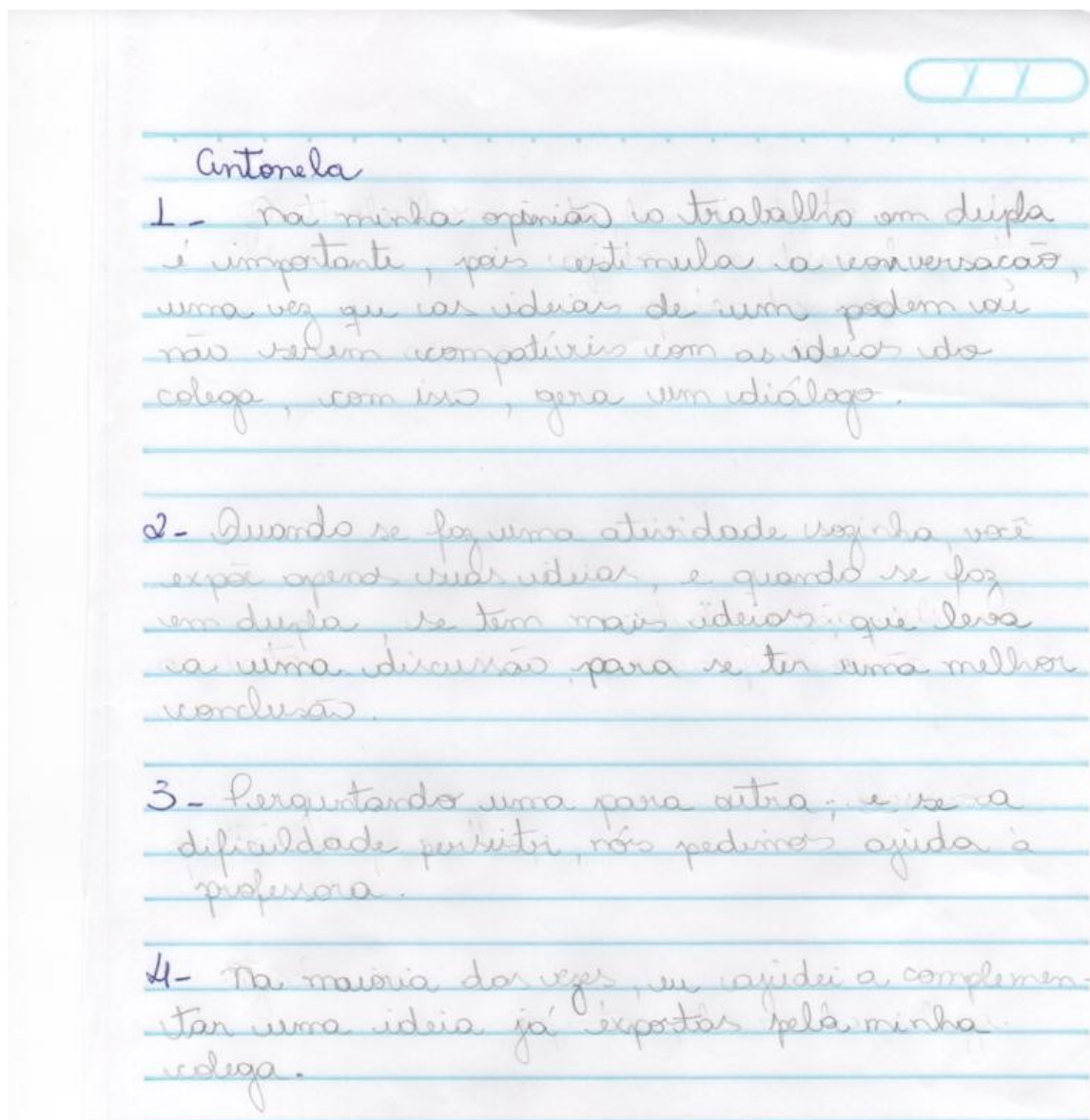
Anexo B



Produção escrita das participantes.

Anexo C

Resposta das participantes ao questionário.



A - Leise

1. Gosto de trabalhar em grupo, acho boa a interação.
2. Fazer a atividade com o colega permite aprender uma palavra nova, a colocação de um verbo, reforçar o que sei ou colocar em dúvida meus conhecimentos. Fazer sozinho costuma ser mais rápido mas não é tão divertido.
3. Tentamos achar a palavra certa pra ser colocada no texto, ou achar a figura correta no quadrinho. Se não sabemos, perguntamos a teacher.
4. Me acho bem útil porque eu soube começar, pensar no que iria escrever, interagir, fazer um texto razoável e finalizá-lo.