

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**RICARDO WOBETO**

**PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS  
ESCRITOS EM LÍNGUA INGLESA:  
UM ESTUDO DE CASO**

**GOIÂNIA**

**2012**

**RICARDO WOBETO**

**PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS  
ESCRITOS EM LÍNGUA INGLESA:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

L.P.6. Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

GOIÂNIA

2012

**RICARDO WOBETO**

**PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS  
ESCRITOS EM LÍNGUA INGLESA:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação defendida em 6 de julho de 2012 e aprovada  
pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

**Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo- UFG  
(Orientador)**

---

**Prof. Dr. Dánie Marcelo de Jesus - UFMT**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Carla Janaína Figueredo – UFG**

## **DEDICATÓRIA**

Primeiramente, dedico este trabalho a Deus que tem me ajudado neste caminho e pelo dom da vida, que sem Ele não haveria sentido. À minha esposa, que tem sido um porto seguro ao longo de todos esses anos de matrimônio. Aos meus pais, que me ajudaram e me orientaram durante a minha vida. Aos irmãos e amigos que sempre me incentivaram. Aos meus queridos alunos, para os quais buscamos nos aperfeiçoar a cada instante. Aos professores que me abriram os olhos e a mente em busca do conhecimento. E, por final, mas não menos importante, a minha filha Giovana, papai te ama!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que me orientaram, instruíram e acompanharam esse processo de crescimento pessoal, intelectual, profissional e humano. Agradeço a todos os meus amigos professores da UEG – Pirenópolis e Anápolis, UniEvangélica e, principalmente, aos professores da Faculdade de Letras. Ao meu sábio, humano e amigo por excelência, professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo, meu orientador, pelos direcionamentos, compreensão e paciência durante o desenvolvimento desta dissertação. À secretaria do programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da UFG, pela gentileza e disponibilidade no atendimento. A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, dos quais eu fui aluno, pois todos auxiliaram na construção deste trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar e compreender a produção colaborativa de textos escritos em língua inglesa durante a realização de atividades em pares de alunos em sala de aula. Para este estudo, três atividades foram selecionadas: história em quadrinhos, férias em família (*jigsaw*) e reconstrução textual (*dictogloss*). A pesquisa foi realizada com um grupo de oito alunos de nível intermediário de proficiência que estudavam em uma escola particular de idiomas na cidade de Anápolis, Goiás, no segundo semestre de 2011. A teoria sociocultural, à luz dos estudos desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores, foi utilizada como suporte teórico principal para o desenvolvimento desta dissertação. A respeito da metodologia, o presente trabalho se configura como um estudo de caso. Os princípios da pesquisa qualitativa foram utilizados para a análise dos dados coletados após a realização das atividades colaborativas entre os aprendizes. Para uma melhor compreensão dos diálogos colaborativos construídos pelos participantes, ao realizarem as atividades propostas, a abordagem quantitativa também foi utilizada na análise de dados para determinar e comparar os tipos de estratégias mediadoras, *feedbacks* corretivos e negociações realizadas pelos participantes e sua ocorrência em cada atividade colaborativa. Ao fim de cada atividade realizada, os participantes compartilharam, por meio de entrevistas semi-estruturadas, suas visões e percepções sobre o processo colaborativo de construção textual em pares de alunos, discorrendo sobre as estratégias utilizadas por eles para superarem as dificuldades encontradas ao longo de suas interações. Os diálogos colaborativos produzidos pelos participantes deste estudo foram gravados em áudio e posteriormente transcritos e analisados. Os resultados obtidos demonstraram que as atividades colaborativas são profícuas no processo de aprendizagem de língua estrangeira, pois, por meio dos diálogos colaborativos e da interação em pares de alunos, o conhecimento pode ser co-construído na língua-alvo. Além disso, observamos que as atividades colaborativas propiciam aos participantes um papel mais ativo na busca, no desenvolvimento e na construção do conhecimento linguístico necessário para a construção dos textos escritos em língua inglesa. Observamos, também, que a atividade de história em quadrinhos ofereceu maior oportunidade interativa para que os alunos se utilizassem de diferentes tipos de estratégias mediadoras para alcançar o seu objetivo principal: a construção escrita dos diálogos entre os personagens da atividade.

**Palavras-chave:** aprendizagem; colaboração; interação; escrita.

## ABSTRACT

This thesis aims to investigate and understand the collaborative production of written texts in English during the conduct of activities in pairs of students in the classroom. For this study three activities were selected: comic, family vacations (jigsaw) and textual reconstruction (dictogloss). The survey was conducted with a group of eight students from intermediate level of proficiency studying in a private language school in the city of Anápolis, Goiás, in the second semester of 2011. The sociocultural theory, in the light of studies developed by Vygotsky and his collaborators, was used as the main theoretical support for the development of this study. As for methodology, the present work is configured as a case study. The principles of qualitative research were used to analyze the data collected after the implementation of collaborative activities between students. For a better understanding of collaborative dialogues constructed by the participants to carry out the proposed activities, the quantitative approach was also used in data analysis to determine and compare the types of strategies mediations, negotiations and corrective feedback by the participants and their occurrence in each collaborative activity. After each activity, participants shared, through semi-structured interviews, their views and perceptions about the collaborative process of textual construction in pair of students, detailing about the strategies used by them to overcome the difficulties encountered along their interactions. The collaborative dialogues, produced by participants, were audio-recorded and later transcribed and analyzed. The results of this study demonstrate that collaborative activities are profitable in the process of learning a foreign language, because, through dialogue and interaction in collaborative tasks, knowledge can be co-constructed in the target language. Furthermore, we observed that collaborative activities provide participants with a more active role in the search, development and construction of linguistic knowledge necessary for the construction of written texts in English. We also observed that the comic activity offered greater opportunity for students to use different types of mediating strategies to achieve its main goal: the construction of written dialogues between the characters of the comic activity.

**Keywords:** learning, collaboration, interaction, writing.

## LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 2.1 - Cronograma de atividades e entrevistas realizadas nesta pesquisa.....	57
Quadro 2.2 - As atividades e as oportunidades de potencial aprendizagem da língua-alvo	62
Quadro 2.3 - Categorizações realizadas para a análise de dados .....	64
Tabela 3.1 - Atividades 1, 2 e 3 – Tipos e quantidades de estratégias mediadoras utilizadas pelos quatro pares de aprendizes de LE .....	100
Tabela 3.2 - Atividades 1, 2 e 3 – Tipos e quantidades de <i>feedback</i> corretivo fornecidos pelos quatro pares de aprendizes de LE .....	101
Tabela 3.3 - Atividades 1, 2 e 3 – Tipos e quantidades de negociações realizadas pelos quatro pares de aprendizes de LE .....	103
Tabela 3.4 - Comparação quantitativa das estratégias mediadoras, dos <i>feedbacks</i> corretivos e dos tipos de negociações em relação às três atividades colaborativas, realizadas pelos participantes .....	104
Gráfico 3.1 - Atividades 1, 2 e 3 – Tipos e quantidades de estratégias mediadoras utilizadas pelos quatro pares de aprendizes de LE .....	100
Gráfico 3.2 - Atividades 1, 2 e 3 – Tipos e quantidades de <i>feedback</i> corretivo fornecidos pelos quatro pares de aprendizes de LE .....	102
Gráfico 3.3 - Atividades 1, 2 e 3 – Tipos e quantidades de negociações realizadas pelos quatro pares de aprendizes de LE .....	103
Gráfico 3.4 - Comparação quantitativa das estratégias mediadoras, dos <i>feedbacks</i> corretivos e dos tipos de negociações em relação às três atividades colaborativas, realizadas pelos participantes .....	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>06</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>07</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
Pressupostos teóricos .....	13
Objetivos .....	16
Perguntas de pesquisa .....	17
Organização deste trabalho .....	17
<b>CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 A teoria sociocultural de Vygostky.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 O papel da interação oral e escrita na aprendizagem de L2/LE.....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 Aprendizagem colaborativa e o diálogo colaborativo: suas contribuições     para o ensino-aprendizagem de L2/LE .....</b>	<b>24</b>
<b>1.5 Os papéis do <i>input</i> e do <i>output</i> na aquisição de L2/LE .....</b>	<b>26</b>
<b>1.6 A mediação .....</b>	<b>29</b>
<b>1.7 Estratégias mediadoras na aprendizagem de L2/LE .....</b>	<b>30</b>
1.7.1 Uso da língua materna .....	31
1.7.2 Utilização do dicionário .....	33
1.7.3 Conversas sobre a língua-alvo .....	34
1.7.4 Conversas sobre os procedimentos das atividades .....	36
1.7.5 A fala privada .....	36
<b>1.8 O <i>feedback</i> corretivo .....</b>	<b>38</b>
1.8.1 Correção explícita .....	40
1.8.2 <i>Recasts</i> .....	41
1.8.3 Pedidos de esclarecimento .....	41
1.8.4 <i>Feedback</i> metalinguístico .....	42
1.8.5 Elicitação .....	42
1.8.6 Repetição corretiva .....	43
<b>1.9 Os tipos de negociação presentes nos diálogos colaborativos .....</b>	<b>44</b>
1.9.1 Negociação de significado .....	44

1.9.2 Negociação de forma .....	45
1.9.3 Negociação de conteúdo .....	46
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA .....</b>	<b>48</b>
<b>2.1 A definição do método: o estudo de caso .....</b>	<b>48</b>
<b>2.2 O estudo piloto .....</b>	<b>49</b>
<b>2.3 O contexto da pesquisa .....</b>	<b>50</b>
2.3.1 O local e a duração da pesquisa .....	50
2.3.2 Os participantes do estudo .....	52
<b>2.4 Os instrumentos e os procedimentos utilizados na coleta de dados .....</b>	<b>56</b>
2.4.1 O questionário inicial .....	57
2.4.2 A gravação em áudio das interações e das entrevistas .....	58
2.4.3 Entrevistas após as atividades .....	58
2.4.4 Notas de campo .....	59
<b>2.5 Atividades selecionadas .....</b>	<b>60</b>
2.5.1 Atividade 1: História em quadrinhos .....	60
2.5.2 Atividade 2: Férias em família ( <i>Jigsaw</i> ) .....	61
2.5.3 Atividade 3: Reconstrução textual ( <i>Dictogloss</i> ) .....	61
<b>2.6 O processo de análise dos dados .....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1 Estratégias mediadoras .....</b>	<b>65</b>
3.1.1 O uso de L1 .....	66
3.1.2 A utilização do dicionário .....	69
3.1.3 As conversas sobre a língua-alvo .....	72
3.1.4 As conversas sobre os procedimentos das atividades .....	75
3.1.5 A fala privada .....	77
<b>3.2 O <i>feedback</i> corretivo .....</b>	<b>80</b>
3.2.1 Correção explícita .....	80
3.2.2 <i>Recasts</i> .....	82
3.2.3 Pedidos de esclarecimentos .....	84
3.2.4 <i>Feedback</i> metalinguístico .....	85
3.2.5 Elicitação .....	86
3.2.6 Repetição corretiva .....	88

<b>3.3 As negociações .....</b>	<b>90</b>
3.3.1 A negociação do significado da mensagem .....	90
3.3.2 A negociação da forma linguística da mensagem .....	94
3.3.3 A negociação do conteúdo da mensagem .....	96
<b>3.4 Resultados quantitativos .....</b>	<b>99</b>
3.4.1 Estratégias mediadoras, <i>feedbacks</i> corretivos e tipos de negociações: uma análise quantitativa .....	99
3.4.2 Atividades colaborativas: uma análise quantitativa .....	104
<b>3.5 A análise das entrevistas com os participantes .....</b>	<b>106</b>
3.5.1 Os pontos positivos do trabalho em pares durante as interações .....	107
3.5.2 Os pontos negativos do trabalho em pares durante as interações.....	110
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO .....</b>	<b>112</b>
<b>Retomando as perguntas da pesquisa .....</b>	<b>112</b>
a) Que estratégias mediadoras são utilizadas durante as interações na realização das atividades colaborativas de produção textual propostas nesta pesquisa? .....	112
b) Que tipos de <i>feedbacks</i> corretivos e de negociações ocorrem durante a realização de tais atividades? .....	114
c) Quais as percepções dos alunos a respeito do processo colaborativo de construção textual? .....	117
<b>Implicações para o processo de ensino/aprendizagem de L2/LE .....</b>	<b>118</b>
<b>Limitações desta pesquisa .....</b>	<b>119</b>
<b>Sugestões para estudos posteriores .....</b>	<b>120</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante L2/LE<sup>1</sup>) requer de seus interagentes conhecimentos que ultrapassem o domínio das dimensões estruturais dessa língua. Para isso, o desenvolvimento de habilidades comunicativas, por meio de interações verbais ou não verbais, apresenta-se como ferramenta imprescindível que cria situações de potencial aprendizagem de L2/LE. Podemos perceber que o desejo interacional é inerente a figura do ser humano, e por meio dele podemos adquirir ou desenvolver habilidades cognitivas, sociais e intelectuais que nos auxiliam nas relações interpessoais em diversos contextos sociais dos quais vivemos. Vygotsky (1998) afirma que o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas. Dessa forma, o aprendiz pode se utilizar dessa ferramenta interativa para o seu desenvolvimento cognitivo e juntamente co-construir o conhecimento linguístico por meio de ações colaborativas.

A aprendizagem colaborativa, fundamentada na teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, enfatiza a importância da realização de atividades de forma conjunta entre os aprendizes, pois, por intermédio dessa ação, eles podem dar e receber ideias, assim como prover assistência mútua para alcançar objetivos comuns dentro da aprendizagem da língua-alvo.

Neste estudo, optamos, como arcabouço teórico, pela teoria sociocultural, por destacar a interação social como fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos interagentes, favorecendo a construção do conhecimento que é resultado de diversos esforços colaborativos entre os indivíduos que tem como objetivo aprender, compreender e solucionar dificuldades que se apresentam ao longo do processo interativo.

Diversos autores identificaram a importância do processo interativo entre os aprendizes de L2/LE em sala de aula (veja, por exemplo, FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2003, 2006, 2008, 2011; LIMA; COSTA, 2010; LIMA; PINHO, 2007; PICA, 1996; SWAIN, 2003;

---

<sup>1</sup> Neste estudo utilizamos os termos *línguas estrangeiras* (LE) e *segunda língua* (L2) de forma alternada, tendo ciência das diferenças entre elas nos contextos em que ocorrem (ELLIS, 1985, 1994, 1998).

SWAIN; LAPKIN, 1998, entre outros), pois a língua torna-se tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (TSUI, 1995).

O processo colaborativo, por meio das interações e da construção dos diálogos colaborativos entre os aprendizes, propicia a ocorrência de apoio mútuo entre os aprendizes, a fim de solucionar um problema, realizar uma atividade, ou mesmo atingir um objetivo que estaria além de sua capacidade (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). Esse apoio é conhecido como *scaffolding* (andaime) e pode ocorrer entre pares de alunos com conhecimentos heterogêneos, podendo ser essencial para o desenvolvimento linguístico dos interagentes que se utilizam dessa ferramenta (BASSI, 2002). Nessa perspectiva, devemos enfatizar o papel desempenhado pelo aprendiz como co-produtor no processo de aquisição do conhecimento linguístico, pois a sua participação interativa pode proporcionar uma melhor compreensão de L2/LE, por meio da interação oral e escrita, assim como proporcionar uma maior produção linguística durante a co-construção do conhecimento na língua que está aprendendo.

Nesse sentido, destacamos também a importância dos papéis do *output* e do *input* no processo de aprendizagem de L2/LE. Swain (1985, 1995) defende a visão de que os interagentes esforçam-se para alcançar a compreensão das mensagens recebidas e produzidas (orais ou escritas) durante as interações. Dessa forma, podemos observar que a compreensão de L2/LE pode ocorrer tanto ao receber *input* de seu interlocutor como também na produção de *output*, durante a construção dos diálogos colaborativos entre os aprendizes. Nesse processo de compreender e ser compreendido, utilizando-se de L2/LE em sua forma escrita ou oral, os aprendizes têm a oportunidade de desenvolver a aprendizagem dessa língua ao compartilharem o conhecimento linguístico que possuem, buscando a compreensão, a verificação e a prática de L2/LE (OLSEN; KAGAN, 1992).

Durante a realização de atividades colaborativas, os aprendizes podem encontrar dificuldades ou empecilhos. Para solucionar essas dificuldades, os aprendizes podem se utilizar de estratégias mediadoras que têm como objetivo facilitar e mediar à consecução de tais atividades (VILLAMIL; GUERRERO, 1996). Para isso, os aprendizes podem, por exemplo, fazer uso de L1, do dicionário, da fala privada, das conversas sobre a língua-alvo e das conversas sobre os procedimentos das atividades que estão a realizar.

Para desenvolver a compreensão das estratégias mediadoras, baseamo-nos nos trabalhos de Atkinson (1987), Martín Garcia (1999), Brooks e Donato (1994), Donato (2000) Figueredo (2001, 2006), Lantolf (2006), Pica, (1994), Swain (2000), entre outros.

Ao longo da realização das atividades colaborativas, os aprendizes, engajados na solução de problemas relativos às atividades, podem construir o conhecimento linguístico por

meio do diálogo colaborativo. O diálogo colaborativo pode conter *feedback* corretivo que pode ser definido como uma reação, um *input*, provido por uma professor ou pelo colega de interação, que auxilia o aprendiz a comparar a sua produção (oral ou escrita), ou sua interlíngua, com as normas da língua-alvo, podendo levar o indivíduo a reformular o seu enunciado produzido (HAVRANEK, 1999). O *feedback* corretivo pode apresentar-se das seguintes formas (LYSTER; RANTA, 1997): correção explícita, *recasts*, pedidos de esclarecimentos, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição corretiva. Lima (2004) afirma que o *feedback* corretivo não têm por objetivo apenas a correção linguística do enunciado produzido, mas também auxilia no processo de capacitação do aprendiz, tornando-o mais responsável pela sua aprendizagem. O *feedback* possibilita a ele o conhecimento de sua produção (oral ou escrita) ao propiciar a identificação do que ele deve melhorar, de que forma e o que fazer para alcançar a melhoria de sua produção linguística. Lima (2004) enfatiza que as ações de *feedback* corretivo salientam os movimentos interativos entre os aprendizes, possibilitando oportunidades de produção, estruturação e reestruturação de seus enunciados, desencadeando diálogos colaborativos que visam à negociação do significado, da forma e do conteúdo. Para melhor compreender o processo de *feedback* corretivo, baseamos nos estudo de Freudenberger e Lima (2006), Lima (2002a, 2002b, 2004), Lima e Costa (2007, 2010, 2011) e Lyster e Ranta (1997), entre outros.

Pica (1994) afirma que as negociações são de grande importância para o processo de aquisição de conhecimento em L2/LE e apresentam efeitos positivos na compreensão da língua-alvo durante o processo interativo entre os participantes de atividades colaborativas. As negociações de significado ocorrem no campo semântico e as negociações sobre a forma ocorrem no campo gramatical, lexical e morfológico. Por fim, as negociações de conteúdo, observadas entre os interagentes quando aplicam-se no diálogo colaborativo em busca de mais informações sobre o assunto que estão a dialogar durante a realização das atividades, têm por objetivo a ampliação das informações recebidas durante a interação por meio do *input* fornecido pelo colega de atividade. Buscamos compreender melhor o processo de negociação por meio dos estudos de Bassi (2002), Cândido Júnior (2004), Lyster e Ranta (1997), Pica (1994), Swain e Lapkin (1998), Van den Branden (1997), entre outros.

Para atingir o propósito deste estudo, optamos por trabalhar com pares de alunos, pois, conforme nos mostraram alguns estudiosos como, por exemplo, Johnson e Johnson (1998), a construção do conhecimento é realizada por meio de interação entre os aprendizes e por intermédio de suas relações sociais, sendo essa interação a premissa do processo de

aprendizagem colaborativa, onde os aprendizes buscam aprender algo juntos de forma compartilhada

Nosso estudo visa a compreender a produção colaborativa de textos escritos em língua inglesa por meio da realização de atividades desenvolvidas por pares de alunos. Esta investigação busca analisar a construção dos diálogos colaborativos entre os participantes, utilizando-se das estratégias mediadoras, do *feedback* corretivo e das negociações para a resolução de problemas, dificuldades interacionais e linguísticas ao longo da interação. Além disso, este trabalho busca investigar quais atividades colaborativas, analisadas neste estudo, propiciam maior oportunidade para o desenvolvimento da interação e do processo colaborativo entre os aprendizes, trazendo, assim, contribuições para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem de L2/LE.

Para atingir o objetivo proposto por esta pesquisa, foi realizado um estudo de caso com um grupo de oito alunos do nível intermediário de proficiência em língua inglesa, em uma escola particular de ensino do idioma. Os dados foram coletados no segundo semestre do ano de 2011.

Ao observar os alunos que interagem, durante a realização de atividades colaborativas ao longo do exercício da docência, diversos questionamentos e inquietações surgiam. Obtive algumas respostas por meio dos conhecimentos práticos. No entanto, muitos questionamentos ainda encontravam-se sem respostas.

Procuramos entender, por exemplo, quais estratégias utilizadas pelos aprendizes favoreciam a mediação do conhecimento e a solução de problemas durante as interações. Procuramos compreender, também, de que forma e como os alunos negociam o conhecimento a ser escrito em uma produção textual. Da mesma forma, buscamos identificar quais são os tipos de correção utilizadas pelos interagentes durante a co-produção de textos escritos. Dessa maneira, esta pesquisa tem por finalidade a busca por respostas para essas interrogações, assim como compreender as suas implicações para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de L2/LE.

## **Objetivos**

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o processo de colaboração, interação e negociação durante a realização de diálogos colaborativos durante a execução de atividades de co-construção textual em sala de aula de língua inglesa.

Como metas específicas, este estudo visa a:

- a) descrever e analisar as estratégias mediadoras utilizadas pelos alunos para a realização de atividades de co-construção textual realizadas em pares;
- b) investigar a utilização de *feedbacks* corretivos e os diferentes tipos de negociações efetuadas pelos pares de alunos durante a realização de atividades colaborativas;
- c) compreender as percepções dos alunos sobre sua participação em atividades de co-construção textual.

### **Perguntas de pesquisa**

Para atingir os objetivos apresentados anteriormente, o presente estudo visa a responder às seguintes perguntas:

- a) Que estratégias mediadoras são utilizadas durante as interações na realização das atividades colaborativas de produção textual propostas nesta pesquisa?
- b) Que tipos de *feedbacks* corretivos e de negociações ocorrem durante a realização de tais atividades?
- c) Quais as percepções dos alunos a respeito do processo colaborativo de produção textual?

### **Organização do trabalho**

Este estudo está organizado em quatro partes. A primeira parte (Capítulo 1) trata da revisão da literatura e foi dividido em três seções. Na primeira, apresentamos considerações sobre a teoria sociocultural, o papel do *scaffolding* e da interação no processo de aprendizagem de L2/LE. Na sequência, buscamos discorrer sobre a aprendizagem colaborativa e a importância da interação na aquisição de uma língua estrangeira. Por último, discorreremos e apresentamos algumas reflexões sobre a mediação, as estratégias mediadoras, o *feedback* corretivo e os tipos de negociações que ocorrem ao longo dos diálogos colaborativos construídos pelos participantes.

A segunda parte (Capítulo 2) trata da metodologia utilizada em nosso estudo e encontra-se dividido também em três seções. Na primeira, discorremos sobre o estudo de caso, justificando sua escolha para a orientação desta pesquisa. Na segunda, apresentamos o estudo piloto e o contexto da realização da pesquisa, descrevendo o local, o período em que se deu nossa investigação, a descrição do currículo, da metodologia e do material didático utilizado no programa de ensino da escola de língua inglesa, assim como o perfil dos participantes. Na terceira, elucidamos os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, a descrição das atividades colaborativas propostas para este estudo e de seus potenciais de aprendizagem, assim como os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados.

A terceira parte (Capítulo 3), que trata da discussão e os resultados dos dados, apresenta a análise das estratégias mediadoras, dos *feedbacks* corretivos e dos tipos de negociações presentes nos diálogos colaborativos produzidos pelos participantes desta pesquisa. Apresenta, também, os resultados quantitativos e as opiniões dos participantes sobre os pontos negativos e positivos do processo interativo e da realização das atividades em pares de alunos aprendizes de L2/LE.

Na quarta parte (À guisa de conclusão), respondemos às perguntas de pesquisa, apontando as implicações do estudo para o ensino/aprendizagem de L2/LE, as limitações da pesquisa, as sugestões para estudos posteriores a este trabalho e as considerações finais.

Esta pesquisa inclui, ainda, referências, apêndices e anexos.

Devemos ressaltar que a grande maioria dos textos pesquisados encontra-se em língua inglesa e, por isso, decidimos traduzir os trechos citados no corpo deste trabalho no intuito de tornar a leitura mais fluida.

Passemos, então, ao Capítulo 1, que trata da revisão da literatura.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como afirmado na introdução deste trabalho, o presente estudo tem como objetivo investigar os diálogos colaborativos produzidos durante as interações de aprendizes em atividades de produção textual, em que tinham de trabalhar com um colega. Para fundamentar este estudo, optamos pela divisão do suporte teórico em três partes. Na primeira parte, apresentamos considerações sobre a teoria sociocultural, com base nos pressupostos de Vygotsky, discorrendo sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o *scaffolding* e o papel da interação na aprendizagem de L2/LE. Na segunda parte, discorremos sobre a aprendizagem colaborativa, o diálogo colaborativo e os papéis do *input* e do *output* na aquisição de L2/LE. Na terceira parte, buscamos discorrer sobre a mediação, as estratégias mediadoras na aprendizagem de L2/LE, sobre o *feedback* corretivo e os tipos de negociações que ocorrem durante a realização dos diálogos colaborativos.

#### 1.1 A teoria sociocultural de Vygotsky

A teoria sociocultural, fundamentada nos trabalhos do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores, relata que o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas e que a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (VYGOTSKY, 1987, 1998, 1999).

Embora Vygotsky tenha realizado um trabalho voltado para o desenvolvimento cognitivo de crianças, diversos estudos de ensino e aprendizagem de L2 (segunda língua) e de LE (línguas estrangeiras) fundamentam-se em seus pressupostos (veja, por exemplo, BASSI, 2002; BROOKS; DONATO, 1994; DONATO, 1996; FIGUEIREDO, 2001, 2003, entre outros).

Esses estudos sobre o ensino-aprendizagem de L2 e de LE, alicerçados na perspectiva sociocultural, buscaram compreender o desenvolvimento cognitivo do indivíduo durante o processo de interação em atividades colaborativas.

Segundo Vygotsky (1998), a interação social é pré-requisito essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, e o conhecimento é construído de forma social, fato esse resultante do esforço colaborativo do aprender, compreender e solucionar problemas (JOHNSON; JOHNSON, 1998). Nessa perspectiva, Vygotsky observou que o desenvolvimento do conhecimento apresenta-se primeiramente no nível social (interpessoal), e, depois, em nível individual (intrapessoal), criando uma relação recíproca entre o sujeito e o objeto do conhecimento (um depende do outro).

Werstch (1991) reforça a natureza interdependente entre o indivíduo e os processos sociais para a construção do conhecimento, destacando dois importantes temas nos estudos de Vygotsky, a saber: a) o desenvolvimento individual, assim como as funções mentais superiores,<sup>2</sup> tem sua origem no contexto social; e, b) a ação humana, observada nos planos sociais e individuais, é mediada pela linguagem.

Para melhor compreensão dos dois importantes temas citados pelo autor, apresentamos, a seguir, alguns construtos da teoria sociocultural.

## **1.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)**

Ao investigar o desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (1998) observou que a criança, no dia a dia, depara-se com diversas atividades, que, muitas das vezes, não é capaz de realizar sozinha, necessitando do auxílio de outras pessoas para realizá-las. Para isso, o autor descreve a existência de dois níveis de desenvolvimento cognitivo na criança: o real e o potencial. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento real refere-se à habilidade que o aprendiz tem para realizar certas tarefas de forma independente do auxílio de outras pessoas. Já o desenvolvimento potencial refere-se à capacidade que o aprendiz tem para desenvolver atividades tendo como auxílio alguém mais experiente. Essa diferença entre a realização de uma tarefa de forma independente e a realizada com o auxílio de uma pessoa mais experiente

---

<sup>2</sup> As funções mentais superiores, como, por exemplo, a memória, a escrita e o raciocínio dedutivo, são provenientes das ações interacionais, dependentes dos processos de aprendizagem, construídos por meio da relação social do homem com o mundo (VYGOTSKY, 1998).

é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal.<sup>3</sup> Hall (2001) descreve que a ZDP é constituída por um local dinâmico de aprendizagem que coexiste entre os sujeitos, e é construída durante a interação de um aluno com o outro, durante uma atividade sociointeracional.

Wells (1999) argumenta que, em atividades de aprendizagem, não há a necessidade de existir um aluno dentro do grupo que seja mais capaz ou apto, em todos os aspectos da atividade, do que os demais participantes. O autor afirma, ainda, que o trabalho em grupo, independentemente de haver um aluno mais capaz do que os demais participantes, faz que a atividade em grupo possa auxiliar os aprendizes a resolver problemas que não conseguiriam realizar caso a estivessem realizando sozinhos.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo, que ocorre na ZDP, fundamenta-se no processo colaborativo para a realização de atividades que tenham objetivos dirigidos (GIBBONS, 2002). Durante essa interação colaborativa, o aprendiz pode receber apoio, de forma a potencializar o seu desenvolvimento, apoio esse que é denominado de *scaffolding*. Wood, Bruner e Ross (1976), autores responsáveis por cunhar esse conceito, explicam que o *scaffolding* (andaime) é uma estrutura de apoio, a qual ocorre na ZDP, auxiliando o aluno a solucionar um problema, realizar uma atividade ou tarefa, ou mesmo atingir um objetivo que estaria além de sua capacidade, se não fosse o auxílio de uma outra pessoa mais experiente. Longaray e Lima (2004), por sua vez, afirmam que o termo *scaffolding* é utilizado para nomear a colaboração e a assistência que ocorre entre os alunos durante o processo de interação nas atividades de grupos ou pares.

Segundo Swain, Brooks e Tocalli-Beller (2002), durante o processo de interação e de realização de atividades em pares de alunos – aprendizes de L2/LE –, os participantes dessas atividades podem se portar, de forma concomitante, como sujeitos mais experientes e/ou menos experientes durante o processo dialógico para a realização da tarefa. Essa alternância de apoio entre os aprendizes é descrita por Longaray e Lima (2004) como característica do *scaffolding*, pois consiste em um auxílio temporário e essencial para promover a aquisição de novas habilidades, conceitos e novos níveis de compreensão para os indivíduos.

Donato (1994) afirma que o *scaffolding* é um mecanismo interpsicológico (entre indivíduos) que tem, como principal função, promover a internalização (intrapicológico) do conhecimento co-construído pelos participantes durante a realização de atividades interativas.

---

<sup>3</sup> Wertsch (1988) descreve que a Zona de Desenvolvimento Proximal é a região dinâmica que permite a transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico, pois, segundo Vygotsky, todas as funções psicológicas superiores resultam da reconstrução interna de uma atividade social, partilhada.

A interação, fundamentada na teoria sociocultural, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores (veja, por exemplo, DALACORTE, 1999; FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2003, 2006, 2008, 2011; LIMA; COSTA, 2010; LIMA; PINHO, 2007; LONG; PORTER, 1985; PICA, 1996; STORCH, 2001, 2002; SWAIN, 2003; SWAIN; LAPKIN, 1998; WILLIS, 1996, entre outros), e nessas pesquisas pode-se perceber a sua importância no contexto de ensino e aprendizagem de L2/LE.

A seguir, tratamos um pouco do papel da interação (oral e escrita) no processo de aprendizagem de L2/LE, fundamentada nos pressupostos da teoria sociocultural.

### **1.3 O papel da interação oral e escrita na aprendizagem de L2/LE**

A interação, parte essencial das atividades colaborativas (JOHNSON; JOHNSON, 1994), é definida por Wagner (1994, p.8) como “a ocorrência de acontecimentos recíprocos que requerem no mínimo dois objetos e duas ações. A interação ocorre quando esses objetos e acontecimentos se influenciam mutuamente”.

Leffa (2003, p. 175) complementa esse conceito afirmando que

[a] interação, na medida em que se baseia na idéia de reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de um elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da idéia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes.

Brown (1994, p.159) descreve que a interação é “uma troca colaborativa de pensamentos, sentimentos e ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco nos participantes”. A interação, no contexto do ensino e aprendizagem de L2/LE, proporciona aos alunos oportunidades de trocas de informações e de estratégias de aprendizagem. Ellis (1985), por sua vez, define a interação como o discurso construído conjuntamente pelo aprendiz e seus interlocutores. A construção desse discurso, no contexto da aprendizagem de L2/LE, favorece o desenvolvimento cognitivo dos participantes e corrobora com a co-construção do conhecimento, de acordo com a teoria sociocultural.

A interação também proporciona ao aluno oportunidades de ampliação do conhecimento linguístico (estruturas gramaticais, itens lexicais, expressões idiomáticas etc.) por intermédio da exposição aos discursos dos colegas, dos debates, da busca por soluções de problemas e por meio da produção de materiais escritos.

De acordo com Tsui (1995), em sala de aula de L2/LE, o processo interacional apresenta-se com grande importância, pois a língua é tanto objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem. Stevahn, Bennett e Rolheiser (1995) concordam com a autora destacando que o processo interacional apresenta-se também como fator facilitador da aprendizagem de L2/LE, viabilizando oportunidades efetivas para que os aprendizes compreendam e usem a língua-alvo.<sup>4</sup>

Coste (1984) afirma que o processo de interação remete-se ao processo de comunicação e, a comunicação, de acordo com Canale (1983, p. 3), é definida como sendo “[...] o intercâmbio e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos através do uso de símbolos verbais e não verbais, modalidades orais e escritas/visuais, e processos de produção e compreensão”.

Allwright (1984) afirma que a comunicação é de suma importância para a aprendizagem de L2/LE e que aprendemos a língua nos comunicando por meio dela. A comunicação através da língua pode ser efetuada através da linguagem oral (e não oral), assim como por meio da linguagem escrita.<sup>5</sup> Silva (2008) afirma que a comunicação oral se destaca perante a comunicação escrita no ambiente interativo de troca de informações entre os interlocutores em sala de aula de aprendizagem de L2/LE.

Entretanto, Antunes (2003, p.45) assevera que

[...] numa inter-ação (“ação-entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto à fala.

Os autores, anteriormente citados (ALLWRIGHT, 1984; BROWN, 1994; FIGUEIREDO, 2003; LIMA; COSTA, 2010; LIMA; PINHO, 2007; TSUI, 1995, entre outros), descrevem a importância da linguagem oral e reforçam que a linguagem escrita é tão importante quanto ela para o desenvolvimento das funções mentais superiores e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem de L2/LE dos alunos.

A interação, seja realizada por meio da linguagem oral ou escrita, constitui-se em um requisito primordial para a comunicação dos aprendizes, pois, por meio dela, os alunos buscam resolver problemas durante a realização de atividades colaborativas, debatendo, questionando, refletindo, organizando, auxiliando, praticando a língua-alvo (de forma escrita

<sup>4</sup> Língua-alvo (*target language*) é a língua que uma pessoa está aprendendo.

<sup>5</sup> Neste estudo, optamos por abordar somente as comunicações orais e escritas.

ou oral) e, principalmente, interagindo uns com os outros e intercambiando informações e conhecimentos.

Ao compreendermos a importância da interação (escrita e oral) durante a realização de atividades colaborativas, discorreremos sobre o diálogo colaborativo que nelas ocorre. O diálogo colaborativo, evidenciado durante interações entre aprendizes de L2/LE (SWAIN; 2000; SWAIN; LAPKIN, 2001), é concebido como um comportamento social que favorece a aprendizagem colaborativa, como é abordado no próximo tópico.

#### **1.4 Aprendizagem colaborativa e o diálogo colaborativo: suas contribuições para o ensino-aprendizagem de L2/LE**

A aprendizagem colaborativa tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores (BRUFFE, 1999; FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2003, 2006; FIGUEREDO, 2006; LIMA; COSTA, 2007, 2010; NUNAN, 1992; NYIKOS; HASHIMOTO, 1997, entre outros). Por meio desses estudos, foi constatado que a interação não auxilia somente os aprendizes menos experientes, visto que ajuda também os mais experientes a descobrir novas formas de aprender.

Para Dillenbourg (1999, p. 2), “a aprendizagem colaborativa é uma situação na qual dois ou mais indivíduos aprendem [...] em conjunto”. Gokhale (1995) acrescenta que o termo refere-se a uma atividade de aprendizagem realizada por pequenos grupos de aprendizes para atingir um objetivo determinado. Olsen e Kagan (1992) complementam definindo a aprendizagem colaborativa como uma atividade de um grupo organizado e que a aprendizagem depende da troca de informações entre os aprendizes, tornando-os responsáveis pelo próprio aprendizado e também pelo dos colegas (BRUFFE, 1999; FIGUEIREDO, 2006).

A abordagem colaborativa permite que grupos pequenos de alunos atinjam objetivos comuns na aprendizagem, de forma a se apoiarem na relação de interdependência, ou seja, na total participação dos aprendizes no cumprimento da tarefa determinada (GAUDE et al., 1998). Crandall (2000) afirma ainda que a abordagem colaborativa propicia a criação de um ambiente positivo para a aprendizagem em sala de aula de L2/LE, beneficiando os aprendizes, pois ela favorece o desenvolvimento dos aspectos afetivos positivos, tais como: redução da ansiedade, o aumento da motivação participativa, auxílio ao desenvolvimento de atitudes positivas perante a aprendizagem em geral, assim como fortalece a autoestima dos participantes.

Além do desenvolvimento dos aspectos afetivos positivos em sala de aula de LE, outros autores (COELHO, 1992; KESSLER, 1992; LONG; PORTER, 1985, entre outros) demonstraram, por meio de suas pesquisas, benefícios pedagógicos em atividades realizadas com pequenos grupos.

Ao observar atividades de colaboração, Swain (2000), por exemplo, percebeu que os aprendizes de inglês como L2, engajados na solução de problemas relativos às atividades, produziam conhecimento por meio do diálogo colaborativo. A autora (2000, p. 97) define o diálogo colaborativo como “o diálogo que constrói o conhecimento linguístico. [...] É onde o uso e a aprendizagem da língua podem co-ocorrer. É o uso da língua mediando a aprendizagem. É uma atividade cognitiva e uma atividade social”.

Durante a realização de atividades colaborativas, os aprendizes de L2/LE, por meio da interação, engajam-se em momentos dialógicos em que surgem “inúmeras oportunidades para que os alunos possam discutir, reparar e negociar a língua que estão aprendendo” (CÂNDIDO JÚNIOR, 2004, p. 52).

Dentre os benefícios ocasionados pela interação e as atividades colaborativas, Figueiredo (2001, p. 67) destaca “o fato de que a aprendizagem colaborativa maximiza a aquisição de LE por promover oportunidades tanto para *input* quanto para *output*<sup>6</sup>”. Figueiredo (2006), basendo-se em Tinzmann et al. (1990), High (1993), Aoki (1999) e Gaith (2002), assevera ainda que a aprendizagem colaborativa tende a maximizar a produção linguística dos aprendizes, pois, por meio de interações significativas, há uma maior negociação de significados quando os aprendizes tentam comunicar-se e entender-se mutuamente.

High (1993) e Aoki (1999) afirmam que a aprendizagem colaborativa favorece o processo de aquisição de L2/LE, pois esta promove:

a) **a maximização do *output* do aprendiz:** durante a realização de atividades colaborativas, os alunos engajam-se em interações na língua-alvo, tendo a oportunidade de praticar o que aprenderam juntamente com os seus colegas.

b) **a interação, ao negociarem significados em sua fala:** o desenvolvimento da fluência em L2/LE ocorre quando esta é utilizada como mediadora para a comunicação entre os indivíduos. À medida que a interação ocorre, momentos de negociação de significados

---

<sup>6</sup> *Input* refere-se às “informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas” (FIGUEIREDO, 1997, p.30). *Output*, por sua vez, “é compreendido como a produção linguística, seja oral ou escrita” (FIGUEIREDO, 2001, p.64). Esses construtos serão tratados mais amplamente no próximo item deste capítulo.

emergem na comunicação e os aprendizes empenham-se para compreender e serem compreendidos por seus colegas, utilizando-se de paráfrases ou modificações de sua fala, buscando, assim, a compreensão mútua durante a atividade.

c) **um ambiente de apoio:** a realização de atividades em grupos pode reduzir o nível de ansiedade dos aprendizes em se comunicar na língua-alvo. Durante as interações, pode se perceber que os alunos buscam compartilhar informações e conhecimentos de forma a promover condições que propiciem a aprendizagem de LE, assim como podem perceber que integrantes do grupo apresentam diversos níveis de dificuldades ou facilidades na língua que estão aprendendo.

Em resumo, a aprendizagem colaborativa e o diálogo colaborativo favorecem a co-construção do conhecimento, pois envolvem todos os participantes do grupo na realização de atividades propostas, assim como fortalecem o vínculo social e afetivo dos aprendizes, por meio dos esforços empregados pelos integrantes do grupo, a fim de atingirem uma solução comum para a atividade.

A seguir, abordamos o papel do *input* e do *output*, da mediação e de suas estratégias mediadoras na aquisição de L2.

### 1.5 Os papéis do *input* e do *output* na aquisição de L2/LE

De acordo com Ellis (1994, 1998), o *input* é representado por qualquer tipo de informação, seja ela oral (fala do colega ou do professor) ou escrita (textos, livros etc.), a qual os aprendizes de L2/LE são expostos e/ou obtém por meio do uso de seus sentidos e esta pode ser ou não assimilada pelo aprendiz. Essas informações, de acordo com o autor, devem ser utilizadas pelo aprendiz de forma a determinar as regras da língua que estão aprendendo. Entretanto, Krashen (1985) afirma que, no processo de aquisição e aprendizagem de L2/LE, o aprendiz só irá se favorecer do *input* se esse for compreensível.

Para o autor, a aquisição de L2/LE acontece quando o aprendiz consegue compreender as informações que lhe são apresentadas. Sendo assim, ele sugere a seguinte fórmula: “ $i + I$ ”. Portanto, para que a aquisição da L2/LE ocorra, é necessário que o *input* ( $i$ ) esteja um pouco além da competência linguística<sup>7</sup> atual em que se encontra o indivíduo. Ou seja, se a competência atual do indivíduo na língua é  $i$ , o *input* deve conter informações linguísticas que estejam além dessa competência ( $i + I$ ).

---

<sup>7</sup> De acordo com Chomsky (1965), a competência linguística refere-se ao conhecimento das regras fonológicas, morfossintáticas e semânticas de uma língua pelo seu falante.

A teoria do *input* compreensível, desenvolvida por Krashen (1985), fomentou diversos outros estudos (veja, por exemplo, WHITE, 1998; LONG, 1983; ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, entre outros) que buscavam compreender seu papel como facilitador no processo de aquisição de L2/LE. Por meio desses estudos, evidencia-se também a importância da produção linguística (oral ou escrita) para o aprendizado de línguas.

Swain (1985) afirma, por meio de análises dos programas canadenses de imersão francesa (veja, por exemplo, HAMMERLY, 1987; HARLEY, 1993; HARLEY; SWAIN, 1978), que a provisão ampla e variada de *input* compreensível, fornecida aos aprendizes, não é suficiente para que esses atinjam um alto nível de proficiência na língua. A autora enfatiza que, para o aprendizado de L2/LE ser bem-sucedido, os aprendizes precisam também do *output* compreensível (*output hypothesis*), pois, enquanto o *input* compreensível pode ser suficiente para o desenvolvimento da competência semântica na língua-alvo, o *output* compreensível torna-se necessário para o desenvolvimento da competência gramatical (SWAIN, 1985).

De acordo com Swain, Tocalli e Beller (2005), o *output* consiste em uma atividade cognitiva do indivíduo de forma a externalizar o pensamento, podendo este ser realizado por meio da fala ou da escrita. Sendo assim, o *output* torna-se importante para o desenvolvimento da competência em L2/LE.

Swain (2000) e Swain e Lapkin (1994) argumentam que, no processo de aprendizagem, o *output* funciona como um primeiro e necessário impulso ao aprendiz na aquisição de L2/LE, pois propicia o desenvolvimento do processo cognitivo, a interação e envolvimento com a prática da língua-alvo. As autoras ainda afirmam que a produção linguística (oral ou escrita) de L2/LE pelos aprendizes, apresenta-se de forma tão importante para o processo de aquisição quanto o *input*.

A hipótese do *output* compreensível, formulada por Swain (1995), explica que os aprendizes que já atingiram um nível de proficiência suficiente para se comunicarem, podem, durante as interações com os colegas, prestar mais atenção à forma como se expressam, permitindo a ocorrência de um *output* mais exato e coerente durante o diálogo colaborativo.

A autora relata que, por meio do *output*, “os aprendizes podem observar a lacuna entre o que eles querem dizer e o que eles realmente podem dizer, levando-os a reconhecer o que eles não sabem, ou sabem apenas parcialmente” (SWAIN, 1995, p.126, grifo do autor). Ela descreve ainda que o *output* apresenta três importantes funções na aprendizagem de línguas, sendo elas:

a) **testagem de hipóteses:** ao produzir a fala ou a escrita, o aprendiz tem a possibilidade de testar hipóteses referentes à língua-alvo, testando, assim, a compreensibilidade por meio do *feedback*<sup>8</sup> gerado por seu interlocutor;

b) **metalinguagem:** essa função permite aos aprendizes refletir sobre a língua a qual estão aprendendo, possibilitando discussões sobre a forma, o significado e a função da língua no contexto em que se realiza a interação.

c) **percepção:** durante a produção linguística na língua-alvo, o aprendiz pode perceber uma lacuna existente entre o que ele quer dizer e o que ele consegue dizer, contribuindo para que percebam o que ainda não sabem em L2/LE.

Swain (1985), ao propor a hipótese do *output* compreensível, defende a ideia de que o aluno, durante a interação, esforça-se para alcançar a compreensão de L2/LE ao produzir *output* dando uma resposta ao seu interlocutor e ao testar novas formas linguísticas ou até modificá-las. Dessa forma, o participante não compreende apenas ao receber o *input* de seu interlocutor, mas também ao produzir *output*.

De acordo com Brown (2000), o processo de aprendizagem de L2 é longo e complexo, pois, segundo Selinker (1972), ao terem contato com o *input* da nova língua, os aprendizes passam a desenvolver sua interlíngua (*interlanguage*). A interlíngua é “um sistema linguístico único” (ELLIS, 1998, p. 33), um sistema intermediário entre a língua materna (doravante LM) e a L2/LE, possuindo características das duas línguas. Selinker (1972) afirma que a interlíngua está presente desde o início da aprendizagem quando o aluno busca expressar significados na língua-alvo.

Para Selinker (1972), a interlíngua constitui-se em um sistema linguístico próprio que se baseia na produção observável do aprendiz como resultado de tentativas que este faz de produzir as normas da língua-alvo. O autor descreve que o aprendiz se utiliza dessa linguagem autônoma para alcançar seus objetivos comunicativos durante a interação com seu interlocutor.

A partir das reflexões realizadas anteriormente neste tópico, sobre as funções do *input* e do *output*, pode-se observar que os autores, de forma alguma, buscaram reduzir a importância do *input* no processo de aprendizagem de L2/LE. Eles apenas afirmam que a hipótese do *output* complementa a hipótese do *input*.

A seguir, abordamos a mediação e as estratégias mediadoras utilizadas pelos aprendizes de LE durante os diálogos colaborativos.

---

<sup>8</sup> De acordo com Ellis (1994), a palavra *feedback* pode também ser utilizada como um termo geral para a informação fornecida pelos ouvintes na recepção e compreensão de mensagens.

## 1.6 A mediação

De acordo com Oliveira (1997, p. 26), a mediação é um dos conceitos que fundamentam a teoria sociocultural de Vygotsky, compreendido como o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. Sendo assim, de acordo com Rego (1998), esses elementos mediadores, tais como os instrumentos mecânicos, o signo linguístico etc., intermedeiam a relação do indivíduo com o meio em que este está inserido, pois, enquanto sujeito do conhecimento, não consegue ter acesso de forma direta a esse meio, mas, sim, por intermédio de símbolos que representam a realidade. O autor ainda descreve que é por meio dos signos, das palavras e dos instrumentos que o indivíduo consegue entrar em contato com a cultura. Por esta definição, entende-se que a linguagem apresenta-se como um dos principais mediadores para o indivíduo, tanto na relação consigo mesmo quanto na relação com o outro, permitindo a organização e o controle das funções mentais superiores.

Para Vygotsky (1998, p. 44), a linguagem compõe-se em: pensamento, fala interior e exterior<sup>9</sup>, significado das palavras e a palavra. O autor afirma que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural”. Com essa afirmação, o autor cria uma relação entre o desenvolvimento do pensamento, intermediado pela fala e pelas interações socioculturais.

Góes (2001) afirma que a interação social é fundamental para a construção do conhecimento. O autor ressalta que o processo de mediação, pela linguagem, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento e das funções mentais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Para Vygotsky (1999, p. 71), “o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”.

De acordo com Braggio (1992, p. 92),

o homem, através da palavra, muda a si mesmo, dando uma outra dimensão à sua consciência, justamente porque é homem, porque é capaz de discernir, de reconhecer que não existe um mundo pronto e acabado, mas que por ele é continuamente criado e recriado.

---

<sup>9</sup> Vygostky (1998) explica que a relação que ocorre entre o pensamento e a fala ocorre a partir da passagem da fala exterior para a fala interior. Dessa forma, o autor relata que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre de um momento social para o individual, quando experiências externas são interiorizadas e que, a fala, a princípio, apresenta-se para o outro, para o exterior, para o social e em voz alta, enquanto a fala interior é silenciosa, o indivíduo fala para si mesmo, sendo capaz de operá-la em sua mente.

Fundamentados no pensamento de Vygotsky (1999) e dos autores anteriormente citados, concluímos que a mediação, tendo como foco a aprendizagem de L2/LE, se constitui na linguagem, durante interações interpessoais, para construir o conhecimento que, primeiramente, se apresenta na forma interpessoal (interpsicológica) e, posteriormente, na forma intrapessoal (intrapsicológica), por meio das internalizações.

Para Vygotsky (1998, p. 63), a internalização apresenta-se como um “processo de reconstrução interna de uma operação externa”, ou seja, o conhecimento desenvolvido de forma interpessoal, na sociointeração, intermediado pela linguagem, pode transformar-se em um processo cognitivo superior (raciocínio, memória, abstração etc) tomando, assim, a sua forma intrapessoal.

Wertsch e Stone (1985, p. 162) reconhecem que a atividade interna não surge somente da atividade externa, mas também “retém conexões fundamentais e de mão dupla com ela”, ou seja, a atividade interna molda-se pela externa de uma forma dialógica. Vygotsky (2000, p.139) relata que “no comportamento (pensamento e linguagem) não há efetivamente acentuadas fronteiras metafísicas entre o exterior e o interior, um pode se transformar no outro, um pode desenvolver-se sob a influência do outro”.

Durante a realização de atividades colaborativas, os aprendizes, por meio da interação, podem ajudar-se para aprender, entender e tentar resolver problemas de uma atividade (JOHNSON; JOHNSON, 1998). Para isso, os aprendizes lançam mão de algumas estratégias, definidas por Villamil e Guerrero (1996), como *estratégias mediadoras*, como vemos no tópico seguinte.

### **1.7 Estratégias mediadoras na aprendizagem de L2/LE**

Estudos que se fundamentaram na teoria sociocultural de Vygotsky (DONATO, 2000; FIGUEREDO, 2006; FIGUEIREDO, 2001, 2006; LIMA, 2002a; LIMA; COSTA, 2007, 2010, 2011; LIMA; PINHO, 2007; GASS; SELINKER, 1994; PICA, 1994; SWAIN, 2000, entre outros) analisaram interações entre alunos aprendizes de L2/LE e constataram que os aprendizes lançam mão de estratégias mediadoras para negociar e, desta forma, facilitar o cumprimento de atividades propostas em sala de aula, proporcionando o desenvolvimento linguístico entre esses alunos.

Villamil e Guerrero (1996) apresentam algumas estratégias mediadoras utilizadas pelos alunos durante interações em L2/LE, como, por exemplo, o uso da língua materna, a

utilização de fontes externas (como o dicionário), conversas sobre a língua-alvo e sobre procedimentos da tarefa, o uso da fala privada, como vemos a seguir.

### 1.7.1 Uso da língua materna

A utilização de L1,<sup>10</sup> durante a interação de aprendizes em atividades colaborativas, pode ser observada como uma ferramenta importante no processo de aprendizagem de L2/LE (ANTÓN; DICAMILLA, 1999; BROOKS; DONATO, 1994; LIANG; MOHAN; EARLY, 1998). Os pesquisadores citados demonstram, em suas pesquisas, que o uso de L1 não deve ser visto como algo que dificulta ou impede a aprendizagem da língua-alvo, mas, sim, como um *scaffolding* utilizado pelos aprendizes para auxiliarem a si mesmos e aos outros nesse processo.

De acordo com Schäffer (2000), a utilização de L1, no processo de aquisição de L2/LE, pode ser compreendida como uma ferramenta mediadora do conhecimento linguístico sobre a estrutura, o conteúdo e o significado da língua-alvo. Figueiredo (2001, p.214) relata que a utilização de L1 também pode ser vista como uma estratégia utilizada pelos aprendizes “para garantir o esclarecimento de significados de palavras ou idéias”, favorecendo, assim, a realização da atividade proposta, bem como a aprendizagem da língua-alvo.

Swain (2000) buscou demonstrar, por meio de suas pesquisas, que o diálogo colaborativo, efetuado entre aprendizes, apresentou-se como instrumento de mediação que facilitava a aquisição de L2/LE. De acordo com a autora, à medida que os alunos produziam o diálogo, este favorecia a co-construção do conhecimento na língua-alvo. A autora relata, ainda, que, durante o processo dialógico, observou-se que parte do diálogo ocorria em L1, pois “o uso da primeira língua para mediar a aquisição da segunda cria uma situação na qual o uso da língua como instrumento de mediação é particularmente claro” (SWAIN, 2000, p. 114). Em outras palavras, ao se utilizarem da L1 para realizar um questionamento, os aprendizes, ao fazerem uma observação, ao tecerem um comentário ou ao solicitarem algum tipo de esclarecimento, principalmente quando o diálogo colaborativo buscava focar a língua-alvo, buscavam a atenção do interlocutor para o que foi dito na interação, provocando, assim, um momento de reflexão e otimização da construção do conhecimento linguístico referente à língua-alvo.

---

<sup>10</sup> Em diversos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, escritos em português, L1 e LM referem-se à Língua Materna do aprendiz (BASSI, 2002; CÂNDIDO JÚNIOR, 2004; FIGUEIREDO, 2001; MELO, 2002, entre outros).

Atkinson (1987, p. 241) apresentou uma relação de usos apropriados de L1 por aprendizes em sala de aula de L2/LE, descrevendo que o uso da língua materna<sup>11</sup> busca:

a) **extrair significados da língua-alvo** – durante a interação, os aprendizes se utilizam da L1 para questionar o interlocutor o significado do vocábulo não compreendido na língua-alvo, buscando, assim, elucidar a sua lacuna de conhecimento;

b) **verificar a compreensão** – os aprendizes se utilizam da L1 para verificar a compreensão da atividade, da fala ou da escrita de seu interlocutor para o bom desenvolvimento da atividade proposta;

c) **desenvolver estratégias perifrásticas:** ao co-construírem o conhecimento durante as interações, os aprendizes se utilizam da estratégia da perífrase em L2/LE. Quando não alcançam o objetivo de transmissão da informação ao colega, esses buscam na L1 explicações para que a compreensão da fala ou da escrita seja clara.

d) **utilizar-se de tradução:** à medida que desenvolvem o diálogo colaborativo, durante a realização das atividades em grupos, os participantes podem utilizar-se da tradução para esclarecimento ou compreensão de um item linguístico recentemente aprendido durante a interação com o colega;

e) **a colaboração em grupo:** os participantes podem se utilizar de L1 para corrigir a escrita ou a pronúncia de um vocábulo ou sentença. Assim como podem colaborar com o colega explicando sobre a atividade a ser realizada ou até mesmo sobre tópicos gramaticais e estruturais de L2/LE.

f) **verificar o sentido linguístico:** se os participantes falam ou escrevem algo que não apresenta sentido em L2/LE, estes podem se apoiar em L1 para verificar o correto sentido do que buscam transmitir para o colega;

g) **dar instruções complexas:** durante a interação os participantes podem se utilizar de L1 para detalhar informações e instruções consideradas difíceis de serem claramente transmitidas em L2/LE.

Poulisse e Bongaerts (1994) desenvolveram estudos que apresentaram possíveis razões para a alternância entre a L2/LE e a L1 durante a realização de atividades colaborativas. A utilização de L1, além de preencher uma necessidade linguística ocasionada pela falta de um item lexical em L2/LE, pode apresentar momentos de colaboração entre os participantes; externar emoções ou chamar a atenção do colega para algo importante durante a atividade, assim como requisitar a participação do colega com sugestão e/ou opinião. De

---

<sup>11</sup> Neste estudo, optamos por utilizar o termo L1 (primeira língua).

acordo com os autores a utilização de L1 pelos participantes pode favorecer o processo de aprendizagem da língua-alvo, fomentando a participação colaborativa de forma ativa dos participantes na atividade proposta.

Mello (2002) afirma que, além dos autores já citados neste tópico, outros autores (FERREIRA, 2000; VILLAMIL, GUERRERO, 2000; SWAIN, 2000), embasados nos conceitos da ZDP, do *scaffolding* e da fala privada<sup>12</sup>, demonstram, em seus estudos, que a L1 pode ser utilizada como apoio para interações entre os aprendizes durante a aprendizagem de L2/LE, e que L1 não é só eficaz, mas necessária para auxiliar a aprendizagem de L2/LE durante a realização de atividades em grupos, funcionando também “como um recurso discursivo mediador que possibilita a interação, sobretudo, nos momentos em que há uma quebra na comunicação” (MELLO, 2002, p. 237).

Como vimos, por meio dos estudos de vários pesquisadores, a utilização da L1 não deve ser vista como impedimento ou problema linguístico no desenvolvimento da aprendizagem de L2/LE, mas, sim, como um *scaffolding* utilizado pelos aprendizes para facilitar esse processo durante a realização de atividades colaborativas.

### 1.7.2 A utilização do dicionário

Béjoint (1991, p.208) afirma que um dicionário apresenta-se como uma “ferramenta para a comunicação mais eficaz”, podendo esta ser entre a língua-alvo e o aprendiz, ou entre os aprendizes. De acordo com o autor, os aprendizes, em sua necessidade primordial, não buscam a informação sobre todo e qualquer aspecto da língua-alvo, mas, sim, obter informações que permitam uma comunicação com uma maior eficácia em L2/LE, seja em um ambiente de sala de aula ou fora dela. O autor afirma ainda que, ao consultar o dicionário, o aprendiz pode ter como objetivos principais: a consulta por léxicos para a produção textual ou a busca pela compreensão desses léxicos contidos em um texto.

De acordo com Martín García (1999), o dicionário ainda pode ser utilizado como ferramenta de ampliação de vocabulário de um falante, para se ter acesso ao significado de palavras e, no caso de um falante de L2/LE, para se ter acesso ao uso gramatical e pragmático da língua-alvo. Haensch et al. (1982) afirmam que os dicionários não realizam apenas o papel de informantes sobre os elementos lexicais aceitáveis e as significações da língua estudada,

---

<sup>12</sup> A fala privada ocorre quando se fala consigo mesmo, quando se pensa em voz alta (VYGOTSKY, 1987). Esse construto será mais bem desenvolvido no item 1.7.5.

mas também apresentam informações importantes sobre a correta ortografia, a pronúncia, a semântica, entre outros aspectos.

Conforme afirmam os autores, dentre os diversos tipos de dicionários, existem dicionários específicos para a aprendizagem de uma L2/LE, tendo como finalidade auxiliar os aprendizes na utilização correta de vocabulários específicos, possibilitando o desenvolvimento da competência linguística do aprendiz.

Por outro lado, Ezquerria (1981) afirma que o dicionário é limitado e não pode ser utilizado para qualquer atividade, pois, para a aquisição de uma L2/LE, são necessárias diversas outras informações (por exemplo: ajustes linguísticos para correta tradução de palavras específicas ou expressões idiomáticas; assim como limitações metodológicas claras, entre outras informações), as quais o dicionário não é capaz de conter ou encontra-se limitado, apesar de auxiliar o aperfeiçoamento dos conhecimentos do aprendiz de L2/LE. O autor relata que os alunos costumam se utilizar dos dicionários para a decodificação de palavras que desconhecem na língua-alvo.

Segundo Burridge e Adam (1985) os dicionários permitem o envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem, possibilitando, por meio de seu manuseio e utilização frequente, condições de reter conhecimentos aprendidos com essa ferramenta. O processo de familiarização com essa ferramenta de pesquisa e aprendizagem é de grande importância e, sabê-la manusear, é imprescindível para que o aprendiz possa extrair o máximo de informações possíveis do dicionário. Para isso, Coura Sobrinho (2000, p. 77) diz que “torna-se imprescindível que o ensino de estratégias faça parte dos programas de cursos de línguas, com vista a promover a independência do aluno” por meio da utilização do dicionário, dando ao aprendiz habilidade de pleno manuseio, utilização e compreensão deste.

Schmitz (2000) afirma que a utilização do dicionário pelos aprendizes é uma ferramenta de grande ajuda por proporcionar a expansão do conhecimento vocabular. O autor descreve ainda que os professores devem se responsabilizar pela conscientização dos aprendizes demonstrando os benefícios contidos nesta ferramenta de auxílio do ensino-aprendizagem de línguas.

### **1.7.3 Conversas sobre a língua-alvo**

Ao interagirem para a realização de uma atividade, os aprendizes, por meio dos diálogos colaborativos, se utilizam da língua-alvo para se comunicarem entre si e para regularem a atividade a qual estão realizando. Dessa forma, a utilização da fala entre o

aprendiz e o seu interlocutor possibilita a ocorrência de situações de reflexão, discussão, compreensão e direcionamento da atividade à medida que a realizam.

Brooks e Donato (1994) afirmam que os debates na língua-alvo promovem a interação entre os aprendizes, e, por consequência, favorecem o processo de aprendizagem de L2/LE, pois os alunos se utilizam dessa ferramenta para refletir, analisar e, assim, chegar a um consenso linguístico para solucionar o problema proposto pela dinâmica da atividade.

Brooks e Donato (1994) descrevem que os participantes podem se utilizar da fala sobre a língua-alvo, tendo, como objetivo, externalizar as dificuldades encontradas na realização da atividade e para discutir sobre os objetivos da tarefa, tornando-os claros para a realização da atividade que lhe foi proposta.

Lima e Costa (2010) relatam que o interlocutor, na tentativa de se fazer entender, utiliza a reflexão sobre o uso da língua-alvo, como estratégia que favorece a compreensão comunicativa entre os participantes durante a realização de atividades colaborativas.

Brooks, Donato e McGlone (1997, p.529) afirmam que, ao

falar sobre seus próprios recursos linguísticos, [...] eles (aprendizes) mantêm o envolvimento na tarefa, aumentam a compreensão sobre esses recursos (DONATO, 1994; SWAIN, 1995), e, portanto, ganham uma maior consciência sobre o que sabem e não sabem, ou sobre aquilo que Swain (1995) se refere como “perceber a lacuna” (*noticing the gap*) em sua interlíngua.

Durante o desenvolvimento do diálogo colaborativo, os interagentes, de acordo com Lima e Costa (2010), podem divergir sobre a escolha lexical; a utilização de uma forma gramatical ou de outra, ou simplesmente discordar sobre uma ideia apresentada pelo colega durante a interação, levando, assim, os participantes a episódios de conflitos cognitivos (ECCs). De acordo com Swain e Tocalli-Beller (2005), os ECCs podem favorecer a geração de mais conversas metalinguísticas<sup>13</sup> entre os participantes, de forma a fomentar a interação podendo ser esta benéfica quando os participantes percebem as diferenças e propõem-se a realizar mudanças em sua produção oral ou escrita.

Segundo Brooks e Donato (1994), ao desenvolverem discussões sobre a língua-alvo, os aprendizes promovem a interação e favorecem a aprendizagem de LE. Os autores afirmam que os aprendizes podem se utilizar da metalinguagem para auxiliarem mutuamente no

---

<sup>13</sup> Segundo Brooks e Donato (1994), a metalinguagem (*metalanguage*) pode ser uma “língua” ou terminologia utilizada pelos aprendizes para descrever a própria língua por eles utilizada.

processo de aquisição da língua-alvo, por meio de discussões sobre LE, bem como sobre os procedimentos das atividades, tópico que vemos a seguir.

#### **1.7.4 Conversas sobre os procedimentos das atividades**

As conversas sobre os procedimentos das atividades ocorrem quando os aprendizes, de forma conjunta, tomam decisões com o intuito de determinar os estágios que serão cumpridos para a execução da tarefa, estabelecendo objetivos a serem alcançados para a realização da atividade proposta.

Brooks e Donato (1994) asseveram que o discurso construído (exteriorização do pensamento sobre a realização da atividade) tem como objetivo nortear os aprendizes a estipular e organizar os procedimentos que devem ser seguidos para a execução da atividade.

Para os autores, assim como para Villamil e Guerrero (1996), as discussões sobre a atividade a ser executada são essenciais durante as interações verbais, pois permitem aos aprendizes uma maior colaboração entre eles, seja por intermédio da definição dos passos a serem tomados, seja restabelecendo objetivos diante de imprevistos, de forma a auxiliarem-se mutuamente.

Cândido Júnior (2004) afirma, em sua pesquisa, que os participantes podem se utilizar das conversas sobre os procedimentos das atividades para compartilhar ideias com o colega sobre o início da atividade proposta e sobre como abordá-la. O autor afirma que, ao elucidar o alvo a ser atingido na atividade, os participantes engajam-se em diálogos sobre o que fazer e como fazer para concretizar os objetivos por eles apresentados.

#### **1.7.5 A fala privada**

Vygotsky (1987) afirma que a fala privada apresenta-se, como um diálogo autodirigido que o indivíduo tem consigo mesmo, de forma a buscar um maior controle sobre si, sobre o seu próprio desempenho, sobre a tarefa que está realizando ou realizará, apresentando um processo de tomada de poder e de responsabilidade.

Vygotsky (1987, 1998, 1999) afirma que a fala privada encontra-se em um estágio intermediário entre o fato da comunicação externa e o autodirecionamento interno, e que, neste estágio intermediário se desenvolvem os processos mentais superiores, como a memória, a formação de conceitos, a atenção seletiva, entre outros. Segundo o autor, a fala privada comporta-se como mediadora do desenvolvimento cognitivo, pois expressa a concreta

convergência do pensamento e da linguagem, tornando-se, assim, um dos principais veículos de internalização de funções adquiridas durante a colaboração social.

De acordo com Diaz (1992), a fala privada pode ser categorizada:

**a) pelo conteúdo:** quando a fala privada do aluno tem seu foco direcionado aos aspectos referenciais que estão contidos no enunciado da atividade durante a realização da sua leitura;

**b) pela forma:** a fala privada do aprendiz consiste na preocupação com os aspectos estruturais e prosódicos durante a realização da atividade, representados pelo tom de voz; pela entonação e pela sintaxe das palavras;

**c) pela função:** esta categorização fundamenta-se nas possíveis alterações do comportamento do aprendiz durante a realização da atividade. Diaz (1992) afirma que, ao tentar resolver um problema, o aluno pode desenvolver diferentes falas privadas, estas evidenciadas pela repetição e jogo de palavras quando o aprendiz refere-se ao conteúdo da atividade em desenvolvimento. Pode-se, também, perceber a fala privada por meio de expressões, exclamações e até o canto que podem realizar funções importantes para a regulação comportamental do aprendiz diante da atividade proposta. Dessa forma, algumas exclamações podem servir para que o aluno alivie a sua tensão, assim como marcar o ponto de transição entre uma etapa e outra da atividade. A presença do canto na fala privada pode servir como forma de relaxamento do aluno perante a realização de uma atividade estressante. Dessa forma, a fala privada tem tanto função cognitiva como afetiva.

Lantolf (2006) afirma, em seu estudo, que os adultos se utilizam da fala privada, diante de uma atividade com certo grau de dificuldade, como estratégia cognitiva mediadora do processo de aprendizagem de L2/LE. John-Steiner, Panofsky e Smith (1994) relatam que a utilização da fala privada por adultos é objeto de grande interesse de estudo para pesquisadores sociointeracionistas, pois, de acordo com Lantolf (2006), os aprendizes adultos, diante de atividades que os desafiem, se utilizam da fala privada como estratégia cognitiva para mediar a aprendizagem, que pode apresentar como funções: o planejamento, a criação, a reflexão, a ordenação, a reordenação e transformação do conhecimento já adquirido (JOHN-STEINER; PANOFSKY; SMITH, 1994).

Donato (2000) afirma que atividades colaborativas de aprendizagem de L2/LE apresentam-se como grandes oportunidades para que o pesquisador possa observar a utilização da fala privada de adultos durante as interações entre os aprendizes. O autor relata que, durante o processo de aprendizagem, os aprendizes têm a oportunidade, dentro do processo autorregulatório da fala privada, de passar por diferentes etapas como: a regulação

pelo objeto da atividade, manifesto em reações diretas às figuras ou descrições destas feitas pelo interlocutor; a regulação pelo outro, representada por qualquer tipo de elocução, seja ela escrita ou oral, com formato dialógico, como, por exemplo, perguntas autodirigidas; e a autorregulação, identificada em comentários efetuados para demonstrar entendimento e/ou superação de uma dificuldade inicial expressa por exemplos como: *Ok. Now I understand* (Ok, agora eu compreendo), *I finished* (eu terminei) ou *I did it* (eu consegui).

A seguir, abordaremos o *feedback* corretivo que ocorre durante o desenvolvimento do diálogo colaborativo.

### 1.8 O *feedback* corretivo

De acordo com Russel e Spada (2004), o *feedback* corretivo pode ser realizado de forma oral ou escrita, assim como pode ser explícito ou implícito<sup>14</sup>. Deve-se ressaltar que o presente estudo busca identificar e analisar o *feedback* corretivo fornecido entre aprendizes de L2/LE durante a realização de atividades colaborativas ao produzirem o diálogo colaborativo.

Havranek (1999) define o *feedback* corretivo como sendo um tipo de insumo (*input*), oferecido pelo professor ou pelo colega de atividade, que auxilia o aprendiz a comparar a sua produção (oral ou escrita) com as normas padrões da língua-alvo em processo de ensino-aprendizagem.

Estudos sobre o *feedback* corretivo apresentam dois conceitos fundamentais para esta temática: os conceitos de *uptake* e reparo. Lyster e Ranta (1997) definem *uptake* como sendo uma resposta ou uma reação do aprendiz ao *feedback* recebido chamando a atenção deste para um aspecto inicial do enunciado produzido por ele. Lima (2002a, p. 23), por sua vez, define *uptake* como “qualquer reação observável do aprendiz ao tratamento corretivo que evidencie que ele percebeu alguma reação ao seu enunciado”. A autora ainda define reparo como sendo “a reformulação correta de um erro produzido pelo próprio aprendiz em seu turno de fala” (p.23).

Silva (2012, p.180) afirma que a correção, principalmente oral, apresenta vários benefícios para os aprendizes, pois

---

<sup>14</sup> De acordo com Kim (2004), o *feedback* explícito, realizado por um professor ou um colega de atividade, ocorre com a realização de uma correção direta do erro no enunciado produzido pelo aprendiz. A autora descreve ainda que o *feedback* implícito pode informar ao aprendiz, de forma direta ou indireta, que a sua produção (oral ou escrita) contém aspectos que não condizem com as normas da língua-alvo. *Feedbacks* explícitos são categorizados por: correção explícita: *feedbacks* metalinguísticos e as elicitaciones. Por sua vez, os *feedbacks* implícitos são categorizados por: pedidos de esclarecimento; *recasts*; e as repetições corretivas.

[c]onstitui uma das principais fontes de informação acerca da precisão da sua produção formal na língua-alvo e sobre outros comportamentos e conhecimentos. É por meio dela que o aprendiz tem a oportunidade de reparar (ou melhorar) suas produções e, também, de participar da correção das produções de outros.

Segundo Hendrickson (1978, p. 396), “corrigir os erros orais e escritos produzidos por aprendizes de uma L2 melhora sua proficiência na língua mais do que deixar seus erros sem correção”. Lima (2004, p.13) complementa essa ideia afirmando que

tipos diferentes de *feedback* parecem ter efeitos distintos sobre a aprendizagem, da mesma forma que diferentes tipos de correção exigem graus variados de atenção. No entanto, é preciso que se diga que *uptake* bem sucedido não é garantia de aprendizagem. Mais pesquisas são necessárias para estabelecer essa e outras relações entre *uptake* e aquisição [de L2].

Lima (2002a) relata que o *uptake* pode ocorrer com a realização do reparo ou não, pois este pode apresentar-se apenas como um simples gesto que demonstre que o aprendiz percebeu que foi corrigido. Ao receber a correção, o aprendiz, de acordo com Lyster e Ranta (1997), pode reagir de duas maneiras diferentes: reconhecer a correção recebida pelo *feedback* do colega ou do professor ou simplesmente continuar o enunciado produzido de forma a ignorar ou não reconhecer a ação corretiva recebida. Em decorrência dessa última atitude descrita, diz-se que não houve *uptake* pelo aprendiz após o recebimento do *feedback* corretivo. Em caso contrário, ocorrendo o *uptake* efetivo pelo aprendiz, o enunciado inicial, que se apresentava incorreto, é reformulado, em seu todo ou de forma parcial, nesse último caso necessitando de um novo *feedback* corretivo provido pelo professor ou pelo colega de atividade.

Freudenberger e Lima (2006, p.126) afirmam que a correção de erros, no processo de aprendizagem de L2/LE, apresenta-se como “uma atividade social de participação conjunta [...] entre professor e alunos”, assim como podem ocorrer entre os próprios alunos. Nassaji e Swain (2000, p. 35) afirmam que a “a eficácia do *feedback* corretivo não depende [somente] do tipo de *feedback*, mas da maneira pela qual ele se desenvolve na interação e como é negociado” entre o professor e os alunos ou entre os próprios aprendizes de L2/LE. Figueiredo (1997) complementa afirmando que, ao corrigirmos (professores), devemos realizar essa ação de forma que deixe transparecer aos alunos a atitude positiva que existe quanto aos erros e à correção, pois ambos são importantes para o processo de ensino/aprendizagem de L2/LE.

Em seu trabalho, Lima (2004) desenvolve um paralelismo entre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de L2/LE e o *feedback* corretivo. A autora descreve a autonomia

como sendo “um treinamento do aluno para a aprendizagem eficaz em sala de aula” (p.205), pois entende que, para ser autônomo, o aprendiz, entre diversos fatores, necessita conhecer o seu próprio processo de aprendizagem, estando ciente de sua produção linguística, podendo, assim, desenvolver a habilidade de avaliação de sua própria produção (oral ou escrita). Desse modo, compreende-se que, durante o processo de interação entre os aprendizes de L2/LE, ao realizar atividades colaborativas de construção textual, podem ocorrer momentos de reflexão sobre: as produções linguísticas, as correções de erros e as negociações de sentido e de forma, podendo contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes de L2/LE.

Em estudos descritivos sobre o tratamento de erros produzidos oralmente em classes de nível intermediário de imersão em língua francesa como L2 na cidade de Montreal, no Canadá, Lyster e Ranta (1997) enfocaram as correções feitas por professores e a reação dos aprendizes a essas correções. Os autores relataram que nenhum tipo de *feedback* corretivo realizado pelos professores prejudicou a fluidez comunicativa durante a realização das atividades colaborativas pelos alunos.

Ao analisarem os dados coletados em pesquisa, os autores encontraram seis tipos de *feedback* corretivo em seus dados. Sendo eles: correção explícita; *recasts*; pedidos de esclarecimento; *feedback* metalinguístico; elicitación e a repetição corretiva.

A seguir, detalhamos os diferentes tipos de *feedback* corretivos descritos por Lyster e Ranta (1997).

### **1.8.1 Correção Explícita**

O primeiro tipo de *feedback* corretivo descrito por Lyster e Ranta (1997) é a modalidade de correção explícita. Segundo os autores esse tipo de correção ocorre quando o professor (ou o colega de atividade) fornece a forma correta do enunciado produzido pelo aprendiz e indica, de maneira clara, que o enunciado produzido está incorreto perante o padrão da língua-alvo.

O exemplo a seguir, proveniente da pesquisa<sup>15</sup> de Lima (2002b), ilustra esse tipo de correção explícita realizada pela professora ao perceber que a aprendiz produz uma resposta gramaticalmente incorreta durante um questionamento realizado por essa professora.

---

<sup>15</sup> Os exemplos utilizados para ilustrar o seis diferentes tipos de *feedback* corretivo neste trabalho foram retirados dos dados da pesquisa de Lima (2000b) em seu projeto de Pós Doutorado desenvolvido em sala de aula de língua inglesa em contexto brasileiro, durante o período de agosto de 2001 a julho de 2002 e apresentado na Universidade de Toronto, Canadá. Esse estudo é parte do Projeto ALESA – Aquisição de LE em Sala de Aula – do PPG-Letras da UFRGS.

Observemos o exemplo:

- (01) **Professora:** *Would you have had some ice cream if I had asked you?*  
 (02) **Jana:** *I will.*  
 (03) **Professora:** *You would. You should say: I would.*  
 (04) **Jana:** *Yes, okay.*

### 1.8.2 Recasts

O segundo tipo de *feedback* corretivo descrito pelos autores é a modalidade de *recast*. O *recast*, ou reformulação, ocorre quando o professor (ou colega de atividade) reproduz, de forma modificada, o enunciado apresentado pelo aluno em sua totalidade ou parcialidade, contendo a correção da sentença. De acordo com Carazzai e Santin (2007) o *recast* geralmente é implícito, salvo situações as quais o professor (ou colega de atividade) utiliza-se de expressões como: *You could say..., Do you want to say...? You may (can) use ...* As autoras relatam que alguns tipos de *recasts* podem focar apenas uma palavra do enunciado; dar ênfase a um período ou apresentar uma correção de estrutura gramatical.

Lima (2002a) descreve que os *recasts* mais eficientes são aqueles que apresentam pistas, como entonação da voz e realização de sinais gestuais, auxiliando o aprendiz a compreender que existe algum erro em seu enunciado. No exemplo a seguir, Lima (2002b) ilustra esse tipo de *feedback* corretivo por meio do seguinte trecho de sua pesquisa:

- (01) **Marco:** *Who see his card?*  
 (02) **Professora:** *Who saw his card?*

### 1.8.3 Pedidos de esclarecimento

O terceiro tipo de *feedback* corretivo descrito por Lyster e Ranta (1997) refere-se à modalidade de pedidos de esclarecimento. De acordo com os autores, o pedido de esclarecimento surge quando o aluno produz um enunciado que foi mal compreendido pelo professor (ou colega de atividade), por apresentar-se, de alguma forma, mal elaborado. O pedido de esclarecimento pode evocar a compreensão do enunciado ou de problemas gramaticais, ou ambos.

O exemplo a seguir, destacado da pesquisa de Lima (2000b), apresenta um pedido de esclarecimento produzido pela professora ao analisar e demonstrar não compreensão ao enunciado produzido pela aluna:

- (01) **Bela:** *That was when the portuguese realized that the Indians are sick.*  
 (02) **Professora:** *Uh hum. What do you mean by “are sick”?*  
 (03) **Bela:** *They become, became sick with the disease the Portuguese brought.*

#### 1.8.4 *Feedback* metalinguístico

O quarto tipo de *feedback* corretivo descrito pelos autores diz respeito a modalidade de *feedback* metalinguístico. De acordo com Lyster e Ranta (1997), este pode apresentar-se por meio de comentários, informações ou perguntas, produzidas pelo professor (ou pelo colega de atividade), que estejam relacionadas ao enunciado incorreto produzido pelo aluno. De acordo com Carazzai e Santin (2007), esses comentários, informações ou perguntas não fornecem, de forma explícita, a correção e nem apresentam a forma correta do enunciado produzido pelo aprendiz. As autoras argumentam que o *feedback* corretivo do professor (ou do colega de atividade) pode conter enunciados metalinguísticos que geralmente indicam a existência de um erro no enunciado do aprendiz, em alguma parte do seu enunciado, “fornecendo [a] metalinguagem gramatical que se refere à natureza do erro” (p.111).

O seguinte exemplo demonstra o *feedback* metalinguístico aplicado pela professora quando o aprendiz comete um erro gramatical em seu enunciado. Observemos o trecho extraído da pesquisa de Lima (2002b):

- (01) **Marco:** *They can preserve her cultural things.*  
 (02) **Professora:** *No, “her” is not correct. It’s not third person singular.*  
 (03) **Marco:** *Their, they, they, their cultural things but they have to use our things.*

#### 1.8.5 Elicitação

O quinto tipo de *feedback* corretivo relatado por Lyster e Ranta (1997) refere-se à modalidade de elicitação. Esta ocorre quando o professor (ou o colega de atividade) solicita que o aprendiz realize, de forma direta, a reformulação do enunciado produzido. Carazzai e Santin (2007) descrevem que a elicitação pode apresentar-se em três diferentes formas:

- a) o professor (ou o colega de atividade) pode estimular o aprendiz a complementar o seu enunciado produzido, incentivando a reflexão sobre sua produção oral ou escrita.
- b) o professor (ou o colega de atividade) pode utilizar-se de questionamentos abertos para que o aprendiz possa identificar onde está o seu erro no enunciado produzido.
- c) o professor (ou o colega de atividade) pode, de forma aberta e explícita, pedir para que o aprendiz reformule o seu enunciado.

No exemplo a seguir, pode-se perceber que a professora incentiva a reflexão do enunciado produzido por Marco, incentivando o desenvolvimento cognitivo sobre o vocábulo *rock*, conduzindo o aprendiz a substituí-lo pelo substantivo correto (*stones*). Observemos o trecho abaixo (LIMA, 2002b):

- (01) **Marco:** *The Europeans wanted our rocks our precious rocks.*  
 (02) **Professora:** *They wanted our...*  
 (03) **Jana:** *Our caves.*  
 (04) **Professora:** *Something similar to a rock. There is a famous band that sings Rock and Roll, it's called Rolling...*  
 (05) **Marco:** *Oh, yes. Rolling Stones. Precious Stones.*

### 1.8.6 Repetição corretiva

O sexto e último *feedback* corretivo apresentado por Lyster e Ranta (1997) refere-se à modalidade de repetição corretiva. Essa modalidade apresenta-se pela repetição do professor (ou pelo colega de atividade) da totalidade ou da parte do enunciado produzido pelo aprendiz que contenha o erro (oral ou escrito). Ao repetir esse enunciado, o professor altera a tonalidade de sua voz, colocando ênfase na localidade do erro, dessa forma, proporcionando ao aluno a possibilidade de identificar onde o erro se encontra em seu enunciado. Geralmente, a repetição apresenta-se em forma de uma indagação.

Teixeira (2010, p.14) descreve que a repetição ocorre como um “tratamento isolado do item problemático” podendo este ocorrer por meio da entonação da voz dando ênfase ao item por meio de interrogação, sinalizando para o colega de atividade que ali existe um erro que deve ser observado e corrigido.

O seguinte exemplo demonstra que a professora se utiliza da modalidade da repetição corretiva para enfatizar um vocábulo no enunciado da aprendiz que apresenta-se de forma incorreta (LIMA, 2002b):

- (01) **Paula:** *The govern say everything is ok.*  
 (02) **Professora:** *The govern?* (pronunciado com ênfase)  
 (03) **Paula:** *Oh, the government.*

Tendo apresentado a definição de *feedback* corretivo e exemplificado os seus seis tipos, descritos por Lyster e Ranta (1997), abordamos os tipos de negociações presentes no diálogo colaborativo entre os aprendizes durante o processo interacional.

## 1.9 Os tipos de negociação presentes nos diálogos colaborativos

A interação, respaldada pela teoria sociocultural (como foi abordado no item 1.3), apresenta-se como fator de grande importância dentro do processo de aprendizagem de L2/LE. As interações verbais (linguagem oral ou escrita) durante a co-construção textual podem gerar, entre os pares de alunos, oportunidades de auxílio mútuo para a compreensão da língua-alvo, por meio dos diálogos colaborativos.

De acordo com Lima e Costa (2007, p.594), ao desenvolverem os diálogos colaborativos os aprendizes “estabelecem uma relação dialógica em que os significados são conjuntamente construídos”, facilitando a internalização do conhecimento na língua.

Ao buscarem a compreensão da língua-alvo, por meio dos diálogos colaborativos, os aprendizes se deparam com dificuldades linguísticas que geram oportunidades para negociarem as suas mensagens. As negociações, de acordo com Pica (1994), são esforços realizados pelos aprendizes para compreenderem e serem compreendidos. Por meio dessas negociações, de acordo com Bassi (2002), os aprendizes têm a oportunidade de realizar a troca de informações, ajustarem o seu *output* para que possam ser compreendidos pelo par, assim como requisitar modificações do *output* de seu interlocutor tornando o *input* compreensível para os interagentes.

Pica (1994) afirma que a negociação tem papel relevante no processo de aquisição de L2/LE. A autora destaca, ainda, que a negociação apresenta efeitos positivos no processo de compreensão da língua-alvo, ajudando os interagentes durante o processo comunicativo.

As negociações podem ter como foco: o significado da mensagem (PICA, 1994); a forma linguística da mensagem (PICA, 1994) e o conteúdo da mensagem (VAN den BRANDEN, 1997).

A seguir, detalhamos os diferentes tipos de negociações.

### 1.9.1 Negociação de significado

Segundo Pica (1994, p. 494), a negociação do significado da mensagem caracteriza-se pela “modificação e reestruturação da interação que ocorre quando os aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem ou experimentam dificuldades na compreensibilidade da mensagem”, tendo como objetivo principal a busca pela compreensão da mensagem.

Durante o processo de interação, os aprendizes se deparam com dificuldades em atingir os seus objetivos comunicativos. As dificuldades são percebidas pelo locutor quando o

seu interlocutor apresenta um sinal de não compreensão através de pedidos de esclarecimento (LYSTER; RANTA, 1997), como, por exemplo: *What? Sorry? Repeat?*, ou por algum tipo de expressão facial que demonstre dúvida sobre a mensagem transmitida. Essas dificuldades proporcionam aos interagentes oportunidades de negociação do significado de suas mensagens.

Ao buscar a manutenção da conversação, o interlocutor esforça-se para que o seu interlocutor possa compreender a mensagem transmitida, por intermédio de repetição da mensagem, da substituição de palavras e por ajustes na forma sintática. Todo esse esforço é realizado na busca de se fazer compreender na língua-alvo. A negociação de significado ocorre em nível semântico, ou seja, o aprendiz busca transmitir o significado da palavra ou da sentença em questão, buscando fazê-la compreensível ao seu interlocutor.

O exemplo a seguir, proveniente da pesquisa de Cândido Júnior (2002, p. 82), ilustra a negociação de significado durante a interação de dois aprendizes de língua inglesa, em que um explica para o outro o significado da palavra *arrest* (prender):

- (01) **Jonas:** Arrest [autoreparo] arrested the robber, <arrest>...  
 (02) **Lucas:** WHAT?  
 (03) **Jonas:** Er,... to get to the prison. Arrest!  
 (04) **Lucas:** Okay. [...]

### 1.9.2 Negociação de forma

De acordo com Lyster e Ranta (1997), além da negociação de significado, os aprendizes, durante a interação, podem direcionar a negociação para a forma linguística da mensagem. Os autores descrevem ainda que a negociação da forma pode impulsionar os aprendizes a autorreformulação, visando à acuidade e à precisão linguística, e não somente à compreensão da mensagem. A negociação sobre a forma permite aos interlocutores construir questionamentos sobre as estruturas gramaticais, o léxico das palavras e a sua pronúncia (PICA, 1994).

De acordo com Swain (1985), para que ocorram as negociações sobre a forma, os interlocutores têm como foco principal as estruturas linguísticas específicas, sejam estas representadas pelo plano da estrutura sintática, morfológica ou ortográfica. A autora descreve que, nesse processo de negociação sobre a forma linguística, os interlocutores não buscam mais o foco no significado das palavras, termos ou expressões, pois estas já foram compreendidas dentro da mensagem, mas direcionam os diálogos para os aspectos

gramaticais da língua-alvo que geraram dúvidas em seus enunciados, buscando assim, a forma linguística mais apropriada para a produção conjunta do texto realizada pelos alunos.

O exemplo a seguir apresenta um momento de questionamento entre os aprendizes sobre que forma verbal deveriam usar para relatar que havia um ladrão numa esquina. Dessa forma, começam uma negociação sobre qual forma verbal usar: *there was* ou *there were* (CÂNDIDO JÚNIOR, 2002, p.85):

- (01) **Jonas:** <there was>...  
 (02) **Lucas:** <there was, there was... there was?>  
 (03) **Jonas:** <there was>  
 (04) **Lucas:** <there were?>  
 (05) **Jonas:** <there was,> it's singular  
 (06) **Lucas:** there was a  
 (07) **Jonas:** [there was a robber  
 (08) **Lucas:** [there was a robber... so, how how we write. A woman was walking in the street and in the corner there was a robber, is it strange?

### 1.9.3 Negociação de conteúdo

Van den Branden (1997) afirma que, além das negociações sobre o significado e sobre a forma, os aprendizes se preocupam também com o conteúdo de suas mensagens. Durante a realização das interações, o interlocutor pode direcionar a negociação para o foco do conteúdo da mensagem, buscando, dessa forma, requisitar um maior número de informações para a sua melhor compreensão sobre o assunto que está sendo abordado. O autor afirma que a “negociação de conteúdo difere da negociação de forma e de sentido [significado], pois não constitui um desvio do fluxo principal da conversação” (p.594) desenvolvida pelos interagentes.

Para Rulon e McCreary (1986, p.183), a negociação de conteúdo é compreendida como “o processo de interação oral através do qual o conteúdo de uma mensagem anteriormente apresentada (oral ou escrita) é esclarecida para a satisfação de ambos os interlocutores”.

No exemplo a seguir, pode-se perceber que Lucas apresenta informações extras sobre o assunto em debate, visto que ele menciona que está lendo um livro, e Jonas, seu interlocutor, quer saber o nome desse livro (CÂNDIDO JÚNIOR, 2002, p.87):

- (01) **Lucas:** Number five. Will there be a religion?  
 (02) **Jonas:** Yes or not?  
 (03) **Lucas:** That's a good question! yeah, very good question! I'm reading a book about a total, totally different society, in an island, in this island there is no religion, but they have like laws and princípios [alternância de línguas].

**(04) Jonas:** Principles

**(05) Lucas:** That people take that, is inspired in some religions, they take the best of many religions and grow it in one... one law, but there is, there is not a religion

**(06) Jonas:** <What's the name of the book? >

**(07) Lucas:** The Island, Aldo Santos Veiga.

**(08) Jonas:** What do you think?

**(09) Lucas:** I think... I don't know. It depends of the religion, there are so many strange religions.

Em resumo, podemos, ao longo dos tópicos percorridos neste capítulo, compreender o processo interativo, a construção dos diálogos colaborativos e os papéis do *input* e do *output* durante a realização das atividades colaborativas. Assim, podemos entender o desenvolvimento dos estudos de Vygotsky, que reforçam a importância do contexto e das relações sociais para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, em consequência a isso, no contexto de ensino/aprendizagem de L2/LE, podemos perceber o seu potencial para a aprendizagem de línguas quando temos a aplicação da abordagem colaborativa. Tendo, também, apresentado uma revisão sobre as estratégias mediadoras, o *feedback* corretivo e sobre os tipos de negociações realizadas pelos aprendizes de LE durante a realização de atividades colaborativas, passemos para o próximo capítulo, que trata dos aspectos metodológicos que nortearam nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA**

O presente capítulo apresenta-se dividido em três partes. Na primeira, discorremos sobre a definição do estudo de caso e seu suporte teórico como orientador para a realização desta pesquisa. Na segunda, apresentamos o estudo piloto e o contexto da pesquisa que inclui, de forma breve: o local, o período de tempo para a realização da coleta de dados, a descrição do currículo, da metodologia e do material didático utilizado pela instituição de ensino de língua inglesa em que a pesquisa se realizou, assim como os participantes deste estudo. Na terceira e última parte, apresentamos os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados, a descrição das atividades colaborativas e de seus potenciais de aprendizagem, bem como os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

#### **2.1 A definição do método: estudo de caso**

Para a realização desta pesquisa, que tem como foco principal a análise das interações durante a construção textual colaborativa em pares de alunos do nível intermediário em língua inglesa, a metodologia do estudo de caso foi escolhida por ser “flexível e formulada para se adequar ao propósito do estudo” (JOHNSON, 1992, p. 83).

De acordo com Nunan (1992), o estudo de caso busca investigar uma instância, algo que está para acontecer em um contexto específico. Para ele, o estudo de caso busca investigar

ações realizadas por um pequeno grupo em seu próprio contexto observando aspectos que interagem no seu funcionamento.

De acordo com Lüdke e André (2003), o estudo de caso busca a investigação de algo singular, único. Assim, como relata Wallace (1998), a abordagem pode se concentrar em um grupo em particular. Por esse motivo, o objeto da investigação desta pesquisa delimita-se a um grupo de oito alunos, que trabalharam em pares, realizando atividades colaborativas para a co-construção de textos em língua inglesa.

De acordo com André (1984, p.52), o estudo de caso possibilita o uso de múltiplos métodos de coleta de dados, como, por exemplo: “[...] entrevistas, fotografias, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo”. Sendo assim, o pesquisador pode “utilizar uma variedade de métodos para a coleta de dados” (NUNAN, 1992, p. 74), ao invés de se restringir a um único procedimento para a busca de informações para a sua pesquisa. Para a coleta de dados, neste estudo, foram utilizadas notas de campo, produções textuais dos participantes, gravações em áudio de suas interações em pares e de suas entrevistas individuais ao final de cada atividade. Lüdke e André (2003, p. 19) afirmam que, “[c]om essa variedade de informações, oriundas de fontes variadas, ele [o pesquisador] poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”.

O estudo de caso pode ser quantitativo ou qualitativo. A presente pesquisa inseriu-se no âmbito do paradigma qualitativo por envolver a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada. Outras características presentes neste estudo reforçam sua abordagem qualitativa, como a ênfase maior dada ao processo do que ao produto das interações entre os pares de alunos e a apresentação das perspectivas dos participantes por meio de entrevistas realizadas individualmente com eles (BOGDAN; BIKLEN, 1982; LÜDKE; ANDRÉ, 2003).

De acordo com Nunan (1992), a pesquisa qualitativa pode também utilizar-se de métodos quantitativos para a análise de dados, pois esta pode auxiliar o pesquisador na compreensão dos resultados.

A seguir, apresentamos o estudo piloto que foi realizado para esta pesquisa.

## **2.2 O estudo piloto**

O estudo piloto, realizado anteriormente a esta pesquisa, ajudou-nos a compreender o processo que seria analisado por este trabalho, bem como a testar os possíveis instrumentos de

coleta de dados. O foco das atividades manteve-se no diálogo colaborativo durante a produção escrita de textos pelos alunos durante as atividades colaborativas em Língua Inglesa (doravante LI), analisando a co-construção do conhecimento através da troca linguística de forma a identificar, durante as interações, os impactos positivos para o desenvolvimento da LI. Para o estudo piloto, realizaram-se três atividades de co-construção textual em LI com dois pares de alunos de nível iniciante de proficiência. A primeira atividade proposta pedia aos pares de alunos que completassem o diálogo de uma personagem com seu interlocutor. A segunda atividade propunha a construção de um texto descrevendo a rotina diária de um personagem. Já a terceira atividade solicitava que os alunos descrevessem e explicassem quais seriam as melhores idades para uma pessoa sair da casa dos pais, aprender a LI, começar a trabalhar, se casar, ter filhos, aposentar e morrer. As atividades foram realizadas entre os dias 10 e 17 de janeiro de 2011. Para a coleta de dados, foram utilizadas a gravação das interações, a transcrição dos diálogos produzidos durante as interações, e entrevistas individuais ao final de cada atividade.

Os resultados obtidos nesse estudo piloto sugeriram que as atividades colaborativas, por meio das interações, favoreceram a aprendizagem de LI, fazendo que os aprendizes se tornassem agentes do seu próprio conhecimento e exercessem papéis ativos e colaborativos em seus diálogos, debates, reflexões, apresentações de pontos de vista, reflexões sobre a fala do colega, negociações sobre o significado, a forma da mensagem e exposições de dúvidas ou pedidos de esclarecimento ao colega. Dessa forma, foi possível identificar, nos participantes, a motivação, o interesse, o engajamento com o colega, os esforços para a compreensão e transmissão de informações, sendo, dessa forma, co-construtores do conhecimento em LI.

Passemos, agora, à descrição da pesquisa aqui realizada.

## **2.3 O contexto da pesquisa**

Para uma melhor compreensão do contexto desta pesquisa, apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre o local, a duração das atividades, bem como informações a respeito dos participantes.

### **2.3.1 O local e a duração da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada com oito alunos de nível intermediário de proficiência em língua inglesa que estudavam o idioma em uma escola particular na cidade de Anápolis –

Goiás. A escolha por esse contexto justifica-se por ser o local onde atuei como coordenador pedagógico por mais de quatro anos. A escolha desses alunos se justifica pelo fato de os alunos já se comunicarem em língua inglesa e desenvolverem, paralelamente à prática oral, as habilidades de escrita e de compreensão oral no idioma há mais de um ano nessa escola.

No segundo semestre de 2011, especificamente em 2 de agosto, realizou-se a primeira atividade, e, em 4 de setembro, a última atividade para a coleta de dados para essa pesquisa.

A escola de língua inglesa em que se realizou esta pesquisa apresenta um plano de curso no qual o aluno deve cumprir uma carga horária total de cento e vinte horas, divididas em três horas aulas semanais de cinquenta minutos cada uma. A instituição de ensino adota um sistema flexível em relação à marcação de aulas, visto que os horários e os dias são pré-determinados pelos alunos, de acordo com as disponibilidades destes durante a semana corrente.

A metodologia de ensino fundamenta-se no processo de aquisição de LI por intermédio da mnemotécnica e da neurolinguística, em que se utilizam atividades colaborativas dando ênfase ao *input* compreensível (KRASHEN, 1985) e ao *output* compreensível (SWAIN, 1995) produzidos pelos alunos durante as interações em pares e/ou grupos.

De acordo com a instituição de ensino de língua inglesa, a metodologia da mnemotécnica, utilizada em suas aulas e em seus materiais didáticos, facilita a aprendizagem da língua-alvo. A instituição relata que essa técnica de memorização auxilia o aprendizado da língua inglesa, pois estabelece relações entre imagens, sons e comunicação corporal ao conteúdo linguístico que deve ser aprendido, auxiliando, assim, a memorização da LI. A instituição ainda descreve que se utiliza da programação neurolinguística, técnica presente em seu material de áudio que acompanha seus livros. Por meio desse material de áudio, o estudante tem a possibilidade, durante os estudos em sua casa, de estar em contato com a LI, ouvindo-a durante certo período de tempo, com frequência diária, associando imagens, pronúncias, sons ao conteúdo linguístico proposto pela instituição de ensino.

Os livros didáticos e os CDs de áudio adotados nas aulas são produzidos pela própria franquia de ensino de língua inglesa. Os conteúdos desses materiais visam ao desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, buscam desenvolver as quatro habilidades: a produção oral, a compreensão oral, a leitura e a escrita. Os professores se utilizam de outros recursos para complementar as atividades e os conteúdos propostos nos livros didáticos, como, por exemplo, músicas, filmes, jogos, entre outros.

### 2.3.2 Os participantes do estudo

Como apresentado anteriormente, esta pesquisa é constituída por um grupo de oito alunos de nível intermediário em língua inglesa de uma escola particular de idiomas. Após receberem os termos de consentimento (ver Apêndice A) e serem elucidadas todas as dúvidas sobre o processo da coleta de dados e de que forma seria a participação deles, todos, de forma voluntária, demonstraram interesse e aceitaram participar deste estudo.

Durante a realização das atividades colaborativas pelos pares de alunos aprendizes de LE, eu, pesquisador, estive em sala de aula como professor da turma. Ao longo desse período, realizei observações e anotações necessárias sobre seus comportamentos, assim como acompanhei o processo relacional entre os alunos, não interferindo no processo interacional. Estive presente e à disposição para, se necessário, solucionar alguma dúvida durante a realização das atividades.

Para a realização das atividades, os participantes, de forma espontânea e natural, agruparam-se em pares, sentando-se cada um ao lado de seu par escolhido. A formação dos pares de alunos manteve-se a mesma desde a primeira atividade até a última atividade realizada, observando-se que não foi exigida a mesma formação para os pares entre uma atividade e outra. Durante a coleta de dados, nenhum aluno demonstrou interesse em trocar o seu par, assim como não houve pedidos de desistência durante a coleta de dados.

No momento de preenchimento do termo de consentimento, os próprios alunos escolheram os seus pseudônimos de forma a resguardar as suas identidades, assegurando os princípios éticos da investigação e da proteção dos participantes durante o ato da participação (DENZIN; LINCOLN, 2005). Depois da livre escolha de seus nomes, os pares ficaram assim definidos: John e Ditto; Thaís e Lafayette; Giovana e Max; e Krull e Bane.

Vejam os perfis de cada participante, com base nas informações fornecidas no questionário inicial. O formulário com as perguntas desse questionário encontra-se no Apêndice B.

#### **John**

John tem 21 anos, é solteiro, trabalha como gerente de negócios em um grupo de investidores e, à época da coleta de dados, cursava Turismo na Universidade Estadual de Goiás. Estuda inglês por gostar muito do idioma e também porque o considera importante para a sua área de formação superior. Estuda-o há mais de três anos e tem como motivação

principal a busca por uma oportunidade de trabalho em um país de língua inglesa. Gosta de praticar o idioma com uma colega de faculdade que morou alguns anos nos Estados Unidos. Fora da sala de aula, ele gosta de ouvir músicas em inglês e assistir a filmes sem legenda. Para John, a aprendizagem desse idioma irá lhe abrir portas de trabalho e possibilidades de crescimento cultural e acadêmico, assim como possibilitar a comunicação com diversos povos de diferentes nações. Gosta de trabalhar em pares de alunos porque acredita que seja mais fácil a interação em pares do que em grupos de alunos. Acredita também que trabalhar com colegas que tenham um bom conhecimento da língua inglesa auxilia-o na aprendizagem desse idioma e que o colega pode colaborar para uma melhor produção textual por trabalharem juntos na construção da ideia a ser desenvolvida nos textos.

### **Ditto**

Ditto tem 23 anos, é solteiro, e, à época da coleta de dados, trabalhava como auxiliar de escritório durante o dia e, à noite, cursava ciências biológicas na Unievangélica. Estuda inglês há mais de dois anos e tem como motivação principal a busca por qualificação profissional e a vontade de viajar para diferentes países que falem esse idioma. O participante relata que tem facilidade em aprender o idioma por meio de interações com colegas e com o professor. Relata também ter aprendido a gostar do idioma durante o tempo de estudo da língua. Ressalva ter pouco tempo para praticar a língua inglesa, por ter uma vida muito agitada, pois trabalha e estuda em cidades diferentes. Gosta de assistir a filmes e ouvir músicas em inglês. Para Ditto, a aprendizagem desse idioma irá lhe proporcionar melhores oportunidades de trabalho e crescimento na futura carreira de professor de ciências biológicas, pois considera que os melhores livros e os melhores materiais em sua área de formação superior são escritos em língua inglesa. Prefere trabalhar em pares de alunos em atividades em sala de aula, pois acredita que pode aprender novos vocábulos e melhorar a pronúncia ouvindo o colega de atividade. Acredita que, trabalhando em pares, a construção de um texto seja mais fácil do que se o realizasse sozinho.

### **Thaís**

Thaís tem 23 anos, é solteira, e, à época da coleta de dados, trabalhava com o seu pai administrando a empresa da família e cursava especialização (*latto sensu*), nos finais de semana, na área de resíduos sólidos na UFG. Estuda língua inglesa há mais de dois anos e tem

como motivação principal o crescimento profissional e acadêmico. Antes do estudo da língua inglesa, já havia adquirido fluência na língua espanhola, que, segundo a participante, facilitou a aprendizagem do inglês. Relata ter realizado intercâmbio por alguns meses, visitando diversos países da Europa. Gosta de praticar a língua inglesa com amigos que conheceu em seu período de intercâmbio por meio de e-mails, MSN e bate-papos pela internet. Thaís menciona que trabalhar com alunos que tenham uma boa fluência em inglês é muito importante para exercitá-la, assim como para a aprendizagem de novos vocábulos e, principalmente, manter a prática oral da língua. Descreve que trabalhar em grupos ou em pares de alunos é muito importante para o aprendizado do idioma, mas enfatiza que o professor é fundamental para direcionar o aprendizado em sala de aula.

### **Lafayette**

Lafayette tem 52 anos, formado em História pela UFG, casado e empresário. Estuda inglês há mais de 4 anos e menciona que a sua principal motivação para estudar a língua inglesa é a continuação e a manutenção do aprendizado como fator de desenvolvimento intelectual para ele. Descreve com grande destaque o período em que morou nos Estados Unidos por dois anos e, durante esse tempo, teve a oportunidade de aprender o idioma. Lafayette diz gostar muito da língua, principalmente por manter boas lembranças do período em que morou na Califórnia. Busca manter contato com a língua inglesa por meio de cursos de conversação, com parte da família que ainda mora no exterior e com a sua filha em sua própria casa. O participante descreve que participar em grupos ou em pares de alunos que tenham um bom conhecimento do idioma é fator de grande importância para manter e aprimorar seus conhecimentos da língua, assim como necessário para um bom desenvolvimento de debates sobre a sociedade, a economia, a política e a continuidade de sua aprendizagem.

### **Giovana**

Giovana tem 33 anos, casada, formada em Direito e é funcionária pública estadual do Tribunal de Justiça. Estuda inglês há mais de dois anos e diz gostar muito do idioma. A participante busca manter o contato com a língua inglesa por meio de filmes, músicas e com amigas que falem o idioma. Descreve que a principal motivação para a aprendizagem da língua é a possibilidade de viajar pelo mundo e poder se comunicar com outras pessoas. Para

sua atual profissão, a língua inglesa não tem grande importância e por isso não há cobranças profissionais para aprendê-la. A participante, no entanto, relatou a grande importância que teve o idioma para ela durante sua viagem para os Estados Unidos com a sua família, destacando que a comunicação foi fundamental para obter informações sobre lugares turísticos e fazer compras nas lojas. Giovana descreve que a interação, em pares ou em grupos de alunos, é muito divertida, dinâmica e importante, pois, por meio dela, há uma melhor fixação do conhecimento e aprendizagem de novos vocábulos.

### **Max**

Max tem 29 anos, é funcionário público, casado, e formado em serviço social pela PUC-GO. Estuda inglês há mais de quatro anos e diz que, no início do aprendizado do idioma, não gostava muito da língua, mas que, durante o curso, foi se adaptando às diferentes palavras e pronúncias. O participante relata que a principal motivação para aprender a língua está no crescimento cultural e na possibilidade de crescimento profissional. Seu contato com o idioma, quando não está nas aulas de inglês, faz-se por meio de filmes, músicas e alguns amigos que tem fora do Brasil. Max já realizou intercâmbios em outros países e relata que as experiências o auxiliaram muito no crescimento pessoal e também em relação à aprendizagem da língua inglesa. Segundo ele, trabalhar em pares de alunos favorece a aprendizagem, mas quando alguma dúvida surge, durante as interações com colegas, e esta não consegue ser explicada pelo par, recorre ao professor para elucidar a dificuldade. Max ainda considera a figura do professor como principal transmissor de conhecimento dentro de uma sala de aula.

### **Krull**

Krull tem 22 anos, é solteiro, não trabalhava à época da coleta de dados e estava terminando o curso de Farmácia na Unievangélica. Estuda língua inglesa há mais de quatro anos e considera a aprendizagem dessa língua muito importante para a sua área de trabalho por causa da grande quantidade de artigos e materiais de pesquisas escritos nesse idioma. Quando não está em sala de aula, busca praticar a língua por meio da conversação com seu irmão, seu pai e amigos. Além disso, é músico e toca guitarra em uma igreja. Krull acredita que a língua inglesa é fundamental para o seu *hobby*, pois muitas das músicas, por ele tocadas, são em inglês, assim como os materiais de estudo para o aprimoramento de sua habilidade com a guitarra. O participante acredita que trabalhar em pares ou em grupos de alunos, às

vezes, não é tão benéfico assim, pois tem em mente que a principal fonte de conhecimento e informação ainda é o professor, e que o colega, de forma alguma, poderá substituir a figura do professor como fonte da língua estudada.

### **Bane**

Bane tem 18 anos, é solteiro, não trabalhava à época da coleta de dados e estava no início do curso de Farmácia na Unievangélica. Estuda a língua inglesa há mais de 2 anos e gosta muito do idioma. O participante relata gostar muito de inglês, mas sente dificuldade em praticá-lo, por considerar que poucas pessoas do seu ambiente social conhecem ou falam o idioma. Bane é músico e toca contrabaixo em uma igreja, afirma que a língua inglesa é muito importante para o desenvolvimento de sua habilidade, por julgar que os melhores materiais e melhores contrabaixistas são, ainda, os de países de língua inglesa. Para ele, trabalhar em pares de alunos é mais vantajoso do que trabalhar em grupos de alunos, pois, ao trabalhar com um único colega, Bane acredita ter mais facilidade para debater as ideias que surgem durante a interação, proporcionando mais rapidez na concordância do assunto do que se realizasse a mesma atividade com um grupo de alunos.

No próximo item, apresentamos os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados deste estudo.

## **2.4 Os instrumentos e os procedimentos utilizados na coleta de dados**

Nesta seção, descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como os objetivos presentes em cada atividade e o cronograma de sua aplicação. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista inicial, a atividade de montagem de diálogos de uma história em quadrinhos, a composição de uma redação a partir de uma sequência de imagens, a realização de uma tarefa escrita-comunicativa por meio da atividade de *dictogloss*, entrevistas individuais semiestruturadas ao final de cada atividade e as observações das interações por meio de notas de campo do pesquisador. Esses instrumentos permitiram-nos analisar e interpretar os dados coletados de forma a entrelaçá-los durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Durante a realização das atividades comunicativas e escritas desta pesquisa, o ambiente construído pelos alunos, durante as interações, mostrou-se favorável à produção comunicativa e às discussões em sala de aula. Os participantes demonstraram bastante

envolvimento com todo o processo de coleta de dados, desde a entrevista inicial até a realização da última entrevista individual após a última atividade em pares.

Durante o período que precedeu a aplicação da primeira atividade, elaboramos as atividades a serem realizadas com os alunos, bem como as perguntas das entrevistas a serem feitas aos participantes. Decidimos por três atividades e três entrevistas individuais ao final de cada atividade e por um questionário inicial para coletar informações gerais dos participantes.

No dia 5 de agosto, iniciou-se o processo de coleta de dados com a realização da primeira entrevista individual. A primeira atividade foi realizada no dia 12 de agosto, assim como a realização da entrevista individual sobre essa atividade, seguido pela segunda atividade, que ocorreu no dia 19 de agosto, juntamente com a realização da entrevista individual sobre a segunda atividade. Finalmente, no dia 26 de agosto, foi realizada a terceira atividade, seguida da entrevista individual sobre a sua realização, conforme apresentado no Quadro 2.1:

QUADRO 2.1: Cronograma de atividades e entrevistas realizadas nesta pesquisa

Data de Realização	Atividades	Entrevistas	Horário
05 de agosto	1ª Encontro	Entrevista Inicial	Das 17h às 20h
12 de agosto	1ª Atividade em pares – Montagem de diálogos de uma história em quadrinhos	Entrevista individual sobre a 1ª atividade	Das 18h às 21h
19 de agosto	2ª Atividade em pares – A composição de uma redação ( <i>Jigsaw</i> )	Entrevista individual sobre a 2ª atividade	Das 18h às 21h
26 de agosto	3ª Atividade em pares – <i>Dictogloss</i>	Entrevista individual sobre a 3ª atividade	Das 18h às 21h

#### 2.4.1 O questionário inicial

A utilização deste instrumento teve por objetivo obter informações gerais a respeito dos participantes desta pesquisa, como, por exemplo: a idade dos alunos, há quanto tempo

estudavam a língua inglesa, e também alguns questionamentos sobre a prática do idioma quando não se encontravam em sala de aula e se prefeririam participar de atividades em língua inglesa em pares ou em grupos de alunos. Essa atividade foi realizada no dia 5 de agosto, data do nosso primeiro encontro formal.

#### 2.4.2 A gravação em áudio das interações e das entrevistas

Gravadores de áudio digitais foram utilizados para a coleta de dados durante as interações dos pares na realização das atividades, assim como durante as entrevistas individuais. Cada par recebeu um pequeno gravador, previamente testado, e sentou-se a certa distância um do outro, de modo a não interferir na captação de áudio do par ao lado.

As gravações das atividades totalizaram 3 horas, 47 minutos e 58 segundos, e das entrevistas individuais totalizaram 1 hora, 6 minutos e 46 segundos. Logo após a realização das interações, as gravações em áudio foram transcritas, e, posteriormente, os dados foram selecionados e analisados. A transcrição de uma atividade encontra-se no Anexo A.

Para a transcrição dos diálogos, foram utilizadas as seguintes simbologias, com base em Marcuschi (1997):

- a) ( ? ) – indica ruído/falha na gravação ou algo ininteligível.
- b) ( ) – indica comentários do autor da pesquisa sobre a interação.
- c) ... – indica pausa com qualquer duração.
- d) **Negrito** – indica uma palavra enfatizada pelo emissor
- e) *Itálico* – indica palavras em inglês
- f) “ ” – uso da língua materna

#### 2.4.3 Entrevistas após as atividades

Logo após a realização de cada atividade colaborativa de interação e produção textual, os alunos participaram, de forma individual, de uma entrevista, em uma sala reservada, sobre a sua participação na atividade realizada.

Lüdke e André (2003) asseguram que a realização das entrevistas, apesar de consumirem uma grande quantidade de tempo, tem como vantagem a captação imediata da informação desejada com quase qualquer tipo de entrevistado sobre o tópico abordado pelo

pesquisador, e ainda podem ser combinadas com outros instrumentos de coleta de dados (VIEIRA ABRAHÃO, 2006).

Vieira Abrahão (2006) afirma que as entrevistas podem ser utilizadas como ferramentas primárias para a coleta de dados de uma pesquisa e que se classificam em: estruturadas (semelhantes a questionários em seus quesitos de forma e pressupostos); semiestruturadas (compõem-se de um roteiro geral, mas permitem maior flexibilidade); e as não estruturadas (consiste-se em um diálogo livre entre o entrevistado e o entrevistador, de acordo com questões e tópicos que orientem a pesquisa). Para esta pesquisa, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas que continham perguntas formuladas com certo teor subjetivo, concedendo ao entrevistado uma reflexão discursiva durante a sua resposta, de forma espontânea e expositiva.

Após a realização das atividades colaborativas, as entrevistas buscaram compreender as percepções dos alunos sobre a produção textual colaborativa nas atividades realizadas, assim como as possíveis dificuldades emergentes nas interações e quais estratégias foram usadas para resolvê-las. As perguntas dessas entrevistas encontram-se no Apêndice C.

A título de ilustração, apresentamos a transcrição de uma dessas três entrevistas no Anexo B.

#### **2.4.4 Notas de campo**

As notas de campo são constituídas por registros coletados por meio de observações realizadas pelo pesquisador ao longo da pesquisa (LÜDKE, 1986). De acordo com Magalhães (2009, p.15), as notas de campo “cumpram a função de garantir a fidedignidade dos dados” pelo pesquisador no contexto da pesquisa, dando credibilidade para o estudo.

Para esta pesquisa, as notas de campo foram realizadas durante a realização das atividades colaborativas de construção textual pelos participantes deste estudo. Buscou-se, com isso, registrar comportamentos e atitudes dos participantes, assim como acontecimentos não planejados anteriormente à coleta de dados, descrevendo, de forma detalhada, os fatos que se sucediam durante as interações entre os alunos.

Uma amostra das notas de campo encontra-se no Apêndice D.

## 2.5 Atividades selecionadas

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados três tipos de atividades: montagem de diálogos de uma história em quadrinhos; composição de uma redação a partir de uma sequência de imagens (*jigsaw*) e a realização de uma tarefa escrita-comunicativa por meio da atividade de *dictogloss*. Essas atividades específicas foram escolhidas por possibilitarem oportunidades de geração de diálogos colaborativos, de acordo com Swain e Lapkin (2001). De acordo com Donato (1994) e Swain e Lapkin (1998), por meio de atividades como essas, os alunos se envolvem na solução de problemas linguísticos de forma colaborativa, resultando em uma produção textual final entre os participantes. Essas atividades apresentam-se de forma mais detalhada nas seções seguintes.

### 2.5.1 Atividade 1: História em quadrinhos

Esta atividade proporcionou aos participantes, durante as interações, oportunidades de potencial aprendizagem ao negociarem: as formas linguísticas (LYSTER; RANTA, 1997); os significados das mensagens (PICA et al., 1989), e, finalmente, o conteúdo dos textos que serão escritos nos balões dos diálogos dos personagens (VAN den BRANDEN, 1997).

O material dessa atividade foi retirado do gibi *Monica's Gang* (Turma da Mônica) e foi adaptado para o contexto proposto desta pesquisa (ver Anexo C). A história em quadrinhos original apresenta um pássaro que se recusa a acordar cedo para procurar comida com os outros pássaros e prefere ficar dormindo. Quando decide voar para o parque, em busca de alimento, o pássaro encontra a personagem *Maggy* (Magali) que tenta, por várias vezes, repartir o seu alimento com a pequena ave, mas é vencida por sua gula e não consegue. O pássaro faminto então volta para sua casa na árvore relatando o fato para os seus colegas pássaros, prometendo acordar cedo no outro dia para tentar se alimentar. Os diálogos dos personagens, contidos dentro dos balões, foram digitalmente apagados, possibilitando, assim, a livre criação da fala dos personagens, sendo os alunos direcionados apenas pelo desenvolvimento da ilustração da história.

Quanto aos procedimentos para a realização desta atividade, os alunos, inicialmente, buscaram se agrupar em pares e, em seguida, cada par recebeu as folhas, sete páginas no total, com a historinha em quadrinhos<sup>16</sup> para completar os diálogos dos personagens. Não foram

---

<sup>16</sup> A história em quadrinhos foi retirada de Souza (2010).

determinados limite de tempo e restrição à utilização de dicionários para auxiliá-los na construção da fala dos personagens, tampouco se restringiu a utilização da língua portuguesa durante as interações entre os pares de alunos. Após uma pequena instrução sobre o que fazer na atividade, os pares engajaram-se em sua realização.

### **2.5.2 Atividade 2: Férias em família (*Jigsaw*)**

A segunda atividade desta pesquisa buscou identificar e analisar os diálogos colaborativos proporcionados pela execução da tarefa do *jigsaw*, recurso este adaptado à requisição deste estudo a partir do modelo proposto por Swain e Lapkin (2001), contando a história de uma família em férias.

Nesta atividade dialógica, os alunos receberam oito figuras (ver Anexo D) que retratavam locais visitados e ações realizadas em uma viagem de férias por uma família. A partir dessas imagens, os pares deveriam organizar a sequência de acontecimentos em ordem cronológica, numerando-os de um a oito e, posteriormente, construir a história de forma oral, seguida da escritura dessa história.

Após receberem as instruções da atividade, os alunos se organizaram em pares e cada par recebeu uma folha para a composição do texto, duas folhas de rascunho e as oito figuras. Não houve restrição de tempo para a realização da atividade nem foram feitas objeções sobre a utilização de dicionários monolíngues ou bilíngues, assim como não se proibiu a utilização da língua portuguesa durante os diálogos interativos entre os pares.

A título de ilustração, o texto de um dos quatro pares, construído colaborativamente nessa atividade, encontra-se no Anexo E.

### **2.5.3 Atividade 3: Reconstrução textual (*Dictogloss*)**

A terceira atividade desta pesquisa propôs aos pares de alunos a reconstrução de um pequeno texto em língua inglesa *Dish Soap for Dinner* (HEYER, 1996). O *dictogloss*, modelo baseado em Swain e Lapkin (2001), sugere que o professor ou o pesquisador realize a leitura de um texto aos alunos de forma compassada e sem interrupções. Durante a realização da leitura, os pares têm a oportunidade de fazer anotações sobre as informações textuais para, logo após a leitura, reconstruírem o texto. Essa atividade propõe-se a incentivar os alunos a discutir sobre a L2/LE, formulando, reformulando e testando suas hipóteses ao produzir *input* e *output* compreensíveis para a recriação do texto lido.

O texto dessa atividade descreve a história de Joe (ver Anexo F) que recebe em sua caixa postal uma amostra de *dish soap* (sabão para louça) com suco de limão. Joe, ao interpretar erroneamente a imagem do vasilhame contendo o produto, confunde-se pensando que a amostra grátis seria de *lemon juice for dish* (suco de limão para um prato) e acaba colocando o produto em sua salada. Após realizar a sua refeição, Joe começa a se sentir mal e vai parar no hospital. Recebido o atendimento médico, Joe descobre que outras pessoas cometeram o mesmo erro e, por engano, colocaram *dish soap* em vários outros tipos de refeições e bebidas e o ingeriram.

Para essa atividade, cada par de alunos recebeu duas folhas para rascunho e anotações e uma folha para a composição textual. Após a realização da leitura, que foi feita duas vezes, os alunos começaram a reescrever o texto lido. Não foi proibido o uso de dicionário para consulta de vocabulário que os auxiliasse e nem se restringiu a utilização da língua portuguesa entre os pares de alunos, assim como não se limitou o tempo para a reconstrução textual.

Para uma melhor visualização, apresentamos em um quadro cada atividade realizada pelos participantes desta pesquisa e quais oportunidades de potencial aprendizagem foram propiciadas durante os diálogos colaborativos produzidos pelos alunos.

QUADRO 2.2: As atividades e as oportunidades de potencial aprendizagem da língua-alvo

<b>Atividade</b>	<b>Potencial Aprendizagem</b>
<b>História em Quadrinhos</b>	Potencial aprendizagem das formas linguísticas (LYSTER; RANTA, 1997); dos significados das mensagens (PICA et al. 1989), e do conteúdo dos textos na língua-alvo que serão escritos nos balões dos diálogos dos personagens (VAN den BRANDEN, 1997).
<b>Férias em família (<i>Jigsaw</i>)</b>	Potencial aprendizagem da língua-alvo por meio dos diálogos colaborativos que auxiliam os participantes a atingir o objetivo da atividade que é a construção textual (SWAIN; LAPKIN, 2001).
<b>Reconstrução Textual (<i>Dictogloss</i>)</b>	Potencial aprendizagem da língua-alvo por meio da discussão sobre L2/LE, e da formulação, reformulação e testagem de hipóteses ao se produzirem <i>input</i> e <i>output</i> compreensíveis para a recriação do texto lido pelo pesquisador (SWAIN; LAPKIN, 2001).

A seguir, apresentamos os procedimentos utilizados na análise dos dados.

## 2.6 O processo de análise dos dados

A presente pesquisa propôs-se a ordenar os dados, para o processo de análise, compreensão e discussão, em três diferentes categorias, como apresentado a seguir:

### *Primeira categoria de dados analisados*

A primeira etapa da análise dos dados coletados para esta pesquisa busca apresentar e discutir as estratégias de mediação utilizadas pelos pares durante a realização das três atividades colaborativas. Com base nos dados coletados, as estratégias mediadoras encontram-se divididas da seguinte forma: o uso da L1; a utilização do dicionário bilíngue; as conversas sobre a língua-alvo; as conversas sobre os procedimentos das atividades e a fala privada. Foram analisados também os diferentes tipos de *feedbacks* corretivos, categorizados como: correção explícita, *recast*, pedidos de esclarecimento, *feedback* metalinguísticos, elicitación e a repetição corretiva, que foram utilizados para realizar as atividades de construção textual.

### *Segunda categoria de dados analisados*

A segunda etapa da análise dos dados busca identificar, compreender e discutir os trechos, referentes às três atividades colaborativas realizadas pelos pares de alunos, que apresentem momentos de diálogos colaborativos, de negociação da forma linguística, de negociação dos significados e de negociação dos conteúdos linguísticos.

### *Terceira categoria de dados analisados*

A terceira etapa da análise de dados enfocou a compreensão das entrevistas realizadas com cada aluno após a realização de cada atividade colaborativa. As entrevistas buscaram explorar o ponto de vista do participante sobre a interação com o seu par nos seguintes aspectos: os pontos positivos e negativos da realização das atividades colaborativas em pares de alunos; a possibilidade de aprendizagem com o colega da atividade colaborativa e a busca por soluções de problemas ocorridos durante a realização das atividades propostas.

Para uma melhor visualização do processo de análise dos dados desta pesquisa, apresentamos o seguinte quadro:

QUADRO 2.3: Categorizações realizadas para a análise de dados

Análise das Interações	Estratégias Mediadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso da L1</li> <li>• A utilização do dicionário</li> <li>• As conversas sobre a língua-alvo</li> <li>• As conversas sobre os procedimentos das atividades</li> <li>• A fala privada</li> </ul>
	<i>Feedback</i> Corretivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção explícita</li> <li>• <i>Recasts</i></li> <li>• Pedidos de esclarecimento</li> <li>• <i>Feedback</i> metalinguístico</li> <li>• Elicitação</li> <li>• Repetição corretiva</li> </ul>
Negociações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A negociação do significado</li> <li>• A negociação da forma</li> <li>• A negociação do conteúdo</li> </ul>	
As entrevistas após a realização de cada atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pontos positivos do trabalho em pares durante as interações</li> <li>• Os pontos negativos do trabalho em pares durante as interações</li> <li>• A busca por soluções de problemas ocorridos durante a realização das atividades propostas</li> </ul>	

Tendo apresentado o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como os procedimentos adotados para a sua análise, passemos ao Capítulo 3, no qual apresentamos os resultados deste estudo.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DE DADOS

O diálogo colaborativo pode ser observado durante a realização de atividades colaborativas que, por intermédio das interações, oferece oportunidades para a construção de uma linguagem comunicativa pelos aprendizes de L2/LE.

Ao buscarem a compreensão das mensagens que querem transmitir, os interagentes lançam mão de diferentes estratégias para ajustar o *output* durante o processo comunicativo, à medida que vão realizando as atividades colaborativas. Os ajustes do *output* auxiliam os interlocutores na manutenção do diálogo colaborativo, durante as atividades, assim como colabora para que os aprendizes possam cumprir os objetivos propostos nas atividades.

Ao utilizarem estratégias que possam mediar o conhecimento e a compreensão da língua-alvo, os aprendizes promovem oportunidades de potencial aprendizagem da L2/LE durante a construção dos diálogos colaborativos.

Iniciaremos a análise dos dados abordando a utilização das estratégias mediadoras pelos pares de alunos ao realizarem as três atividades colaborativas, propostas por esta pesquisa.

#### 3.1 Estratégias mediadoras

Durante a realização das atividades, os participantes, ao se depararem com diversas dificuldades, no âmbito linguístico-comunicativo, podem se utilizar de estratégias mediadoras (BASSI, 2002; FIGUEREDO, 2006; FIGUEIREDO; SABOTA, 2002; SABOTA, 2002; SWAIN, 2000; VILLAMIL; GUERRERO, 1996) para facilitar o intercâmbio de

conhecimentos e informações necessárias para promover a continuidade comunicativa, objetivando o cumprimento da atividade proposta. Os autores anteriormente citados baseiam seus estudos nos pressupostos da teoria sociocultural, assim como faremos para a realização da análise dos dados desta pesquisa.

Iniciaremos, a seguir, a apresentação e discussão dos dados, observando a utilização da L1 como estratégia mediadora durante os diálogos colaborativos efetuados entre os pares de alunos aprendizes de L2/LE.

### 3.1.1 O uso da L1

A utilização de L1, durante os diálogos colaborativos, apresentou-se como instrumento de auxílio, utilizado pelos aprendizes, como forma de mediar a compreensão do significado do vocábulo específico desconhecido, requerido pelo par na língua-alvo durante a interação. Swain (2000) descreve que a utilização da L1 pode ser utilizada como instrumento de mediação para aquisição de L2/LE.

No exemplo 1, Ditto e John interagem para a construção textual do diálogo dos personagens em quadrinhos da atividade 1. Nessa atividade, um pequeno pássaro sai à procura de alimento, e por ter acordado tarde, não consegue uma clara oportunidade para se alimentar, pois outras aves já competiam pelo alimento em um parque da cidade. Ditto e John, ao discutirem sobre a fala do pequeno pássaro, lançam mão de L1 para elucidar uma dúvida em relação a um item lexical da língua-alvo, como apresentado a seguir:

#### Exemplo 1

(01) **Ditto:** *He could think:* (risos) (?)

(02) **John:** *It's ok, I will find another.. other thing* (escrevendo)...*I will find other thing...*(repetindo a sentença e escrevendo o diálogo)... and he just think...

(03) **Ditto:** *What?*

(04) **John:** *He is just making some...*

(05) **Ditto:** *No, I will keep relax until... “lanche”?* Lanche não, *How do you say “almoço”?*

(06) **John:** *Lunch!*

(07) **Ditto:** *Lunch! It's lunch! Yes, lunch!* E lanche, *how do you say “lanche”?*

(08) **John:** *Snack!*

(09) **Ditto:** *Snack!* (repetindo para internalizar a palavra aprendida)

Observamos que Ditto parece não se lembrar do vocábulo “almoço” (turno 05) em LE e se utiliza da alternância de línguas para requisitar a colaboração do seu par para auxiliá-lo nessa dificuldade. Ao prover o vocábulo que significa “almoço” em LE, John é requisitado novamente a responder à dúvida de Ditto sobre outra palavra, “lanche” (turno 07). Dessa forma, o requerente consegue compreender as diferenças entre os distintos vocábulos em LE,

dando procedimento à atividade. Esse trecho reforça o que Atkinson (1987), Figueiredo (2001) e Melo (2002) descrevem sobre a utilização de L1. Os autores relatam que, durante as interações, os aprendizes podem se utilizar de L1 como estratégia para obter o esclarecimento sobre um determinado item lexical, de forma a favorecer a continuidade e a realização da atividade, assim como promover a aprendizagem de L2/LE. No diálogo colaborativo, construído pelos aprendizes no exemplo 1, podemos observar que o questionamento sobre um termo (almoço), durante a interação, levou Ditto ao questionamento de outro termo (lanche), conseqüentemente, e a resposta sobre o primeiro termo vocabular (*lunch*), realizada por John, levou também ao esclarecimento do segundo termo (*snack*), apresentado por Ditto, durante a atividade colaborativa.

No exemplo 2, ao iniciar a atividade 3 (*Dictogloss*), Ditto começa contando a história (turno 02) utilizando-se de L1 e, subitamente, realiza a alternância de línguas. Após um breve momento de pausa e reflexão sobre a atividade, o aluno percebe que o personagem da história, lida pelo pesquisador, confunde-se e coloca sabão com suco de limão (*soap with lemon juice*) no alimento e o ingere. No turno 3, John corrige o colega dizendo a palavra “sopa”, visto que pensou que a palavra *soap* significava sopa. Ditto (turno 06), então, intervém explicando para John o que realmente aconteceu ao personagem, como podemos observar no seguinte trecho do diálogo:

#### **Exemplo 2**

**(01) John:** *Ok!?*

**(02) Ditto:** *Ok!... “A história”, the history is... “ele confundiu”! ... suco de limão*

**(03) John:** “Sopa”!

**(04) Ditto:** *ahm? “Sopa”?*

**(05) John:** *Yeah!*

**(06) Ditto:** “Não é sabão com suco de limão?”

**(07) John:** *It was it! Soup because of soap.*

**(08) Ditto:** *Ok!...*

Atkinson (1987) descreve que os aprendizes podem fazer uso de L1 para verificar a compreensão sobre a atividade, podendo acessar o seu interlocutor para esclarecer uma dúvida presente, para que, após o esclarecimento, possam juntos dar andamento a atividade proposta.

No exemplo 3, Max e Giovana estão realizando a atividade 1. Durante a escrita da fala do personagem central da história, um pequeno pássaro que está à procura de alimentos, Giovana (turno 02) solicita da colega uma ideia para escrever nos balões de diálogo da história. Após a exposição da ideia de Max (turno 03), Giovana reflete sobre algo que ela quer incluir no texto, mas não sabe como escrever (turno 06) em LE. Assim, requisita ajuda sobre a sentença que quer escrever (turnos 06), utilizando-se de L1 para expor seu pensamento a Max,

que busca auxiliá-la (turnos 07 e 09), propondo outro vocábulo para compensar aquele que desconhece em LE. Ao final do trecho do diálogo colaborativo desenvolvido pelos aprendizes, Giovana utiliza-se da L1 (turno 10) para tecer um comentário e dar continuidade à atividade colaborativa.

Observemos o trecho transcrito:

**Exemplo 3**

- (01) **Max:** *Now he is out. What to write here?*  
 (02) **Giovana:** *hum... I don't know, give me some idea.*  
 (03) **Max:** *He is flying the area. What you say?*  
 (04) **Giovana:** *Ok, Now I go to... to ... (dúvida)*  
 (05) **Max:** *Go to what?*  
 (06) **Giovana:** *To "inspecionar a área"?*  
 (07) **Max:** *"Inspeccionar"? inspection, I think, I don't know!*  
 (08) **Giovana:** *No?*  
 (09) **Max:** *Can be check?*  
 (10) **Giovana:** *Yes! If you don't know the word "inspeccionar, a gente usa" check!*  
 (11) **Max:** *To check the area.*

De acordo com Swain (2000), os aprendizes podem, durante o diálogo colaborativo, utilizar a L1 para tecer algum comentário ou observação, principalmente quando juntos buscam focar a língua-alvo, buscando a atenção do seu interlocutor para o que ele havia dito durante a interação, promovendo um momento de reflexão para que juntamente possam construir o conhecimento linguístico em LE.

No exemplo 4, durante a realização da atividade 3 (*dictogloss*), Lafayette, relembando a história lida para a atividade, descreve que havia uma *label* (rótulo) no vasilhame recebido pelo personagem da história (turno 01). Primeiramente, Thaís diz não saber o significado da palavra *label* (turno 02) e, em seguida, demonstra incerteza sobre a tradução "rótulo", requisitando confirmação do colega (turno 04) que prontamente confirma a tradução, utilizando a L1, como ilustrado a seguir:

**Exemplo 4**

- (01) **Lafayette:** *There was a label*  
 (02) **Thaís:** *Yes, but I don't know what is label?*  
 (03) **Lafayette:** *What?*  
 (04) **Thaís:** *label? Is "rótulo"?*  
 (05) **Lafayette:** *Rótulo!*  
 (06) **Thaís:** *Ah, I thought this!*

Esse diálogo colaborativo reforça o que Mello (2002) havia afirmado sobre a utilização de L1 como forma de apoio para a realização das interações, bem como a afirmação

de Atkinson (1987) de que os aprendizes podem utilizar L1 para verificar a compreensão da fala de seu interlocutor, dando assim continuidade à atividade proposta.

Com base nos exemplos anteriormente analisados, podemos concluir que os aprendizes fizeram uso de L1 para elucidar dúvidas lexicais, para verificar a compreensão sobre a história contada para a atividade proposta (atividade 3), para buscar, no apoio do colega, suprir estruturas lexicais que desconheciam em LE, bem como verificar a compreensão da fala de seu interlocutor.

No próximo item, apresentamos como os aprendizes empregaram o dicionário como estratégia mediadora de LE.

### 3.1.2 A utilização do dicionário

O dicionário, utilizado durante as atividades colaborativas, pode servir de estratégia mediadora para a aprendizagem de L2/LE, assim como fonte de acesso ao conhecimento e ao esclarecimento de dúvidas vocabulares (traduções e suas grafias). Essa ferramenta, utilizada pelos aprendizes, tem como objetivo específico fornecer e ampliar informações necessárias para o desenvolvimento das atividades durante as interações (MARTÍN GARCÍA, 1999).

Durante a realização da atividade 1, ao desenvolver a escrita dos diálogos dos personagens da história em quadrinhos, John pede ao seu colega de atividade para procurar pela palavra “tapar” no dicionário (turno 02):

#### Exemplo 5

(01) **Ditto:** *Ok, making noise because he is hungry! Ok!*

(02) **John:** *Ah, just... Can you look for the verb “tapar”?*

(03) **Ditto:** *What?*

(04) **John:** *“tapar”!*

(05) **Ditto:** (procurando no dicionário)... *uh, ...covered...* (testando uma hipótese para a palavra requisitada) *! Slap is “tapa”?*

(06) **John:** *Slap, slap in your face!* (fazendo o gesto de dar um tapa no rosto para explicar ao colega)

(07) **Ditto:** *Yeah, slap!*

(08) **John:** *Cover, covered, look for!*

(09) **Ditto:** *“Tapar”*

(10) **John:** *Cover, covered* (repetindo o vocábulo)

(11) **Ditto:** *Here have: plug; fill up; stuff up; cover!...* “Tapar um buraco”, *stop one’s ear!* (lendo a explicação anterior para outra expressão apresentada no dicionário)

(12) **John:** *I don’t think this is the one I want!/[*

(13) **Ditto:** *Block a hole!*

(14) **John:** *Try to see the verb cover!...*

(15) **Ditto:** (olhando no dicionário)... *cover is the same thing “tapar”!*

(16) **John:** *So I already used it!* (referindo que já havia escrito este verbo no balão do diálogo dos personagens antes que Ditto confirmasse se este era o vocábulo correto proposto na discussão)...

(17) **Ditto:** *hu, hu, hu,* (cantando)...

(18) **John:** (escrevendo)... *I think, ah...I think we write down here? I think this is it...*

Nesse exemplo, pudemos perceber que, durante o transcorrer do diálogo colaborativo entre os participantes, para solucionar uma dúvida vocabular, Ditto encontra outra palavra que tem a grafia similar a conjugação do verbo “tapar” em L1 e busca apoio, no conhecimento linguístico de John, para confirmar a sua compreensão sobre a palavra encontrada (turno 05). Podemos perceber que os participantes tiveram oportunidades de explorar diferentes itens lexicais (turnos 05 e 11), os quais trouxeram algumas incertezas (turno 12) para o significado que ambos procuravam (turno 09). Ao perceberem que a busca pela tradução da palavra, de L1 para LE não respondia à sua dúvida, John propõe a Ditto procurar em LE o significado da palavra *cover* (turno 14) para se certificar se este era o vocábulo correto para o significado que ele mesmo havia proposto anteriormente na interação (turnos 08 e 10). Ao encontrar a palavra *cover* no dicionário, Ditto certifica-se de que o vocábulo proposto anteriormente por John estava correto (turno 15). Assim, após solucionarem a dúvida, os participantes dão continuidade à atividade (turno 18).

Percebemos que, no exemplo 5, o dicionário em questão, utilizado pelos interagentes, pôde auxiliá-los no esclarecimento da dúvida sobre o significado do vocábulo *cover*, para sua correta utilização no texto proposto pela atividade, mas nota-se também que, durante o diálogo colaborativo, o dicionário apresentou múltiplas traduções e diversos sentidos do verbo “tapar” em LE (turno 11), causando incertezas aos aprendizes (turnos 11 e 13), mas, mesmo com as diferentes traduções e os diversos sentidos, os aprendizes demonstraram, neste exemplo, capacidade de discernir sobre o termo adequado de que precisavam para o contexto de sua construção textual e foram em busca dele, no próprio dicionário, para solucionar o impasse vocabular. Percebemos que o dicionário apresentou limitações em seu conteúdo, não fornecendo esclarecimentos necessários para uma compreensão mais precisa e direcionada da dúvida vocabular ocorrida durante a interação dos aprendizes neste exemplo (EZQUERRA, 1982; FIGUEIREDO, 2001).

No próximo exemplo, durante a realização da atividade 1, Max e Giovana precisam encontrar a correta tradução para o adjetivo “gulosa” e utilizam o dicionário para identificar o palavra correspondente em LE:

#### **Exemplo 6**

**(01) Max:** *Hey girl, hey “gulosa”!*

**(02) Giovana:** *How can I write “gulosa”?*

**(03) Max:** *I don’t know!... I will look in the dictionary!... (procurando no dicionário)... Here: “gulasa, guloso”, **gluttonous!***

**(04) Giovana:** *How can I write?*

**(05) Max:** *Ah, “guloso?”... **Gluttonous!***

**(06) Giovana:** ***Greedy?** (lembrando de um vocábulo)*

- (07) **Max:** *I think, greedy! ... Or gluttonous, because she is eating!*  
 (08) **Giovana:** *Ok!*  
 (09) **Max:** *Did you know gluttonous?*  
 (10) **Giovana:** *No!*  
 (11) **Max:** *Me too!... GLU-...TTO...* (mostrando o dicionário para que Giovana escreva de forma correta)  
 (12) **Giovana:** *Ok!*

Nesse exemplo, observamos que Max propõe, utilizando-se de L1, um vocábulo a ser incluído no texto do diálogo dos personagens da atividade (turno 01). Ao desconhecer sua tradução, o participante sugere a utilização do dicionário como estratégia mediadora para solucionar a sua dúvida ante o vocábulo por ele apresentado (turno 03). Giovana questiona o colega sobre a possível utilização de outro vocábulo em substituição a *gluttonous* (turno 06). Max, então, se utiliza da língua-alvo para explicar a Giovana o sentido da palavra *gluttonous*, encontrada no dicionário. Durante o diálogo colaborativo, observamos que os aprendizes relatam o desconhecimento do vocábulo anteriormente à utilização do dicionário (turnos 09, 10 e 11). Ao final do diálogo, Max utiliza o dicionário para mostrar a Giovana, que está escrevendo o texto da atividade, a forma correta da grafia da palavra *gluttonous* (turno 11). Notamos, nesse exemplo, que os alunos empregaram o dicionário como ferramenta mediadora para o conhecimento de um novo vocábulo em LE e para terem certeza de sua grafia correta, de sua forma escrita.

O exemplo 6 nos demonstrou com clareza que o dicionário pode ser utilizado como estratégia para mediar o conhecimento em LE, durante a interação. De acordo com Haensch (1982), o dicionário não somente tem o papel informativo sobre os elementos do léxico e das significações de palavras na língua-alvo, mas também apresenta informações sobre a correta ortografia, pronúncia e a semântica das palavras.

Fundamentados nos exemplos apresentados, concluímos que o dicionário, utilizado como estratégia mediadora de LE, auxiliou os aprendizes perante dúvidas relativas a itens lexicais na língua-alvo, no conhecimento de novos vocábulos em LE, assim como na certificação da grafia das palavras em questionamento entre os aprendizes. Observamos também uma limitação no tocante às informações sobre as diversas traduções e significados durante a codificação e descodificação das palavras procuradas pelos aprendizes durante a realização das atividades colaborativas.

### 3.1.3 As conversas sobre a língua-alvo

Durante a interação, os aprendizes utilizam a língua-alvo para efetivar a comunicação entre si e para regular a realização da atividade. No exemplo 7, Ditto e John estão produzindo o texto referente às figuras entregues na atividade 2, relatando as férias de uma família:

#### Exemplo 7

- (01) **Ditto:** *And they camping*  
 (02) **John:** *And they **camped!** Because it is a verb, so you have to use it in the **past!**...*  
 (03) **Ditto:** (apagando o texto e reescrevendo)... *How?*  
 (04) **John:** *Add **ED** in the end of the word!....*  
 (05) **Ditto:** *What?*  
 (06) **John:** *You **add ED** in the end of the world, eh, eh, word!*  
 (07) **Ditto:** *This way?*  
 (08) **John:** *This way!*  
 (09) **Ditto:** *Ok?*  
 (10) **John:** *Ok!*

Podemos notar que, durante a interação, John propõe a reformulação da sentença construída por Ditto, focando o verbo *camp*, e explica o porquê de sua correção gramatical (turno 02) e logo em seguida apresenta o que deve ser modificado na escrita do verbo em LE para a produção do texto da atividade proposta (turnos 04 e 06).

Brooks e Donato (1994) afirmam que, ao conversarem sobre a língua-alvo, os aprendizes promovem uma maior interação entre si, assim como criam um ambiente para a aprendizagem de LE. Os autores afirmam que os alunos podem se utilizar dessa estratégia mediadora para refletir, analisar e discutir sobre os aspectos problemáticos que surgem durante a realização das atividades, buscando o consenso linguístico e a solução do problema.

Observemos o exemplo 8, quando Thaís e Lafayette, ao realizarem a atividade 3, conversam sobre estruturas da língua-alvo:

#### Exemplo 8

- (01) **Thaís:** *He think: I will make a salad with this lemon flavor!*  
 (02) **Lafayette:** *He **thought**, he **thought**, past, it was in the past.*  
 (03) **Thaís:** *Oh yes, he **thought**, in the past!*  
 (04) **Lafayette:** *he made a salad.*  
 (05) **Thaís:** *Yeah... A salad with a lemon. With **a** lemon or **the** lemon?*  
 (06) **Lafayette:** *With **the** lemon soap, one, because is this product.*  
 (07) **Thaís:** *Ok, with **the** lemon soap!*

Observamos neste exemplo que os participantes, por meio do diálogo colaborativo, utilizam L2/LE para solucionar duas problemáticas que surgem durante a redação do texto na língua-alvo. A primeira problemática está presente na fala de Thaís (turno 01), quando Lafayette apresenta a forma correta da conjugação do verbo *think* (pensar) no passado, adicionando a sua fala uma breve explicação sobre o porquê dessa conjugação (turno 02), e logo após é compreendido e repetido por sua colega (turno 03). A segunda problemática no exemplo 8 apresenta-se quando Thaís pede auxílio ao seu colega para elucidar uma dúvida em sua construção sentencial, buscando a melhor forma linguística para compor o texto pedido pela atividade colaborativa (turno 05). Lafayette prontamente apresenta, por meio da língua-alvo, um pequeno esclarecimento para sua colega, manifestando sua opinião perante a dificuldade, buscando a solução para a dúvida apresentada (turno 06).

Swain (2000) afirma que a construção do diálogo colaborativo apresenta-se como uma atividade social e cognitiva, o que favorece a construção do conhecimento linguístico e onde o uso e a aprendizagem da língua-alvo podem ocorrer. A autora afirma que o diálogo colaborativo, desenvolvido em LE, representa o uso da língua como estratégia mediadora da aprendizagem e que o seu uso propicia o desenvolvimento cognitivo e social.

No exemplo 9, Max e Giovana, ao realizarem a atividade 1, desenvolvem um diálogo colaborativo sobre a fala do pequeno pássaro ao procurar, no parque da cidade, por alguma pessoa que possa lhe dar algum tipo de alimento, pois está faminto:

**Exemplo 9**

- (01) **Max:** *We can use: where is all the people? They “should”, “must”, “may” ... I don’t know.*  
 (02) **Giovana:** *Use “may”, they may be around! Because when early in the morning people go out to the park to feed the birds, but “may” is better!*  
 (03) **Max:** *Why, is formal?*  
 (04) **Giovana:** *Yes, more formal. No, no, no, “should”, they should be here to feed the birds.*  
 (05) **Max:** *Why “should”, not “may”?*  
 (06) **Giovana:** *Because of “should” (com dúvidas)..., I think “should”, why not?*  
 (07) **Max:** *Ok, they should be here. But “should” is advice, no?*  
 (08) **Giovana:** *Advice? And “may”? Can be “may”?*  
 (09) **Max:** *Possibility? No?*  
 (10) **Giovana:** *Can be. They may be, yes?*  
 (11) **Max:** *Ok, they may be over here. Ok?*  
 (12) **Giovana:** *Ok, good.*

Percebemos que Max e Joana aplicam-se à reflexão e à discussão sobre a correta utilização de *modal verbs* para a construção da fala do pequeno pássaro na história em quadrinhos (turnos 01, 02, 03, 04, 06, 07, 08 e 09). Ao analisarmos o exemplo 9, podemos perceber que os aprendizes promovem, por meio do *scaffolding* (andaime), auxílios temporários e essenciais para a aquisição e compreensão de novos conhecimentos

(LONGARAY; LIMA, 2004) desenvolvendo o diálogo na língua-alvo como estratégia mediadora para a produção do texto da atividade.

No exemplo a seguir, um trecho da atividade 3 (*dictogloss*), Bane e Krull estão conjuntamente construindo o texto requerido pela atividade, e discutem sobre qual forma usar para dizer “felizmente” em LI:

**Exemplo 10**

**(01) Bane:** *And for...eh, eh, fortunaly*

**(02) Krull:** *Fortunaly?*

**(03) Bane:** *I think is fortunaly! Or unfortunaly no one died!*

**(04) Krull:** *No, it is unfortunaly? Do you want to use fortunaly?*

**(05) Bane:** *No, sorry, my mistake!...*

**(06) Krull:** *I think: luckily is better?*

**(07) Bane:** *Ok, luckily!*

**(08) Krull:** *Luckyly no one died?*

**(09) Bane:** *Yes, luckily no one died*

**(10) Krull:** *Yeah!*

Observamos que Bane e Krull apresentam incertezas sobre a correta formação do advérbio *fortunately* em LE (turnos 01 e 02), assim como não têm certeza da utilização do prefixo *un* à frente do advérbio (turnos 03 e 04). Bane percebe que está cometendo um erro e pede desculpe por isso (turno 05). Buscando encontrar uma solução, Krull propõe a alteração do advérbio para a construção da sentença e Bane aceita a sugestão para solucionar de uma vez o problema que havia surgido durante o diálogo colaborativo (turnos 06, 07, 08 e 09).

Notamos que Bane e Krull discutem sobre a língua-alvo, buscando co-construir o texto na atividade de *dictogloss*. Esse exemplo auxilia-nos a compreender o que Swain (1995) relatou sobre o momento em que os aprendizes percebem a lacuna que existe em seu conhecimento de LE, pois podem encontrar dificuldades no que querem dizer ao colega de atividade. Ao deparar-se com essa problemática, os aprendizes podem utilizar a metalinguagem, ao discutirem a forma, o significado e a função do vocábulo em questão no contexto da língua-alvo, utilizando-se de LE para solucionar dúvidas em LE.

Ao analisarmos esses exemplos, concluímos que as conversas sobre a língua-alvo são estratégias mediadoras que promovem uma maior interação, assim como estimulam o desenvolvimento da reflexão e da análise, tendo como foco principal, o consenso linguístico. As conversas sobre a língua-alvo ainda promoveram momentos de auxílios mútuos em busca da compreensão e do entendimento da LE pelos aprendizes.

No próximo item, analisaremos as conversas que os participantes tiveram sobre os procedimentos das atividades.

### 3.1.4 As conversas sobre os procedimentos das atividades

Os aprendizes podem tomar decisões conjuntas sobre os procedimentos, a realização e os passos a serem seguidos antes, ou mesmo durante a realização das atividades colaborativas, com o objetivo de terem sucesso em sua realização.

No exemplo 11, Giovana e Max dão início à atividade 1:

#### Exemplo 11

(01) **Giovana:** *He's name is ah.. ah...*

(02) **Max:** *No, we start with title!*

(03) **Giovana:** *Ah... ok,... we can put the title after we do the story?*

(04) **Max:** *Ok. Three birds: yellow, blue and...?*

Observa-se que Max propõe a escrita do título da história em quadrinhos como passo inicial da atividade (turno 02). Giovana, após refletir um pouco sobre o procedimento apresentado pelo seu colega, sugere que ambos co-construam o título da história após a finalização da atividade (turno 03) e o seu par concorda com essa sugestão (turno 04).

Villamil e Guerrero (1996) afirmam que a discussão sobre a atividade a ser executada é um aspecto de grande importância na interação verbal, pois permite que os alunos compreendam os passos a serem tomados para a realização da atividade.

No exemplo 12, percebemos que Krull inicia o diálogo com Bane sugerindo o procedimento inicial para a atividade (turno 01) e, logo após, Bane, acatando a sugestão, procura identificar os personagens presentes no primeiro quadrinho da história (turno 02). Krull pede para ver qual é a sequência para a realização da atividade 1 (turno 05), Bane, com os papéis em mãos, mostra ao colega que a sequência da atividade já estava pré-determinada pela própria atividade e justifica que eles só precisavam escrever as falas dos personagens (turno 06):

#### Exemplo 12

(01) **Krull:** *Let's see the paper!*

(02) **Bane:** *Three birds, one Pink, one blue, one yellow...eh...(?)*

(03) **Krull:** *This is their bedroom?*

(04) **Bane:** *Ah?*

(05) **Krull:** *Let me just see the sequence here!...*

(06) **Bane:** *The sequence is that (mostrando os quadrinhos)... we just have to write! (mostrando as folhas de papel para Krull)*

(07) **Krull:** *Yeah?*

(08) **Bane:** *Yeah!*

(09) **Krull:** *We don't have to change the sequence!*

(10) **Bane:** *Ok, it's cool, ah?*

(11) **Krull:** *Ok, so let's do that!*

Brooks e Donato (1994) afirmam que, ao exteriorizar o pensamento sobre a realização da atividade, os aprendizes buscam nortear e organizar os procedimentos para que possam segui-los durante a execução da atividade.

No exemplo 13, os alunos dão início à realização da atividade 2. Lafayette questiona a colega se ele deve escrever o texto da atividade. Em contrapartida, Thaís, por meio de explicações, diz que ambos devem realizar a escrita (turno 02) em uma ação colaborativa. Vejamos o trecho a seguir:

**Exemplo 13**

**(01) Lafayette:** *So I write it?*

**(02) Thaís:** *You write one and I write the other! If you write something, I write other. I think we have to write together!*

**(03) Lafayette:** *Ok!*

No exemplo a seguir, os aprendizes continuam a debater sobre a atividade a ser realizada, buscando dimensionar o tamanho da atividade e a quantidade de diálogos a serem construídos e os fatos que se sucedem ao longo da história em quadrinhos:

**Exemplo 14**

**(01) Thaís:** *We have many things to do!*

**(02) Lafayette:** *Many things to do?*

**(03) Thaís:** *Here! Look!*

**(04) Lafayette:** *Yes, I know!*

**(05) Thaís:** *How many?*

**(06) Lafayette:** *It's a long story!*

**(07) Thaís:** *Yeah, it's a long story!*

**(08) Lafayette:** *Let's see the pictures... After that (mostrando os quadrinhos da história) he is going[*

**(09) Thaís:** *Out! And try to eat this food... (passando as páginas e mostrando a sequência de fatos)... And after he tries to eat this (?) food...*

**(10) Lafayette:** *It's only one story?*

**(11) Thaís:** *It's only one story!*

Ao resumirmos, de forma conclusiva, este item, podemos notar que as conversas sobre os procedimentos das atividades foram de grande importância durante a interação dos aprendizes, pois contribuíram para que compreendessem o que, como e de que forma realizariam as atividades propostas nesta pesquisa, determinando, pelos próprios aprendizes, os objetivos a serem alcançados para a conclusão das atividades de forma colaborativa.

A seguir, abordamos a fala privada como estratégia mediadora de LE.

### 3.1.5 A fala privada

A externalização do pensamento pode ser representada pela fala privada. Esse tipo de fala, autodirigida, auxilia o indivíduo a ter controle sobre si mesmo, sobre o seu desempenho e sobre a atividade que realiza ou realizará, demonstrando um processo de controle e responsabilidade sobre a atividade (VYGOTSKY, 1987).

Nos exemplos 15, 16 e 17, observamos que Lafayette utiliza a fala privada como estratégia cognitiva para mediar a realização da atividade, promovendo momentos de reflexão, ordenação e (re)criação e transformação do conhecimento adquirido, respectivamente (CLARK, 1998).

No exemplo 15, o aprendiz reflete sobre qual sentença irá utilizar para construir a fala do pequeno pássaro da atividade 1:

#### Exemplo 15

**(01) Lafayette:** *Oh my god! Where can I find something to eat?...Where can I find something to eat?...eh, eh, or **where can I get something to eat?.. uhm...*** (falando baixinho)

No exemplo 16, o aluno pega as imagens da atividade 2 e começa a organizá-las sobre a mesa buscando dar uma sequência, um ordenamento aos acontecimentos nas férias da família demonstrada nas imagens:

#### Exemplo 16

**(01) Lafayette:** *They said, you... they... a grandpa... take a grandpa... picture of his grandpa...* (falando baixo e ordenando as imagens da atividade 2)

**(02) Thaís:** *How?... Eles levaram também um cachorro? Olha aqui um cachorro!*

Já no exemplo 17, podemos notar que Lafayette utiliza-se da fala privada para recriar o texto anteriormente lido para a atividade 3 (*Dictogloss*), transformando e adequando o conhecimento das estruturas gramaticais por ele já adquiridas à temporalidade dos acontecimentos ocorridos na história do personagem. Vejamos o exemplo a seguir:

#### Exemplo 17

**(01) Lafayette:** *Over the lemon...lemons... was, eh, were... over the lemons was, was... was written, what was written?* (falando consigo mesmo para lembrar as informações da história lida)

Os exemplos, anteriormente citados, reforçam o que Lantolf (2006) afirmou sobre adultos que lançam mão da fala privada como ferramenta cognitiva de mediação de LE perante atividades com certo grau de dificuldade e desafio.

No exemplo 18, notamos que Thaís pega a folha de atividade 2, observa as imagens que representam os acontecimentos nas férias dos personagens desta atividade e, lendo baixinho para si mesma, busca direcionar o foco de sua compreensão para aspectos que referenciam os dados contidos no enunciado da atividade:

**Exemplo 18**

(01) **Thaís:** *The family... ahm?...to travel?* (observando as imagens da atividade)

(02) **Lafayette:** *Ahm?*

(01) **Thaís:** *This family.... Let me see: This family visited so many places on their vacation. Look at the pictures and write the story.* (pega a folha da atividade e começa a ler o enunciado em voz baixa para ela mesma)

De acordo com Diaz (1992), os aprendizes, durante a interação social, podem desenvolver diferentes formas da fala privada. Uma dessas formas de fala privada refere-se ao foco que o aprendiz aplica, em um momento de reflexão, análise e compreensão, às informações contidas no enunciado da atividade, buscando uma informação ou direcionamento específico para a realização desta.

Segundo o autor, a fala privada poder ser categorizada pela forma. Esse tipo de categorização apresenta-se durante a realização da atividade colaborativa, em que o aprendiz, em sua fala privada, demonstra preocupação com os aspectos estruturais das palavras ou das sentenças, demonstrada pelo tom ou entonação da voz. Vejamos o exemplo 19:

**Exemplo 19:**

(01) **John:** *Intoxicated... had to go to... to* (falando consigo mesmo e escrevendo) *to the hospital... to get the... the DE-TO-XI-CA-TI-ON...* (separando as sílabas da palavra para escrevê-la) *but LIKELY...LUCKILY...*

Pode-se perceber, no exemplo 19, que John, durante a construção da escrita textual da atividade 3 (*Dictogloss*), altera o seu tom e a entonação de sua voz enquanto escreve as palavras *detoxication*, *likely* e *luckily*, demonstrando foco na forma de suas escritas.

O terceiro tipo de categorização descrita por Diaz (1992) é relativa à função da fala privada. Vejamos o exemplo 20:

**Exemplo 20**

(01) **Ditto:** *hum, hum, hum...* (cantando alguma coisa)

(02) **John:** *Ok!?*

Nesse exemplo, notamos que Ditto inicia a atividade 3 (*Dictogloss*) cantando algo (turno 01) e o seu colega chama a sua atenção para o início da realização da atividade. Diaz (1992) descreve que os aprendizes podem utilizar o canto para aliviar a tensão diante de uma

atividade estressante ou demonstração de ansiedade, assim como pode marcar o momento de transição de uma etapa para outra, durante a realização da atividade.

Vejamos, a seguir, as anotações do pesquisador sobre a interação e os aprendizes na realização dessa atividade:

**Exemplo 21**

**Nota de Campo – Atividade 3 (*Dictogloss*)**

No momento da entrega da folha de atividade para os pares participantes desta pesquisa, pude perceber que Ditto e John estavam um pouco ansiosos para a realização da atividade colaborativa. Ditto estava cantarolando alguma canção que não pude reconhecer ou descrever e “estalava” os dedos da mão, e realizava exercícios de alongamento, como se demonstrasse algum tipo de tensão antes da interação com o seu par de atividade.

Ao analisarmos cinco trechos retirados das interações entre os participantes, bem como a nota de campo, podemos concluir que a utilização da fala privada apresentou-se de diversas formas durante a realização das atividades colaborativas e que tiveram como objetivo proporcionar aos aprendizes controle cognitivo e emocional.

Ao analisarmos as estratégias mediadoras, utilizadas pelos alunos durante a realização das três atividades colaborativas, identificamos que o uso da L1, a utilização do dicionário, as conversas sobre a língua-alvo, as conversas sobre os procedimentos das atividades e a fala privada apresentaram-se como ferramentas importantes durante o processo interativo entre os participantes, auxiliando-os na co-construção da atividade escrita proposta, proporcionando a continuidade comunicativa, a intercambialidade de conhecimentos e informações linguísticas entre os participantes, a externalização de dúvidas e questionamentos, assim como o esclarecimento destas durante as atividades colaborativas entre os pares de alunos, tendo como objetivo a realização das atividades propostas nesta pesquisa. Durante a realização das três atividades colaborativas, os participantes, por meio dos diálogos colaborativos, puderam demonstrar que a co-construção do conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem colaborativa podem ocorrer durante as interações como observamos nos exemplos analisados anteriormente.

Essas oportunidades de aprendizagem colaborativa e de co-construção do conhecimento podem apresentar-se também durante o engajamento dos participantes ao discutirem sobre os próprios enunciados, orais ou escritos, produzidos pelos alunos em L2, buscando reparar a fala e/ou a escrita por meio dos *feedbacks* corretivos que apresentamos a seguir.

### 3.2 O *feedback* corretivo

Durante o processo de interação, ao realizarem as atividades colaborativas, os próprios aprendizes podem demandar, de seus colegas de atividade, a reformulação do *output* (oral ou escrito) produzido por estes, a fim de torná-lo (mais) compreensível durante o diálogo colaborativo. As dificuldades de compreensão e entendimento, assim como a percepção da presença de algum erro linguístico no enunciado produzido pelo colega de atividade, podem favorecer a ocorrência de *feedback* corretivo durante os diálogos colaborativos produzidos pelos participantes (CARAZZAI; SANTIN, 2007; FIGUEIREDO, 2001; 2005; LIMA, 2002a, 2002b, 2004; LYSTER; RANTA, 1997). Esses autores baseiam seus estudos nos pressupostos da teoria sociocultural, assim como faremos para a realização da análise dos dados desta pesquisa.

A seguir iniciamos a apresentação e a discussão dos dados coletados, de acordo com os seis tipos de *feedback* corretivo descritos por Lyster e Ranta (1997), ocorridos durante os diálogos colaborativos efetuados entre os pares de alunos aprendizes de língua inglesa.

Começamos, então, pela análise do *feedback* de correção explícita.

#### 3.2.1 Correção explícita

A correção explícita, de acordo com Lyster e Ranta (1997), pode ocorrer quando o participante da atividade, ao perceber que o enunciado do colega contém alguma inadequação em comparação com as normas padrões de LE, oferece insumo (*input*), como *feedback* corretivo, apontando, de forma clara e indicativa, o erro (oral ou escrito) presente no enunciado produzido pelo par da atividade.

No exemplo 22, Max e Giovana, por meio da interação e do diálogo colaborativo, debatem sobre as sentenças que serão escritas para o texto da história em quadrinhos sobre o pequeno pássaro que se nega a levantar cedo para procurar comida:

##### **Exemplo 22**

(01) **Giovana:** *Sleep more, sleep well!*

(02) **Max:** *If you sleep more you sleep well?*

(03) **Giovana:** *He is lazy, just because he is lazy... I will sleep a bit.*

(04) **Max:** *A little bit.*

(05) **Giovana:** *A little bit?*

(06) **Max:** *Yes, I will sleep a little bit....*

(07) **Giovana:** (escrevendo)...

- (08) **Max:** (observando a colega que está escrevendo o texto co-construído entre os dois participantes da atividade)... *No bite is bit, bite is about dog.*  
 (09) **Giovana:** *Ah, Ok!! There is no "E"?*  
 (10) **Max:** *No "E". Bit.*

Podemos perceber que Max e Giovana interagem de forma a co-construírem o texto da atividade 1. Ao observar a transcrição do diálogo desenvolvido entre os dois participantes, Max identifica que Giovana escreve a palavra *bite* (morder) ao invés do vocábulo *bit* (um pouco), e logo em seguida fornece a correção do texto escrito por Giovana (turno 08), efetuando, assim, um *feedback* de correção explícita. Observa-se também que Max aponta, de forma clara e direta, o erro lexical cometido por Giovana (turno 08) e esclarece a dúvida da colega (turno 09) explicando que o vocábulo correto não é terminado na letra *e* (turno 10).

No exemplo 23, observamos que John, durante a realização da atividade 1, realiza uma correção direta e explícita do enunciado produzido por Ditto (turno 03), apontando o erro linguístico em sua fala e o corrige:

**Exemplo 23**

- (01) **John:** *That is a sweet life!*  
 (02) **Ditto:** *Easy foody!*  
 (03) **John:** *Easy food! No foody!*

A fala de Krull (turno 02), no exemplo a seguir, expressa uma correção explícita do enunciado produzido por Bane (turno 01), indicando a preposição correta que se deve utilizar para que a sentença esteja de acordo com a norma padrão da língua-alvo:

**Exemplo 24**

- (01) **Bane:** *This year we are travelling in the car and go to the camp*  
 (02) **Krull:** *Travelling by car!*  
 (03) **Bane:** *Oh yes, by car!*

No exemplo seguinte, Thaís e Lafayette estão reconstruindo o texto da atividade 3 (*Dictogloss*). Durante a interação, Lafayette corrige Thaís (turno 02), fornecendo a correta conjugação temporal do verbo *eat* (comer), bem como inserindo o sujeito *he* (ele):

**Exemplo 25**

- (01) **Thaís:** *After... After eat the soap*  
 (02) **Lafayette:** *After he ate the soap.*  
 (03) **Thaís:** *Oh yes, after he ate the soap, he didn't feel well!*

Podemos observar, nesse trecho, que Thaís reage ao reparo por meio do *uptake* (LYSTER; RANTA, 1997), demonstrando que percebeu o erro contido em seu enunciado por

meio da expressão *Oh, Yes* (turno 03), ao receber o tratamento corretivo efetuado por Lafayette.

Ao analisarmos esses exemplos, concluímos que a correção explícita, durante o desenvolvimento dos diálogos colaborativos, auxiliou os participantes a perceber os erros contidos em seus enunciados produzidos (orais ou escritos), assim como foi benéfica para a correta construção textual, de acordo com a língua-alvo padrão, ao realizarem as atividades colaborativas em pares de alunos. Percebemos também que a ação de reformular as sentenças produzidas pelo colega de interação, de forma corretiva, promoveu o compartilhamento de conhecimento e de apoio linguístico, criando condições para que a compreensão e a aprendizagem da norma padrão de LE ocorram durante a realização da atividade.

No próximo item, analisamos outro tipo de *feedback* corretivo, o *recast*.

### 3.2.2 Recasts

Ao realizarem as atividades colaborativas, os participantes podem se utilizar do *recast* como *feedback* corretivo por meio da reformulação parcial ou total do enunciado produzido que se apresenta inadequado, buscando, assim, auxiliar o colega na percepção do erro. Os exemplos 26 e 27 ilustram trechos dos diálogos colaborativos onde ocorrem *recasts*.

No exemplo 26, Giovana e Max engajam-se na co-construção textual da atividade 1:

#### Exemplo 26

(01) **Giovana:** *So, the little bird had hungry.*

(02) **Max:** *The bird was hungry?* (dando ênfase ao verbo *was*)

(03) **Giovana:** *Yes, had hungry.*

(04) **Max:** *She was hungry? No?* (dando ênfase novamente ao verbo *was*)

(05) **Giovana:** *Very hungry!*

No exemplo apresentado, Giovana diz que, de acordo com a história em quadrinhos, o pequeno pássaro estava com fome, por meio da produção de seu enunciado: *So, the little bird had hungry* (turno 01). Max identifica um pequeno problema no enunciado produzido por sua colega de atividade e tenta chamar a atenção para o vocábulo errôneo parafraseando a fala de Giovana, por meio de uma correção implícita, dando ênfase à forma correta (turno 02). Ao perceber que seu *recast* não favoreceu o surgimento do *uptake* desejado (turno 03), Max, novamente, repete a sentença contendo a reformulação do enunciado produzido por Giovana, buscando a possível percepção do erro cometido por sua colega, mas não obtém sucesso em seu *recast* (turnos 04 e 05). Lyster e Ranta (1997) asseveram, em sua pesquisa, que o

comportamento corretivo, realizado por meio de *recasts*, pode não ser notado pelo aprendiz que produziu o erro em seu enunciado. Em consequência disso, não ocorrem a reformulação e a correção do enunciado errôneo produzido pelo aprendiz. Carrazzai e Santin (2007) afirmam também que o *recast* pode focar uma única palavra do enunciado produzido ou apresentar a correção da estrutura gramatical que se encontra fora da norma padrão da língua-alvo.

No exemplo seguinte, Bane e Krull, durante a realização da atividade 2, debatem sobre a viagem realizada pela família:

**Exemplo 27**

**(01) Bane:** *The travel was special, because they didn't used to travel much.*

**(02) Krull:** *They didn't use to travel much, yes?* (dando ênfase ao vocábulo *use*)

**(03) Bane:** *The Jackson's didn't used to travel, this was special, they liked to play games with their kids at home.*

Podemos perceber que Krull, por meio da entonação de sua voz e da reformulação total do enunciado produzido por Bane, incita, de forma implícita, a reflexão sobre a construção oral de seu colega (turnos 01 e 02), mas não consegue atingir o objetivo desejado por meio do *feedback* corretivo apresentado (turno 03). Notamos, nesse exemplo, que Krull não percebe a correção recebida por meio do *recast* produzido por seu colega de atividade. Podemos observar também que Krull não reage ao *recast* e continua a reproduzir o enunciado incorreto não percebendo a ação corretiva ou apenas a ignorando.

Nos dois exemplos (26 e 27) apresentados, podemos dizer que, de acordo com Lima (2002a), não houve *uptake* pelos aprendizes, após recebimento do *feedback* corretivo produzido pelos seus colegas durante a realização das atividades colaborativas, pois ambos os alunos mantiveram seus enunciados incorretos.

Podemos notar, nos exemplos 26 e 27, a ocorrência de *feedback* corretivo por meio de *recasts* (ou reformulações), durante os diálogos colaborativos entre os participantes. Entretanto, esses não foram eficientes a ponto de auxiliarem os aprendizes na identificação e na reformulação de seus enunciados inadequados, mesmo sendo acompanhados de pistas (ênfase e a entonação da voz).

Ao analisarmos os dados presentes nas interações dos participantes, durante a realização das atividades colaborativas para este estudo, percebemos que não ocorreram *recasts* que causassem a reformulação e a correção dos enunciados incorretos produzidos pelos interagentes. Dentre algumas causas possíveis a esse fato observado, podemos destacar a necessidade de um maior conhecimento linguístico entre os participantes para que esse tipo de *feedback* corretivo seja mais eficaz durante a interação dos aprendizes.

A seguir, abordaremos os pedidos de esclarecimento como forma de *feedback* corretivo.

### 3.2.3 Pedidos de esclarecimento

Durante a realização das atividades colaborativas, os aprendizes podem se deparar com mensagens que não são compreendidas durante a interação. Dessa forma, os alunos pedem auxílio ao colega para que essas mensagens sejam elucidadas por meio dos pedidos de esclarecimento.

No exemplo 28, Thaís e Lafayette trabalham de forma colaborativa para descrever as férias da família da atividade 3. Observamos que os participantes descrevem, durante o processo interativo, que a família “havia visitado muitos lugares” (turnos 01 e 02). Em seguida, Thaís relata que os personagens da atividade fizeram “muitas coisas divertidas” (turno 03) e logo em seguida Lafayette produz um pedido de esclarecimento por não compreender a mensagem transmitida por sua colega (turno 04) que busca, então, descrever as “coisas divertidas” realizadas pela família (turno 05):

#### Exemplo 28

(01) Thaís: *They have been to*

(02) Lafayette: *many places.*

(03) Thaís: *And did many funny things.*

(04) Lafayette: *Ahm? What funny things?*

(05) Thaís: *They went to a beach and there they played, swan, funny things.*

(06) Lafayette: *So, they did many funny things in the beach.*

Podemos observar que o pedido de esclarecimento efetuado por Lafayette, decorrente da não compreensão da mensagem transmitida por sua colega ao referir-se a *funny things*, foi importante para o esclarecimento da dúvida, para fomentar e dar continuidade na interação entre os participantes e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da atividade colaborativa (CÂNDIDO JÚNIOR, 2004; SILVA, 2005, 2012).

No exemplo a seguir, Ditto e John estão conversando sobre o ocorrido na atividade 2, quando os personagens utilizam *dish soap product* (produto de sabão para louças) de forma equivocada por confundirem com *dish soup product* (produto para prato de sopa). De acordo com o texto da atividade o produto apresentava *real lemon juice* (verdadeiro suco de limão):

#### Exemplo 29

(01) Ditto: *Something to wash with limon?*

(02) John: *What? Limon?*

- (03) **Ditto:** *To wash the dishes, to wash with **limon!***  
 (04) **John:** *With what?*  
 (05) **Ditto:** *This product, **limon**... (o aluno para um pouco para refletir) Oh no, yeah, is **lemon**.*

Ditto questiona seu colega, perguntando sobre o conteúdo deste produto de lavar louças (turno 01). Percebemos que a produção do termo *limon* por Ditto provocou a não compreensão do significado desta palavra por John, desencadeando um pedido de esclarecimento por meio da repetição do termo (*limon*) e da utilização do advérbio de interrogação (*What?*) (turnos 02 e 04). Após reforçar o seu enunciado, Ditto realiza uma pequena pausa para refletir sobre o questionamento de seu colega e sobre a sua produção oral. Momentos depois, percebe que a sua pronúncia não condiz com o padrão da língua-alvo e em seguida realiza a reformulação da pronúncia do vocábulo específico, reconhecendo que sua fala estava construída de forma inadequada para a compreensão do seu colega de atividade (turno 05).

Após a realização dos esclarecimentos, os alunos puderam alcançar a compreensão da mensagem ou do significado da mensagem apresentada pelo colega de atividade. Mas, em outras situações de não compreensão do enunciado, os participantes pediam, ou recebiam, o *feedback* metalinguístico, item que vemos a seguir.

### 3.2.4 *Feedback* metalinguístico

O *feedback* metalinguístico pode ocorrer quando os alunos oferecem, além da reformulação explícita do enunciado contendo a correção do trecho inadequado, uma explicação sobre a natureza do erro cometido pelo colega durante a sua produção oral ou escrita ao realizarem as atividades colaborativas.

No exemplo 30, Bane e Krull estão reconstruindo o texto da atividade 3:

#### **Exemplo 30**

- (01) **Bane:** *On the bottle was write*  
 (02) **Krull:** *On the bothe was write... (escrevendo)*  
 (03) **Bane:** *What was write?*  
 (04) **Krull:** *With real lemon juice... Look, **was** is simple past and **write** is simple present, this is wrong.*  
 (06) **Bane:** *Why?*  
 (07) **Krull:** *“Se lembra que sobre a regra do **ado**, **edo** e **ido** no final dos verbos?”*  
 (08) **Bane:** *“Tipo: escrevendo, lendo, indo?”*  
 (09) **Krull:** *Isso é gerúndio, então deve ser um verbo no passado e o outro no gerúndio.*  
 (10) **Bane:** *Ok, I remember, the conjugation is: **write**, **wrote***  
 (11) **Krull:** ***Written**, “escrito, lembra?”*  
 (12) **Bane:** *Ok, you are right, is: **was written!***

Observamos que ambos trabalham em conjunto, auxiliando um ao outro para reproduzir o texto *Dish Soap for Dinner* (turnos 01, 02 e 03). Krull percebe que algo de errado está presente na estrutura citada por Bane *On the bottle was write*, pondo-se a refletir e analisar a forma verbal presente nessa sentença (turno 04). Krull produz comentários e apresenta informações para o seu colega de atividade, de forma a esclarecer a forma verbal apropriada que deve apresentar-se na sentença (turno 07), utilizando o seu conhecimento gramatical para reforçar o seu posicionamento corretivo (turno 09). Durante a construção de sua justificativa, Krull busca e incentiva a participação do colega em seu raciocínio para concretizar a correção do enunciado, utilizando-se também da LM para dialogar com ele (turnos 07, 08, 10 e 12). Ao final do diálogo co-construído de forma colaborativa, Krull consegue direcionar Bane para realizar a correta conjugação do verbo *write*, no gerúndio (*written*), fornecendo suporte para que seu colega consiga identificar e corrigir o seu enunciado (turnos 11 e 12).

No exemplo 31, Max e Giovana interagem de forma a produzir diálogos que devem ser escritos para os personagens da atividade 1:

**Exemplo 31**

(01) **Max:** *Hey, where is all the people?*

(02) **Giovana:** *They may be over here.*

(03) **Max:** *May? Why? No can?*

(04) **Giovana:** *May is more polite, can is informal, may is formal.*

(05) **Max:** *Ok, they may be over here.*

Giovana, ao produzir um enunciado que contém *may* (*modal verb*) (turno 02), desperta em Max a curiosidade, a dúvida e o questionamento sobre a correta utilização deste vocábulo (turno 03). A aluna busca, por meio do *feedback* metalinguístico, explicar o porquê da escolha de *may* em lugar de *can*, este proveniente do questionamento de Max a sua colega de atividade (turno 4). Podemos observar que a participante apoia-se no seu conhecimento gramatical para formular uma explicação plausível para a dúvida linguística apresentada por Max, promovendo assim a continuidade da realização da atividade.

No próximo item, abordamos a elicitación como forma de *feedback* corretivo.

### 3.2.5 Elicitación

A elicitación pode ocorrer quando o colega de atividade solicita a reformulação do enunciado produzido pelo par da atividade. Essa solicitação pode ser realizada por meio de questionamentos abertos que indicam explicitamente o trecho inadequado da fala ou da escrita

do colega. A elicitación, de acordo com Carazzai e Santin (2007), pode ocorrer por meio de perguntas reflexivas que estimulam o colega da atividade a complementar o seu enunciado, incentivando a reflexão e a análise de sua fala ou escrita em busca da correção da forma inadequada presente no enunciado. Observemos o exemplo a seguir:

**Exemplo 32**

- (01) **Ditto:** *The family Jackson visited so many places*  
 (02) **John:** *Ok.*  
 (03) **Ditto:** *And after that they visited Mrs. Jackson parents.*  
 (04) **John:** *Ok.*  
 (05) **Ditto:** *And after this they going to the beach.*  
 (06) **John:** *They...* (aguardando que o colega complete a sentença)  
 (07) **Ditto:** *Ah?*  
 (08) **John:** *Look the sentence: They...*  
 (09) **Ditto:** *They... ah, they, they... ok, it's past, they visited.*  
 (10) **John:** *Yes, complete the sentence.*  
 (11) **Ditto:** "Passado de *go* é *went*, não é?"  
 (12) **John:** *Aham!*  
 (13) **Ditto:** *They went to the beach.*  
 (14) **John:** *Yes, good!*

Nesse exemplo, John e Ditto realizam, de forma colaborativa, a composição de uma redação descrevendo as férias da família *Jackson*, nomeada assim pelos próprios alunos, ao realizarem a atividade 2 (*Jigsaw*). Podemos perceber que John, ao identificar a forma verbal inadequada presente no enunciado de Ditto, incentiva o seu colega a complementar a sua fala, repetindo o pronome *they* e pausando estrategicamente (turnos 06 e 08), incentivando o seu par a refletir sobre o trecho inadequado. Ditto, após refletir sobre a atividade e sobre o seu enunciado, identifica o erro e compreende que o texto, em processo de produção pelo par, está no *simple past* (turno 09) e busca, no amparo do colega, a confirmação de seu raciocínio sobre a conjugação correta para o verbo *go* (ir) no *simple past* (turno 11). Ditto recebe de John a confirmação sobre a conjugação correta para aquele verbo e apresenta, logo em seguida, a reformulação com o tempo verbal correto para a composição do texto demandado pela atividade (turno 13).

No exemplo a seguir, podemos identificar outra característica da elicitación:

**Exemplo 33**

- (01) **Thaís:** *Joe opened his e-mail box...*  
 (02) **Lafayette:** (escrevendo o texto) *Joe opened his... e-mail box, you sure?*  
 (03) **Thaís:** *No, no, mail box, opened his mail box.*  
 (04) **Lafayette:** *Ok, mail box*

Ao iniciarem a atividade 3 (*Dictogloss*), Thaís começa a descrever para Lafayette o ocorrido com *Joe* no texto *Dish Soap for Dinner* (turno 01), ele, que se propôs a escrever o

texto, nota que sua colega utiliza um vocabulo inadequado para o sentido que ela gostaria de descrever e a questiona (turno 02). Thaís prontamente reage ao questionamento de seu colega (*uptake*) e, identificando o erro, reformula o seu enunciado apresentando a palavra correta para a sentença (turno 03).

No próximo item, tratamos do *feedback* de repetição corretiva, relatado por Lyster e Ranta (1997) em sua pesquisa com aprendizes de LE.

### 3.2.6 Repetição corretiva

Esta modalidade de *feedback* corretivo ocorre quando o colega repete parte ou a totalidade do enunciado produzido pelo par da atividade que produziu o enunciado com o erro. Durante a repetição desse enunciado, o aluno altera a sua tonalidade de voz, por meio de uma indagação, a fim de colocar ênfase no erro, proporcionando, ao colega, a possibilidade de identificar o erro e possivelmente corrigi-lo.

No exemplo 34, Bane e Krull estão discutindo sobre o conteúdo dos diálogos que devem escrever para os personagens da atividade 3:

#### Exemplo 34

- (01) Bane: *Put in the fish and in the salad*
- (02) Krull: *In the fish and in the salad?*
- (03) Bane: *Yeah!... some had stomachache...*
- (04) Krull: *some had stomachache (escrevendo)...*
- (06) Bane: *And others gone to the hospital*
- (07) Krull: *Gone?*
- (08) Bane: *Others gone to the hospital. (repetindo)*
- (09) Krull: *Went!*
- (10) Bane: *Ok, others went to hospital.*

Bane e Krull, após conversarem sobre os acontecimentos presentes no texto *Dish Soap for Dinner (Dictogloss)*, empenham-se na reprodução do texto. Krull percebe que o colega de atividade comete um erro na conjugação do verbo *go* (ir) no *simple past* (turno 06) e realiza um *feedback* corretivo por meio da repetição desta palavra, dando ênfase e entonação ao verbo (turno 07). Podemos observar que Bane não consegue identificar o erro em seu enunciado (turno 08) e, logo em seguida, Krull realiza a correção explícita. Lyster e Ranta (1997) mencionam, em seu estudo, que o aprendiz pode ignorar ou não perceber a ação corretiva que recebeu, evidenciando, assim, a não ocorrência de *uptake* pelo aluno. A partir desse fato, ocorrido no diálogo colaborativo, percebemos que Krull altera sua estratégia corretiva realizando uma correção pontual e explícita para que seu colega possa reconsiderar e

produzir a mensagem de acordo com a norma padrão da língua-alvo em processo de aprendizagem. Podemos observar nesse exemplo que, durante a interação, os interlocutores podem se utilizar de diferentes tipos de *feedbacks* corretivos para alcançar a correta reformulação (oral ou escrita) para juntos darem continuidade e desenvolvimento à atividade colaborativa.

No exemplo a seguir, Max e Giovana estão construindo a fala do pequeno pássaro da atividade 1:

**Exemplo 35**

**(01) Max:** *New person coming, more popcorn.*

**(02) Giovana:** *I will get more popcorn, I eat more!*

**(03) Max:** *I will get more popcorn, I eat? ...*

**(04) Giovana:** *I eat more!?? Não?*

**(05) Max:** *I will get... I? (ênfatizando o will)*

**(06) Giovana:** *Ah, is future, I will get more popcorn, I will eat more*

**(07) Max:** *Yes, I will eat more!*

Podemos observar nesse exemplo que Giovana constrói parte de seu enunciado de forma correta e a outra parte apresenta-se com um erro de construção gramatical, não se apresentando em seu enunciado o *modal verb will*, que produz no verbo *eat* (comer) o sentido de futuro (turno 02). Max busca enfatizar o *modal verb will* na primeira parte do enunciado produzido por sua colega, buscando, por meio de uma indagação, que ela reflita e reformule a segunda parte do enunciado produzido por ela (turno 03). Giovana, ainda sem entender a indagação de seu colega, reproduz o enunciado sem a reformulação (turno 04), então Max volta a enfatizar o *modal verb will* e a indagar sobre a segunda parte do enunciado produzido por ela, enfatizando e alterando a tonalidade de voz no item que deve ser complementado (turno 05). Giovana, logo após a fala de Max, percebe e reformula sua segunda parte da mensagem, fazendo referência a estrutura gramatical que estava faltando em sua produção (turno 06).

Swain (1985) afirma que, quando há a ocorrência de *uptake*, ou seja, quando o aprendiz percebe o erro em seu enunciado e busca a reformulação de sua produção linguística por meio do reparo, o aprendiz pode acionar o gatilho do processo de aquisição linguística por intermédio da modificação interacional ocasionada pelo *feedback* corretivo recebido.

Ao observarmos os exemplos de *feedbacks* corretivos, apresentados e analisados ao longo desses tópicos, podemos concluir que a ocorrência do *feedback* corretivo motivou a reformulação dos enunciados produzidos, auxiliando os aprendizes a serem mais corretos em sua produção linguística, assim como provocou maior interação entre os participantes que buscavam, de forma conjunta, a correção dos erros por meio da reavaliação e da reflexão

sobre a língua-alvo em seus enunciados produzidos. Podemos destacar o *feedback* corretivo como ferramenta de assistência utilizada pelos pares de alunos, durante a construção do diálogo colaborativo, tornando-se benéfica e muito útil no processo de aquisição e aprendizagem de L2/LE.

Tendo apresentado e analisado os diferentes tipos de *feedback* corretivo, passamos, na sequência, à análise das negociações ocorridas durante a realização das atividades colaborativas entre os pares de alunos.

### 3.3 As negociações

As negociações, produzidas pelos alunos durante a realização das atividades colaborativas para a escrita de textos em língua inglesa, apresentaram momentos de intensa interação. Esses momentos foram de grande importância para a análise do processo de aquisição e aprendizagem de LE. Durante a coleta de dados para esta pesquisa, foram identificados três tipos de negociações, durante a co-construção textual requerida pelas atividades propostas, sendo elas: a negociação de significado da mensagem (PICA, 1994); a negociação da forma linguística da mensagem (PICA, 1994) e a negociação do conteúdo da mensagem (VAN den BRANDEN, 1997).

Começamos, então, pela análise das negociações do significado da mensagem.

#### 3.3.1 A negociação de significado da mensagem

As negociações do significado das mensagens (PICA, 1994) ocorrem quando o aprendiz busca modificar e reestruturar sua mensagem. Essa ação ocorre quando o interlocutor demonstra algum tipo de dificuldade na compreensão da mensagem durante o processo interacional com seu par.

No exemplo 36, John e Ditto conversam sobre a atividade 2 para juntos construírem o texto escrito:

##### **Exemplo 36**

**(01) John:** *They go to the beach...*

**(02) Ditto:** *Yes, they go to the beach, take a sunbathe and swim in the ocean.*

**(03) John:** *Ok, they go to the beach.*

**(04) Ditto:** *No, in the past, they **went** to the beach, **took** a sunbathe and **swam** in the ocean.*

**(05) John:** *Yes, they went to the beach... (escrevendo)... took a.. a... a what?*

**(06) Ditto:** ***Sunbathe** and **swam** in the ocean.*

**(07) John:** ***Sunbathe?** **Swam?***

**(08) Ditto:** *Yes!*

**(09) John:** *I don't know these!*

**(10) Ditto:** *Sunbathe is when you go to the beach and stay on the sand, when you burn the skin, get red, you know?*

**(11) John:** *Ah, get red on the skin, I burned very much last time in the river.*

**(12) Ditto:** *Swam is the past of swim, when you go in the water, when you go to the "ondas", surfing!*

**(13) John:** *Oh, yes, I like surfing, is very good...*

Durante a realização da atividade 2, podemos observar que John e Ditto constroem, por meio do diálogo colaborativo, a história da família Jackson (nomeada pelos próprios aprendizes) em sua última viagem de férias (turnos 01, 02 e 03). Podemos notar que Ditto reformula seu enunciado, pois relembra que os acontecimentos com a família referem-se ao passado, pois as férias já haviam ocorrido (turno 04) e John põe-se a compor o texto escrito em comum acordo com o que havia sido dito por seu colega (turno 05). Durante a construção textual, John requisita de Ditto a repetição do enunciado proferido, por meio de uma indagação, para que ele possa dar sequência à sua produção escrita (turno 05), o que ocorre logo em seguida no diálogo colaborativo (turno 06). John então percebe o seu desconhecimento sobre o significado das palavras *sunbathe* e *swam* e questiona o seu colega sobre esses vocábulos desconhecidos durante o momento da interação (turnos 07 e 09). Podemos notar, no desenvolvimento do diálogo colaborativo produzido pelos aprendizes, que Ditto aplica-se na explicação dos dois vocábulos não compreendidos pelo seu colega de atividade, buscando solucionar os empecilhos semânticos para que seu colega obtenha a compreensão dos significados desses vocábulos, tornando seu *output* compreensível (turnos 10 e 12). Após as explicações de significado produzidas por Ditto, podemos perceber que John compreende os significados de *sunbathe* e *swam*, acrescentando informações sobre sua própria experiência sobre o vocábulo *sunbathe* e seu gosto ao *surf*, que está associado à compreensão do vocábulo *swam* (turnos 11 e 13).

No exemplo a seguir, Thaís e Lafayette estão conversando sobre as férias da família durante a realização da atividade 2:

#### **Exemplo 37**

**(01) Thaís:** *A nice family going to travel...*

**(02) Lafayette:** *They are moving out*

**(03) Thaís:** *Moving out?*

**(04) Lafayette:** *Yes, they are taking their things and go on vacation.*

**(06) Thaís:** *But moving out is not changing the place, the house?*

**(07) Lafayette:** *No, is not!*

**(08) Thaís:** *I will look in the dictionary.*

**(09) Lafayette:** *Ok, look for it!*

**(10) Thaís:** *Let me see... no, no, eh, eh (procurando no dicionário)... here, look: move out – "mudar-se", tá vendo eu te falei.*

- (11) **Lafayette:** *Ok, you are right, so they are going out on vacation.*  
 (12) **Thaís:** *Going out is right, this is much better.*  
 (13) **Lafayette:** *Ok, no problems.*

As negociações no exemplo 37 ocorrem a partir do momento que Lafayette produz o *phrasal verb: moving out* (turno 02), desencadeando assim um processo de negociação de significado entre os participantes sobre este *phrasal verb*. Thaís relata a Lafayette que este termo, de acordo com os seus conhecimentos na língua-alvo, é utilizado para descrever a ação realizada por pessoas que estão de mudança, mudando o seu local de estada, ou simplesmente mudando de casa (turno 06), que prontamente foi rejeitada pelo seu colega de atividade (turno 07). Para solucionar a discussão que envolve o significado do termo *moving out*, Thaís propõe a utilização do dicionário, como ferramenta mediadora do conhecimento em LE, para esclarecer a dúvida e confirmar o que anteriormente havia dito ao seu colega de atividade (turno 08), ação esta aceita por seu colega de atividade (turno 09). Ao encontrar o significado do *phrasal verb* no dicionário, Thaís utiliza a LM para reforçar e confirmar o que havia explicado para Lafayette sobre o significado do termo *moving out* (turno 10). Ele, por sua vez, compreende o significado desse *phrasal verb* apresentado por sua colega e, logo após, reformula seu enunciado, apresentando um novo *phrasal verb: going out* (sair) buscando um termo que melhor se ajuste a sentença e que esteja correto em relação ao seu significado (turno 11). Logo em seguida, Thaís confirma a seu colega que este *phrasal verb (going out)* está adequado em seu significado para a sentença (turno 12), chegando, assim, a um consenso comum entre os participantes sobre a utilização desse termo na sentença produzida por Lafayette, finalizando o processo de negociação de significado no exemplo 36 (turno 13).

Durante a realização da atividade 2, podemos perceber que Thaís se utiliza de dois tipos de estratégias mediadoras, a L1 e o dicionário, para auxiliá-la no esclarecimento do termo inadequado presente no enunciado produzido por seu colega. Esse exemplo demonstra que os participantes podem se utilizar de diferentes ferramentas para auxiliá-los no processo de negociação de significado, de forma a elucidar e esclarecer a dúvida que permeava a interação entre os aprendizes de LE.

O próximo exemplo de negociação de significado refere-se a compreensão do léxico *ill* (doente) entre os participantes da atividade:

**Exemplo 38**

- (01) **Max:** *The people got ill, after eating the soap.*  
 (02) **Giovana:** *Ill? Is will, no?*  
 (03) **Max:** *They got ill, feel bad.*  
 (04) **Giovana:** *Ah, what? What is ill?*

- (05) **Max:** *Ill is similar to sick, just another word.*  
 (06) **Giovana:** *There is no difference?*  
 (07) **Max:** *No, they are similar, do you understand?*  
 (08) **Giovana:** *Now it's ok, they got ill.*

Ao descrever o ocorrido com as pessoas que utilizaram o produto (*dish soap*) enviado pela empresa através do correio, na atividade 3, Max se utiliza do vocábulo *ill* (turno 01) que gera uma negociação de significado com a sua colega. Giovana apresenta sinais de não compreensão desse vocábulo na língua-alvo e busca compreendê-lo, interrogando o seu colega de atividade (turno 02). Podemos observar que Max reformula seu *output*, tentando torná-lo compreensível (SWAIN, 1995) para a sua colega (turno 03), que ainda demonstra dúvida e apresenta sinais de não compreensão do significado do vocábulo *ill* (turno 04). Podemos notar, no diálogo colaborativo, que o participante emprega a estratégia da equivalência lexical entre *ill* e *sick*, buscando elucidar a dúvida vocabular de Giovana (turno 05). A aluna realiza um último questionamento a Max, em forma de pedido de esclarecimento (LYSTER; RANTA, 1997), para confirmar que não há diferença de significados entre as duas palavras, mas, sim, uma similaridade (turno 06). Max reforça a sua explicação e interroga sua colega para identificar que a compreensão e a aprendizagem do novo vocábulo ocorreram (turno 07). Ao final da negociação entre os participantes, Giovana demonstra ao seu colega que compreendeu o significado da palavra e a usa, dando continuidade a interação e a realização da atividade colaborativa.

Fundamentados nos exemplos anteriormente analisados, podemos concluir que os aprendizes buscaram, por meio da negociação de significado, esclarecer as dúvidas semânticas apresentadas pelos colegas durante a realização das atividades colaborativas. Percebemos ainda que os alunos utilizaram-se também de estratégias mediadoras (dicionário e L1) para alcançar o esclarecimento e a compreensão da mensagem pelo seu interlocutor. Outro fator de grande relevância, presente nos exemplos analisados, refere-se ao papel assumido pelos alunos como mediadores do conhecimento de LE, por intermédio das relações dialógicas que foram desenvolvidas ao longo das negociações de significado entre os alunos, promovendo, assim, episódios de ensino e aprendizagem de LE entre os participantes das atividades colaborativas desta pesquisa.

No próximo item, analisamos as negociações da forma linguística da mensagem.

### 3.3.2 A negociação da forma linguística da mensagem

A negociação sobre a forma linguística também esteve presente no diálogo colaborativo dos participantes desta pesquisa durante a realização das três atividades entre os pares de alunos aprendizes de LE. No exemplo 39, Bane e Krull estão dialogando sobre o início da história em quadrinhos:

**Exemplo 39**

(01) **Bane:** *He was lazy boy, (risos)... lazy, “preguiçoso” (risos)...*

(02) **Krull:** *Let's say that both, the other birds was going to work...Eh,eh, no, no, the other birds were (pronúncia com ênfase) going to work, ok?*

(03) **Bane:** *Ok, they were going to work, to get some food and he no, he is lazy.*

Ao iniciarem a atividade 1, percebemos que Bane está tipificando o pequeno pássaro, que se nega a acordar cedo para procurar comida, como *lazy* (preguiçoso) (turno 01). Na sequência do diálogo colaborativo entre os participantes, Krull descreve a ação dos outros pássaros logo pela manhã, e, ao produzir o seu enunciado, percebe que cometeu um erro em sua concordância verbal ao conjugar o verbo *to be* em sua forma singular no passado simples (*was*), pois o sujeito da sentença apresenta-se no plural, *birds* (pássaros). Imediatamente Krull realiza a autocorreção de seu enunciado, chamado de *feedback* interno por Swain (1995), reproduzindo-o de forma correta dessa vez (turno 02). Notamos que o aprendiz acrescenta ênfase na forma verbal corrigida, de modo que o seu colega não cometa o mesmo erro e use seu enunciado de forma correta. De acordo com Lyster e Ranta (1997), a negociação da forma linguística pode apresentar-se por meio da autorreformulação do enunciado produzido pelo próprio aprendiz, como foi verificado no exemplo 39.

No exemplo seguinte, Ditto e John estão debatendo e construindo o texto escrito demandado pela atividade 3:

**Exemplo 40**

(01) **Ditto:** *After eating the dish soap for dinner...*

(02) **John:** *After eating the dish... soap for dinner... (repetindo e escrevendo)*

(03) **Ditto:** *Joe fell sick, very sick!*

(04) **John:** *Fell? Isn't felt? (forma geradora da discussão)*

(05) **Ditto:** *Right, he felt sick after eating the dish soup... Felt, felt (repetindo para internalizar)*

(06) **John:** *And many people do that, eh, ... did that!*

(07) **Ditto:** *Yes, they did.*

No exemplo 40, Ditto está produzindo oralmente o enunciado para que John possa transcrevê-lo em forma de texto escrito (turnos 01 e 02). Logo em seguida percebemos que

John produz o vocábulo *fell* (caiu), que se torna o gerador da negociação sobre a palavra correta a ser utilizada no contexto dos fatos que ocorrem com os personagens da atividade 3 (turnos 03, 04 e 05). Notamos também que Ditto manifesta-se verbalmente por meio do termo *right*, percebendo que havia cometido um erro de conjugação verbal, o que produziu uma outra palavra *fell* (cair), e rapidamente reformula seu enunciado e, por fim, repete o termo para si mesmo como forma de internalização do vocábulo (turno 05). Na sequência do diálogo colaborativo, podemos identificar que John comete um novo erro em relação à conjugação do verbo *do* (fazer) e prontamente realiza a autocorreção, possivelmente por associação ao *feedback* corretivo anteriormente recebido de Ditto (turno 06). Podemos observar, nesse exemplo, que a palavra apresentada por Ditto (*fell*) fez com que os interlocutores discutissem sobre a forma verbal correta dentro do contexto da história por eles construída.

Observemos o exemplo a seguir, proveniente da interação entre Lafayette e Thaís:

**Exemplo 41**

(01) **Lafayette:** *Wow, she is a nice girl, she gets one for me.*

(02) **Thaís:** *He says: I know you are a nice girl I know you give a little bit to me.*

(03) **Lafayette:** *Wait: nice girl she's gonna get something to me, she's not got, she's gonna get some for me, she is a nice girl. Not she's got, she will get, so, she's gonna get some for me (falando baixinho para si mesmo)*

(04) **Thaís:** *She's gonna get?*

(05) **Lafayette:** *Yes, she's gonna get some for me.*

(06) **Thaís:** *Ok! She's... gonna get... some for me (repetindo e escrevendo)*

Nesse exemplo, podemos perceber que a produção *she gets one for me* leva Lafayette a realizar reflexões sobre a correta construção desse enunciado para a fala do pequeno pássaro na história em quadrinhos (turno 01). Percebemos que Lafayette põe-se a testar diversas combinações para a melhor forma linguística para esse enunciado, preocupando-se com a acuidade e a precisão da forma para as combinações proferidas, repetindo para si mesmo em voz baixa até atingir a forma que lhe soe adequada na língua-alvo (turno 03). As produções orais realizadas por Lafayette, durante a busca do termo mais adequado para o contexto da história, motivam a indagação de Thaís sobre a forma escolhida por seu colega (turno 04). Ao encontrar a solução para sua reflexão, Lafayette responde de forma positiva ao questionamento efetuado por sua colega de interação, apresentando o termo escolhido *she's gonna get some for me*, que posteriormente foi transcrito por Thaís no corpo do texto escrito por eles produzido (turnos 05 e 06).

No exemplo a seguir, Giovana e Max, durante a realização da atividade três (Reconstrução textual – *Dictogloss*), negociam a forma linguística da pronúncia e da escrita do verbo *read* (ler) no passado simples:

**Exemplo 42**

- (01) **Giovana:** *If they read the bottle they didn't eat this.*  
 (02) **Max:** *Yes, but the people don't read.*  
 (03) **Giovana:** *Ok, the people had to read, readed, /ri:d/, /rei:did/, ah...*  
 (04) **Max:** *I think the pronunciation is equal for both, is like: /red/ and /red/*  
 (05) **Giovana:** *But we write on different form? No?*  
 (06) **Max:** *No, I don't think so, I remember some verbs have the same writing in present, past and participle.*  
 (07) **Giovana:** *So we have to write: read and read?*  
 (08) **Max:** *Yes, I think the writing is the same: **read** for past and **read** for participle, I remember this from the book.*  
 (09) **Giovana:** *Ok, we write the same, but different pronunciation: /ri:d/ and*  
 (10) **Max:** */red/*  
 (11) **Giovana:** *Ok!*

De acordo com Pica (1994) a negociação da forma linguística leva os interlocutores a direcionar a construção de seus questionamentos nas estruturas gramaticais, no léxico das palavras e na pronúncia inerente a língua-alvo, pois ambos já conhecem o significado das palavras, termos ou expressões, buscando, assim, a forma linguística apropriada para a produção conjunta do texto demandado pela atividade (SWAIN, 1985).

As negociações não se restringem somente ao significado e a sua forma linguística, mas também podem ocorrer no conteúdo das mensagens, como veremos no próximo item.

### 3.3.3 A negociação do conteúdo da mensagem

A negociação de conteúdo da mensagem, descrita por Van den Branden (1997), é verificada quando os participantes apresentam maiores informações sobre a temática em discussão a fim de esclarecer o assunto para ambos os interlocutores durante a construção do diálogo colaborativo. O exemplo a seguir ilustra esse tipo de negociação:

**Exemplo 43**

- (01) **Ditto:** *They picked up some fruits and...eh...*  
 (02) **John:** *They picked up some fruits and what?... (escrevendo)*  
 (03) **Ditto:** *Just a moment, I have to think!*  
 (04) **John:** *And they played in the playground*  
 (05) **Ditto:** *But there is not a park (playground) for kids.*  
 (06) **John:** *But we can have a playground in a camping area.*  
 (07) **Ditto:** *In the same place?*  
 (08) **John:** *Yeah, we can have.*  
 (09) **Ditto:** *But in the camping is just nature, trees*

- (10) **John:** *But we can have a place for the kids too, not just trees!*  
 (11) **Ditto:** *Ok, so they went to the playground and?...*  
 (12) **John:** *And they had barbecue...*

No exemplo 43, ao realizarem a atividade 2 (Férias em família – *Jigsaw*), John está descrevendo as atividades realizadas pela família *Jackson*, na área de *camping* visitada por seus membros (turnos 01 e 04). Ditto, por sua vez, interroga seu colega de atividade indagando sobre a presença de um *playground* para crianças em uma área de *camping* (turnos 05 e 07) relatando que, neste local, encontram-se apenas árvores e natureza (turno 09). John argumenta com o seu colega de atividade, explicando que uma área de *camping* pode ter um *playground* para crianças sim (turnos 06, 08 e 10), e não somente árvores e natureza, adicionando, assim, informações extras para o enriquecimento do entendimento de Ditto sobre esta temática durante a interação entre os participantes.

Van den Branden (1997) afirma que as negociações de conteúdo podem ser iniciadas por meio de sinais que o interlocutor apresenta durante a interação em busca de informações necessárias para a compreensão da temática ou da ideia apresentada pelo seu colega de atividade durante o assunto que se propõe a discutir.

Bane e Krull, no exemplo 44, ao realizarem a atividade 3 (Reconstrução textual – *Dictogloss*), discutem sobre o produto enviado pela empresa para as caixas de correios das pessoas escolhidas para provar o novo *dish soap* (sabão para louças):

**Exemplo 44**

- (01) **Bane:** *The company sent a free sample for the people to try.*  
 (02) **Krull:** *The company sent...* (escrevendo)  
 (03) **Bane:** *And it was a dish soap.*  
 (04) **Krull:** *I think the company should explain to the people the product first, not just send it.*  
 (06) **Bane:** *But the people should read the things, that is the problem, at my University, I study pharmacy, we have to read all the components, all the informations, because a product can be dangerous to a person.*  
 (07) **Krull:** *But the company has to explain things to the people, they are not accustomed to read, they don't read.*  
 (08) **Bane:** *But they must read all things, there are many different products today, if you don't read you can have an allergy, or something very bad.*  
 (09) **Krull:** *I agree with you, people must to read the things.*  
 (10) **Bane:** *Ok, the company sent a yellow bottle of dish soap...*  
 (11) **Krull:** *a yellow bottle of dish soap...* (escrevendo)

Por intermédio desse exemplo, podemos perceber que a negociação de conteúdo apresentada não constituiu um desvio do assunto principal debatido pelos participantes (VAN den BRANDEN, 1997), mas, sim, um diálogo colaborativo construído entre Bane e Krull para

explorar melhor a temática abordada pela atividade colaborativa. Podemos observar que Krull questiona a atitude da companhia que enviou o produto (*dish soap*) às pessoas sem uma prévia informação sobre do que se tratava esse material (turno 04). Bane argumenta que as pessoas deveriam ler as informações que o produto contém, para sua própria segurança, usando o argumento abordado em seu curso universitário para justificar e fortalecer a sua ideia em relação ao fato lido no texto da atividade de *dictogloss* (turno 06). Após o discurso de seu colega, Krull continua a defender a ideia de que a empresa deve informar o seu cliente sobre o produto em questão (turno 07), reforçando a não prática da leitura pela população em geral. Bane utiliza-se de novos argumentos para convencer seu colega de que, além da informação prestada pelas empresas de produtos, a população deve ler as informações dos produtos para evitar uma alergia ou algo pior em sua saúde (turno 08), recebendo após o seu discurso uma aprovação de seu colega sobre a temática discutida (turno 09) e dando continuidade a co-construção do texto requerido pela atividade colaborativa.

Rulon e McCreary (1986) asseveram que os interlocutores aplicam-se no debate do conteúdo da mensagem apresentada para buscar o esclarecimento e a satisfação de ambos os participantes, fato esse observado durante a interação entre Bane e Krull durante o debate sobre o assunto emergente ao realizarem a atividade três.

Ao analisarmos esses exemplos percebemos que as negociações de conteúdo, efetuadas pelos participantes desta pesquisa, ofereceram a eles oportunidades de se expressarem sobre uma diversidade de assuntos relacionados às temáticas principais das atividades propostas, oportunizando uma ampliação da interação na língua-alvo, promovendo tanto *input* quanto *output* entre os participantes.

Ao final de nossa análise sobre os três diferentes tipos de negociações identificadas nos diálogos colaborativos efetuados entre os participantes, podemos concluir que as negociações geraram suportes mútuos para a análise, a identificação e a reconstrução da *output* oral e escrito, tornando-o (mais) compreensível para o seu interlocutor. As negociações de significado forneceram suporte (*scaffolding*) semântico para que os aprendizes pudessem elucidar e compreender as suas dúvidas vocabulares. As negociações sobre a forma linguística tiveram como foco principal as estruturas gramaticais, juntamente com o léxico das palavras e sua pronúncia, promovendo assim a correção de enunciados para uma posterior produção textual demanda pela atividade. E por fim, mas não menos importante, as negociações de conteúdo da mensagem proporcionaram momentos de intenso debate sobre temáticas relacionadas aos assuntos das três atividades colaborativas, promovendo a interação, a colaboração e a aprendizagem de LE.

No próximo item, apresentaremos uma análise quantitativa das interações ocorridas durante a realização das três atividades colaborativas desta pesquisa.

### **3.4 Resultados quantitativos**

Além da análise qualitativa de dados realizada nos itens anteriores, a análise quantitativa constitui-se em uma ferramenta de grande importância para a compreensão dos dados coletados durante as atividades colaborativas realizadas pelos participantes desta pesquisa.

Neste presente item, a análise quantitativa dos dados apresenta-se em duas partes. Na primeira parte, apresentaremos a quantidade de estratégias mediadoras, de *feedbacks* corretivos e de negociações ocorridas entre os participantes, tendo como objetivo avaliar quais dessas foram mais utilizadas na realização das três atividades colaborativas, assim como identificar, quantificar, avaliar e compreender a quantidade e o grau de suas ocorrências ao longo da realização das atividades colaborativas efetuadas pelos pares de alunos. Deve-se considerar que o enfoque dessas análises não tem como objetivo principal a avaliação do desempenho separado de cada par de alunos, mas, sim, quantificar, apresentar e compreender suas ocorrências no desenvolvimento do processo interativo.

Na segunda parte, por meio de uma análise comparativa, estabeleceremos qual atividade proporcionou maior oportunidade para a utilização das estratégias mediadoras, dos *feedbacks* corretivos e dos tipos de negociações pelos participantes desta pesquisa.

Começamos, então, pela primeira categorização da análise quantitativa previamente apresentada.

#### **3.4.1 Estratégias mediadoras, *feedbacks* corretivos e tipos negociações: uma análise quantitativa**

Na Tabela 3.1, podemos observar que, durante o processo de interação, realizado pelos quatro pares de aprendizes de LE nas três atividades (história em quadrinhos, férias em família - *Jigsaw* e reconstrução textual - *dictogloss*), os participantes lançaram mão de 378 momentos, em seus diálogos colaborativos, que envolviam estratégias mediadoras. Notamos que, predominantemente, ocorreu um maior índice do uso da L1 (41,27%), pois, durante a criação dos diálogos entre os personagens da história em quadrinhos, por exemplo, os alunos utilizaram-se dessa estratégia para mediar, de forma clara e objetiva, o conhecimento, a

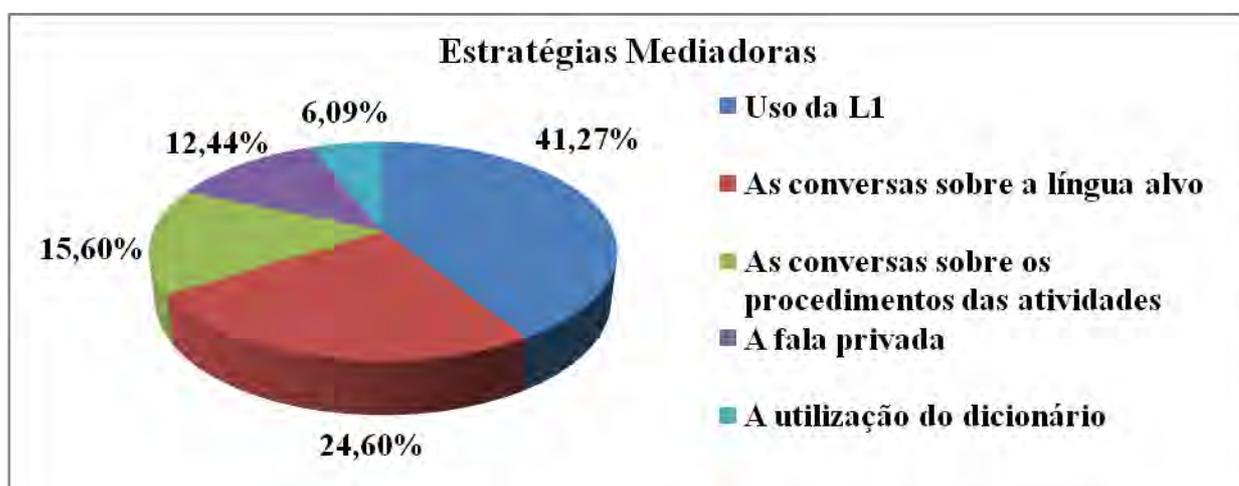
compreensão e as informações necessárias para que o objetivo da atividade, a co-construção textual, pudesse ser alcançado. As outras duas estratégias mediadoras mais utilizadas pelos participantes nas atividades referem-se às conversas sobre a língua-alvo (24,60%) e às conversas sobre os procedimentos das atividades (15,60%). Em sequência, apresentam-se a fala privada (12,44%) e a utilização do dicionário (6,09%), como podemos observar na Tabela 3.1:

TABELA 3.1: Atividades 1, 2 e 3 - Tipos e quantidades de estratégias mediadoras utilizadas pelos quatro pares de aprendizes de LE

TIPOS DE ESTRATÉGIAS MEDIADORAS	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
Uso da L1	156	41,27%
As conversas sobre a língua-alvo	93	24,60%
As conversas sobre os procedimentos das atividades	59	15,60%
A fala privada	47	12,44%
A utilização do dicionário	23	6,09%
TOTAL	378	100%

Por meio do Gráfico 3.1, podemos observar, com clareza, os resultados que se referem às estratégias mediadoras utilizadas pelos quatro pares de alunos durante a realização das atividades:

GRÁFICO 3.1: Atividades 1, 2 e 3 - Tipos e quantidades de estratégias mediadoras utilizadas pelos quatro pares de aprendizes de LE



Ao realizarem as atividades 1, 2 e 3, como sugerem os dados apresentados na Tabela 3.1 e no Gráfico 3.1, os participantes utilizaram a L1, em maior proporção que as demais estratégias mediadoras, como apoio linguístico durante o processo interacional. Esse apoio serviu para que os aprendizes pudessem apresentar e debater ideias, esclarecer dúvidas, fornecer *scaffolding* para o colega durante o diálogo colaborativo, assim como dialogar sobre os textos e seus conteúdos durante o processo de co-construção textual.

Na sequência, analisaremos os tipos e as quantidades de *feedback* corretivo fornecidas pelos alunos durante a realização das três atividades colaborativas.

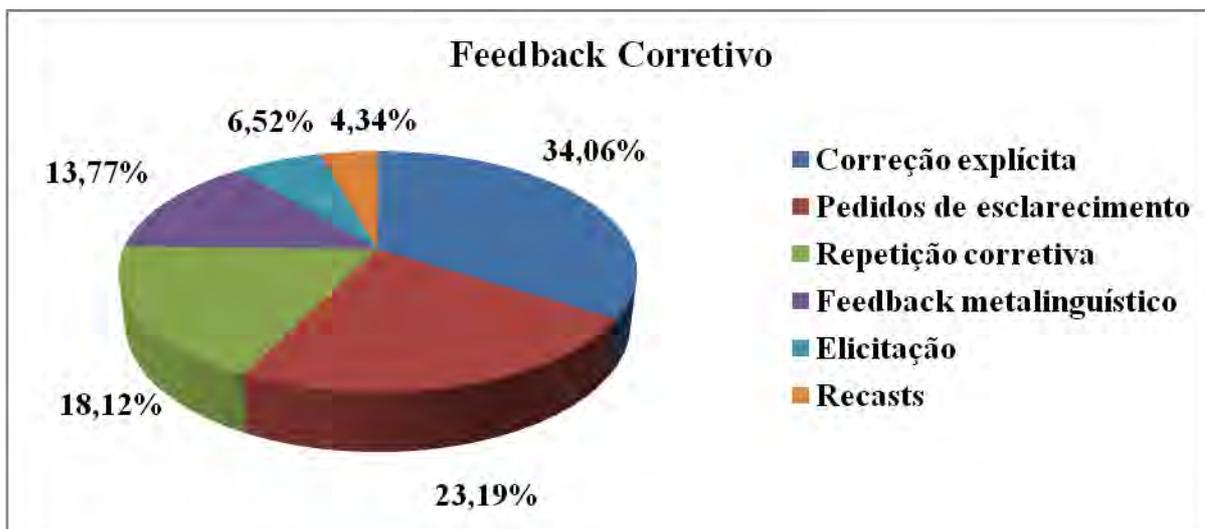
Conforme os dados apresentados na Tabela 3.2, percebemos que a quantidade de *feedbacks* corretivos fornecidos pelos interagentes alcançou um total de 138 correções. A correção explícita (34,06%) apresenta-se com o maior índice quantitativo entre as demais formas de correção, sendo seguida pelos pedidos de esclarecimento (23,19%) e pela repetição corretiva (18,12%), respectivamente. Os demais *feedbacks* corretivos apresentam-se na seguinte ordem quantitativa de sua ocorrência: *feedback* metalinguístico (13,77%), elicitación (6,52%) e *recasts* (4,34%). Observemos a tabela a seguir:

TABELA 3.2: Atividades 1, 2 e 3 - Tipos e quantidades de *feedback* corretivo fornecidos pelos quatro pares de aprendizes de LE

<b>TIPOS DE FEEDBACK CORRETIVO</b>	<b>ABSOLUTO</b>	<b>RELATIVO (%)</b>
Correção explícita	47	34,06%
Pedidos de esclarecimento	32	23,19%
Repetição corretiva	25	18,12%
<i>Feedback</i> metalinguístico	19	13,77%
Elicitación	09	6,52%
<i>Recasts</i>	06	4,34%
<b>TOTAL</b>	<b>138</b>	<b>100%</b>

O Gráfico 3.2 concede-nos uma melhor visualização sobre a quantidade de dados referentes aos tipos de *feedback* corretivos coletados durante as interações realizadas pelos participantes:

GRÁFICO 3.2: Atividades 1, 2 e 3 - Tipos e quantidades de *feedback* corretivo fornecidos pelos quatro pares de aprendizes de LE



Ao observarmos os dados apresentados na Tabela 3.2 e no Gráfico 3.2, podemos concluir que a utilização da correção explícita e dos pedidos de esclarecimento foram os tipos de *feedbacks* corretivos mais utilizados, respectivamente, pelos participantes durante a realização das atividades colaborativas. Devemos ressaltar que existem diversos fatores envolvidos no processo de correção entre os aprendizes de LE, tais como a escolha da forma e dos diferentes tipos de *feedback* corretivo. O objetivo dessa análise busca demonstrar a utilização dessa ferramenta como meio auxiliar, que serve como identificador, corretor e reestruturador dos enunciados, escritos ou orais, que contenham possíveis desvios da norma padrão da língua-alvo que foram identificados pelos alunos ao longo da realização das atividades colaborativas.

Ao observarmos os dados, podemos concluir que os participantes desta pesquisa lançaram mão da correção explícita como ação corretiva mais empregada entre os demais *feedbacks* corretivos debatidos e analisados neste estudo. O *feedback* explícito demonstrou-se mais presente e atuante quando os interagentes identificavam enunciados que continham problemas em relação às estruturas gramaticais e morfologias. Ao identificarem esses problemas estruturais, os aprendizes proviam a correção direta, que oportunizou aos aprendizes a validação do conhecimento da língua-alvo, já internalizada, no contexto comunicativo e colaborativo das atividades realizadas.

A seguir, analisaremos os tipos e as quantidades de negociações realizadas pelos participantes durante a realização das três atividades propostas.

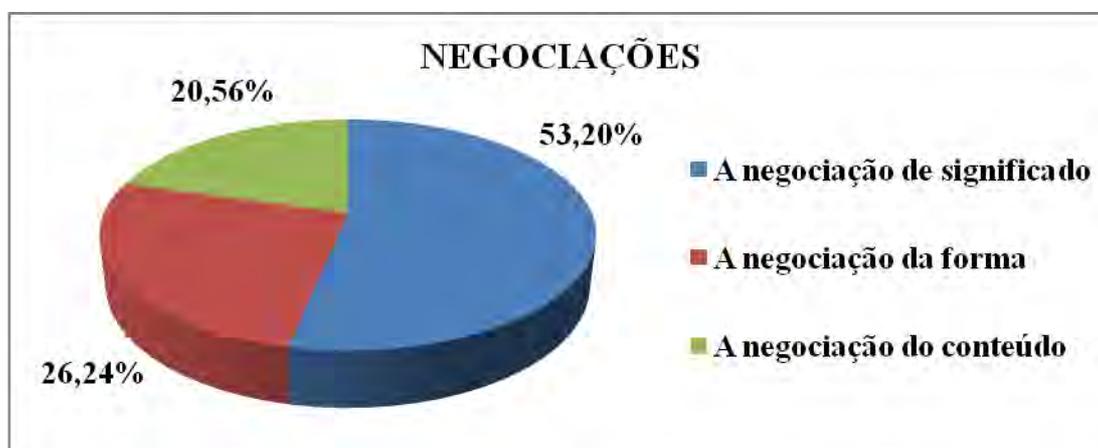
Conforme os dados apresentados na Tabela 3.3, notamos que houve predominantemente um índice maior de ocorrência da negociação de significado (53,20%) nas atividades colaborativas, do que a negociação da forma (26,24%) e a negociação do conteúdo das mensagens (20,56%). Ao observarmos o item 3.2.1 deste capítulo, podemos observar que os participantes utilizaram-se também de estratégias mediadoras, em destaque verificou-se a utilização da L1, para negociar o significado de seus enunciados produzidos, promovendo uma maior interação entre os aprendizes, criando um ambiente de apoio, de forma a compartilharem informações e conhecimento (AOKI, 1999; HIGH, 1999).

TABELA 3.3: Atividades 1, 2 e 3 - Tipos e quantidades de negociações realizadas pelos quatro pares de aprendizes de LE

<b>TIPOS DE NEGOCIAÇÕES</b>	<b>ABSOLUTO</b>	<b>RELATIVO (%)</b>
A negociação do significado	75	53,20%
A negociação da forma	37	26,24%
A negociação do conteúdo	29	20,56%
<b>TOTAL</b>	<b>141</b>	<b>100%</b>

O Gráfico 3.3 concede-nos uma melhor visualização quantitativa sobre a utilização dos três tipos de negociações utilizadas pelos aprendizes de LE durante a realização das atividades colaborativas propostas por essa pesquisa:

GRÁFICO 3.3: Atividades 1, 2 e 3 - Tipos e quantidades de negociações realizadas pelos quatro pares de aprendizes de LE



Podemos concluir que os diferentes tipos de negociações realizadas pelos participantes, por meio dos diálogos colaborativos, favoreceram o estabelecimento de relações dialógicas entre os aprendizes, pois, juntos, propunham-se a construir o conhecimento linguístico compartilhado, por meio da produção escrita dos textos requeridos pelas atividades colaborativas, propiciando, assim, um potencial de internalização do conhecimento produzido entre eles na língua-alvo.

A seguir, daremos continuidade a análise quantitativa, apresentando qual atividade favoreceu maior oportunidade para a utilização das estratégias mediadoras, dos *feedbacks* corretivos e dos tipos de negociações pelos aprendizes de LE.

### 3.4.2 Atividades colaborativas: uma análise quantitativa

Dentre as três atividades realizadas pelos quatro pares de alunos participantes desta pesquisa, a história em quadrinhos foi à atividade colaborativa que proporcionou a maior ocorrência de estratégias mediadoras, de *feedbacks* corretivos e de negociações entre os alunos, como podemos observar na Tabela 3.4 a seguir:

TABELA 3.4: Comparação quantitativa das estratégias mediadoras, dos *feedbacks* corretivos e dos tipos de negociações em relação às três atividades colaborativas realizadas pelos participantes.

	ATIVIDADE 1		ATIVIDADE 2		ATIVIDADE 3		TOTAL	
	ABSOLUTO	RELATIVO	ABSOLUTO	RELATIVO	ABSOLUTO	RELATIVO	ABSOLUTO	RELATIVO
<b>Estratégias mediadoras</b>	179	47,35%	104	27,51%	95	25,14%	378	100%
<b>Feedbacks corretivos</b>	65	47,10%	34	24,64%	39	28,26%	138	100%
<b>Negociações</b>	61	43,26%	39	27,66%	41	29,08%	141	100%

Notamos, por meio dos dados quantitativos analisados neste estudo, que os aprendizes utilizaram as estratégias mediadoras, em maior quantidade que os tipos de negociação e os *feedbacks* corretivos, para mediar e facilitar o desenvolvimento e o cumprimento das atividades propostas nesta pesquisa. A atividade 1 (história em quadrinhos) apresentou-se como sendo a atividade mais profícua dentre as demais, propiciando maior envolvimento dos participantes. Essa também foi capaz de fomentar a interação, o diálogo colaborativo e o envolvimento dos aprendizes durante a escrita dos diálogos entre os

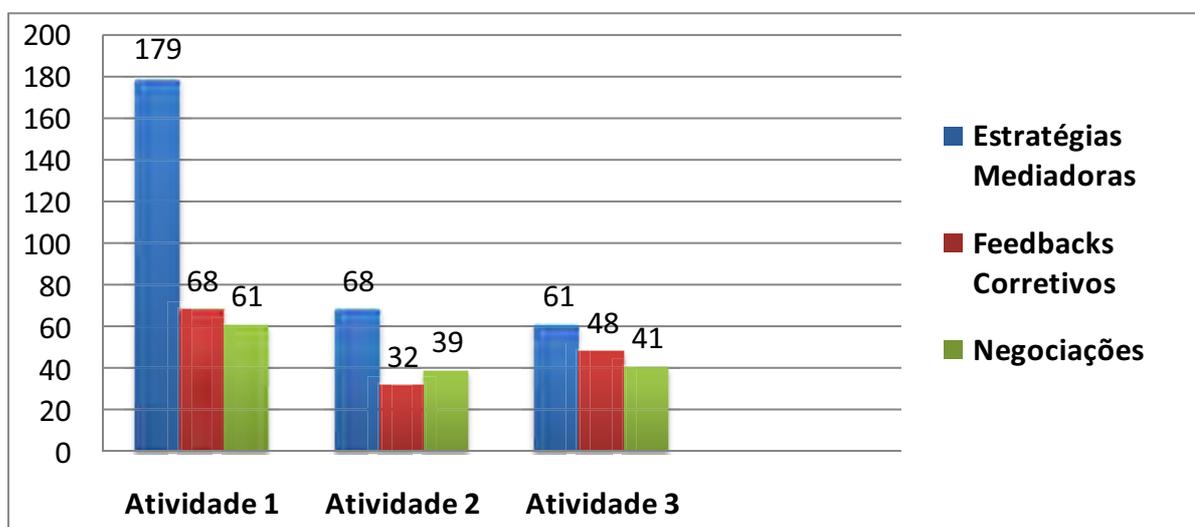
personagens da história em quadrinhos, assim como favoreceu a produção de *input* e *output* compreensível, potencializando a aprendizagem colaborativa de L2/LE. Podemos observar também, na Tabela 3.4, que a atividade 2 proporcionou a segunda maior ocorrência de estratégias mediadoras, seguida pela atividade 3.

Em relação aos *feedbacks* corretivos, notamos que a atividade 1 proporcionou maior ocorrência de correções. Percebemos que a utilização dos *feedbacks* corretivos pelos aprendizes, em sua maioria, deu-se pela preocupação com a forma escrita ao produzirem os diálogos dos personagens na atividade 1. Essa preocupação levou os interagentes a analisar e modificar suas produções orais e escritas, adequando-as ao padrão da língua-alvo.

Por fim, observamos que a atividade 1 teve uma quantidade maior de negociações, com um total de 61 ocorrências, do que as atividades 2 e 3, que apresentaram um certo equilíbrio quantitativo quando comparadas, com 39 e 41 ocorrências, respectivamente. As negociações ocorridas, entre os participantes, favoreceram a produção de uma maior quantidade de palavras na língua-alvo e turnos de fala mais longos e mais complexos. Esse fato ocorreu, predominantemente na atividade 1, pois as negociações apresentaram-se com maior riqueza nos aspectos semânticos, sintáticos e com relação ao conteúdo escrito que deveria ser produzido pelos aprendizes nas atividades colaborativas, em comparação com as atividades 2 e 3.

O Gráfico 3.4 a seguir apresenta-nos uma melhor visualização quantitativa sobre a relação entre as atividades colaborativas e o número das três ferramentas utilizadas pelos participantes:

GRÁFICO 3.4: Comparação quantitativa das estratégias mediadoras, dos *feedbacks* corretivos e dos tipos de negociações em relação às três atividades colaborativas realizadas pelos participantes



Conforme podemos observar no Gráfico 3.4, a atividade 1 destaca-se entre as três atividades colaborativas propostas nessa pesquisa, pois promove inúmeras oportunidades para que, por meio dos diálogos colaborativos, possam ocorrer debates, reflexões linguísticas, correções de enunciados e negociações em LE. Esses fatos se dão, possivelmente, pela natureza da atividade 1, visto que essa é mais longa e leva maior tempo para a sua realização do que as demais atividades desta pesquisa. Ela também propicia o desenvolvimento do potencial criativo dos interagentes, possibilitando maior liberdade durante a produção escrita dos diálogos dos personagens, em comparação com a realização da atividade 2 (jigsaw) e 3 (dictogloss).

Podemos concluir que as atividades 2 e 3 propiciam também o desenvolvimento dos diálogos colaborativos entre os participantes, mas em menor escala, pois apresentam valores absolutos menores daqueles que ocorrem na atividade 1. Entretanto, podemos notar, certo equilíbrio quantitativo quando analisamos e comparamos essas atividades em relação aos percentuais de ocorrência das estratégias mediadoras, dos feedbacks corretivos e das negociações efetuadas pelos participantes ao cumprirem as atividades propostas por esta pesquisa.

No próximo item, apresentaremos a análise das entrevistas realizadas com os alunos participantes desta pesquisa, por meio das quais obtivemos suas percepções acerca de suas interações em pares de alunos à medida que realizavam as atividades propostas para este estudo.

### **3.5 Análise das entrevistas com os participantes**

As entrevistas realizadas, de forma individual e após a realização de cada atividade colaborativa, permitiram a compreensão das percepções dos participantes acerca dos processos interativos, dos momentos de aprendizagem colaborativa, das correções realizadas entre os aprendizes e dos processos de negociações ocorridos durante a realização das atividades analisadas nesta pesquisa. Para que esses dados possam contribuir para o nosso estudo, enfocamos, a seguir, os pontos positivos e negativos dos trabalhos realizados em pares de alunos, bem como a busca por soluções aos problemas ocorridos à medida que realizavam as atividades colaborativas propostas por esta pesquisa.

### 3.5.1 Os pontos positivos do trabalho em pares durante as interações

Podemos identificar, por meio das palavras do participante John, os pontos positivos da realização das atividades em pares de alunos. O entrevistado destaca que a realização da atividade, com o seu par, foi proveitosa e transcorreu com facilidade, no que se refere ao relacionamento entre os participantes, e que a junção de seus conhecimentos, em L2/LE, favoreceu o desenvolvimento e a realização da atividade colaborativa, como podemos observar no exemplo a seguir:

#### **Exemplo 45**

**Pesquisador:** O que você achou de trabalhar com o seu colega nessa atividade?

**John:** Fácil, foi bem fácil e proveitoso porque, ele tem um conhecimento, e eu também tenho, então deu para diferenciar entre a gente, deu para comparar, ajudar um ao outro, a gente conseguiu juntar tudo que a gente sabe em inglês e colocar em prática e fazer a atividade, foi muito legal, gostei muito.

(Entrevista realizada após a atividade 1)

Por meio do depoimento de John, podemos nos remeter a uma das características inerentes a realização de atividades colaborativas: o provimento de *scaffolding* (andaime) entre os interagentes, promovendo assistência mútua durante a realização das atividades em grupos ou em pares de alunos. Longaray e Lima (2004) afirmam que esse suporte é de grande importância para a construção do conhecimento linguístico pelos interagentes, de forma a propiciar a estes a aquisição de novas habilidades, conceitos e níveis de compreensão durante a realização das atividades colaborativas.

A realização de atividades colaborativas, em pares de alunos, também favorece o intercâmbio de conhecimento e de informações entre os participantes, por meio da interação, potencializando o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de L2/LE. Podemos identificar esse ponto positivo no trabalho em pares de alunos na fala de Ditto, após a realização da atividade 1:

#### **Exemplo 46**

**Pesquisador:** Para você, quais são os pontos positivos desse tipo de atividade com pares?

**Ditto:** A atividade com pares é bom, por que as duas mentes trabalham juntas, se eu não sei alguma coisa ele pode me ajudar, a gente pode fazer um troca.

(Entrevista realizada após a atividade 1)

Podemos notar, no exemplo 47, que o processo interacional pode favorecer a aprendizagem e a compreensão linguística-gramatical de LE, por meio do diálogo

colaborativo. Observamos, na fala de Giovana, que a participante, durante a realização da atividade, obteve de seu colega uma orientação sobre a utilização dos dois verbos modais (*should* e *could*), e que, após receber as explicações e os esclarecimentos sobre esses modais e seus usos, a aluna sente-se mais confiante para utilizá-los:

**Exemplo 47**

**Pesquisador:** Para você, quais são os pontos positivos desse tipo de atividade com pares?

**Giovana:** Eu achei muito interessante trabalhar com o meu colega. Eu pude aprender muitas coisas que não sabia, como, por exemplo, a utilização dos *modal verbs*, nossa como eu tinha dúvida em relação ao uso certo do *should* e do *could*. Aí na atividade de escrever a história em quadrinhos pintou a dúvida, e ele me explicou, agora acredito que já sei como usar eles. Trabalhar com o colega é bom por causa disso, ele pode ajudar na dúvida.

(Entrevista realizada após a atividade 1)

No exemplo 48, Thaís explica que a sua participação, juntamente com a do colega, foram fundamentais para a construção do texto requerido pela atividade 2. A participante descreve que a partir da interação conjunta, se utilizando de ideias apresentadas por ambos os participantes, eles puderam realizar a atividade de forma mais fácil e rápida, propiciando, assim, por meio da interação entre os alunos, o cumprimento do objetivo final da atividade 2: a produção textual. Como podemos observar a seguir:

**Exemplo 48**

**Pesquisador:** Em sua opinião, quais momentos da interação entre você e o seu colega foram fundamentais para a reconstrução do texto?

**Thaís:** Bom, deixa eu ver, quando a gente pensava juntos, a gente pode resolver as coisas de forma mais fácil, e rápida também. O meu colega tinha muitas ideias, e isso é bom na atividade, pois a gente pode pensar em várias coisas, várias ideias, ideias minhas ou dele, a gente juntou e fez o texto que a atividade pedia.

(Entrevista realizada após a atividade 2)

Outro aspecto positivo do trabalho em pares de alunos refere-se à correção que os interagentes podem oferecer uns aos outros, durante a interação. Essa assistência ocorre quando um participante percebe que algo está incorreto ou destoante no enunciado produzido pelo colega, seja ele escrito ou oral, quando comparado à norma padrão da língua-alvo em questão. Esse *feedback* corretivo apresenta-se como ferramenta auxiliadora nos diálogos colaborativos, pois propicia a oportunidade de reconstrução do enunciado produzido, fazendo com que o aprendiz torne-se consciente de sua produção linguística, como podemos observar no depoimento de Krull no exemplo 49:

**Exemplo 49**

**Pesquisador:** Se esta atividade fosse feita de forma individual, você obteria mais sucesso em realizá-la?

**Krull:** Sozinho não, eu iria errar o que normalmente eu erro.

**Pesquisador:** Por quê?

**Krull:** É porque ele consegue ver as coisas que eu não consigo, ele vê onde eu erro. Quando você trabalha com o colega e muito bom porque ele pode te corrigir, te ajudar, mostrar coisas que eu não percebo. O meu colega me ajudou, ele corrigiu muita coisa que eu erro isso foi muito bom.  
(Entrevista realizada após a atividade 2)

Swain (1995) afirma que, durante a produção linguística na língua-alvo, os participantes podem perceber que existe uma lacuna entre o que eles querem realmente dizer e o que conseguem dizer, isso contribui para que os indivíduos possam perceber o que ainda não conhecem em L2/LE. Analisando a resposta de Krull, percebemos que esse momento de percepção de lacunas do conhecimento pode ser identificado e apontado também pelos colegas de interação, propiciando a ativação da ZDP pelos alunos de forma a reformular ou a co-construir o conhecimento necessário para preencher essa lacuna de conhecimento existente, por meio da língua-alvo que está sendo praticada durante a realização da atividade colaborativa.

No exemplo a seguir, ao observarmos a resposta de Max, após o cumprimento da atividade 2, percebemos que a realização de atividades em pares de alunos, além de favorecer o potencial de aprendizagem de LE por meio da utilização das estratégias mediadoras, dos *feedbacks* corretivos e dos tipos de negociações durante a produção do diálogo colaborativo, propiciaram, também, a criação de um ambiente favorável para o envolvimento dos interagentes com a língua-alvo e com a atividade a ser realizada. No depoimento de Max notamos que, por meio da segurança e da calma transmitida por sua colega de interação, o participante sentiu-se mais a vontade perante o trabalho, assim como despertou certo animo para desenvolver a atividade proposta por esta pesquisa. O aluno afirma que um dos pontos positivos da interação em pares de alunos remete-se à possibilidade de aprendizagem com o colega da interação. Observemos o exemplo 50, a seguir:

**Exemplo 50**

**Pesquisador:** Se esta atividade fosse feita de forma individual, você obteria mais sucesso em realizá-la?

**Max:** Eu acho que sozinho eu não ficaria muito animado não. Fazer a atividade com o colega é muito mais divertido, e a gente aprende muito também. Quando eu estava fazendo o trabalho com a minha colega eu fiquei muito mais animado e ela também me transmitia tranquilidade e segurança, ela é bem calma e analisa as coisas direitinho, isso ajudou no exercício.

(Entrevista realizada após a atividade 2)

Ao observarmos as respostas apresentadas pelos participantes desta pesquisa, podemos concluir que as atividades realizadas em pares de alunos apresentam-se como uma ferramenta positiva no que tange ao aprendizado de L2/LE, pois foram fundamentais para a troca de conhecimentos linguísticos, de informações, de ideias, de estratégias para a aprendizagem de L2/LE, auxiliando na solução de dificuldades e problemas que surgiam ao longo da realização das atividades escritas demandadas pelas atividades colaborativas.

A seguir, apresentaremos os pontos negativos das atividades em pares de alunos, durante as interações dos participantes, de acordo com as suas percepções.

### 3.5.2 Os pontos negativos do trabalho em pares durante as interações

A realização de atividades colaborativas podem apresentar também pontos negativos em relação à interação entre os indivíduos. No exemplo 48, podemos identificar, por intermédio do depoimento de Bane, que a comunicação e o entendimento entre os participantes pode apresentar-se de forma conflitiva, seja ela pela não aceitação de ideias que são propostas durante a interação ou por problemas inerentes à comunicação entre os participantes. Observemos o trecho abaixo que contém a resposta de Bane sobre os pontos negativos da interação, ao realizar a atividade 1:

#### **Exemplo 51**

**Pesquisador:** Você já tinha participado de atividades em pares de alunos antes dessa atividade?

**Bane:** Sim, já tinha participado.

**Pesquisador:** E quais os pontos negativos desse tipo de interação com o seu colega?

**Bane:** As vezes é um pouco difícil em concordar com todas as ideias que o seu colega apresenta. Algumas ideias são boas, outras não, mas às vezes a gente não se entendeu direito, não sei se foi por mal entendido ou por algum outro problema de comunicação, não sei bem. Mas a atividade não teve problema não.

(Entrevista realizada após a atividade 1)

No exemplo a seguir, Ditto afirma, o que anteriormente havia sido relatado por Bane no exemplo 51, que um dos pontos negativos da interação em pares de alunos, apresenta-se na dificuldade encontrada quando os participantes divergiam sobre as ideias a serem desenvolvidas para dar início ou continuidade às atividade colaborativas que foram propostas por esta pesquisa:

#### **Exemplo 52**

**Pesquisador:** E quais são os pontos negativos desse tipo de atividade em pares?

**Ditto:** Às vezes é o choque que dá em relação às ideias, conforme eu as expus, em um momento ou não alguém tem que ceder.

(Entrevista realizada após a atividade 1)

No próximo exemplo, Max revela, em sua resposta, que um dos pontos negativos percebidos por ele, refere-se aos problemas de compreensão entre ele e a sua colega de atividade. O participante assevera que a dificuldade encontrava-se, principalmente, na pronúncia ou na utilização incorreta de um vocábulo. Podemos notar, no depoimento proferido por Max, que em certos momentos, em que a comunicação e o entendimento da mensagem não eram claras, os aprendizes buscavam, no pedido de repetição da fala do colega e na utilização da L1 (estratégia mediadora), a compreensão do *output* produzido pelo par da atividade. Observemos o trecho desse depoimento:

**Exemplo 53**

**Pesquisador:** Quais os pontos negativos desse tipo de interação com o seu colega?

**Max:** Tinha horas que eu não entendia o que a minha colega estava falando, às vezes ela usava um verbo conjugado na forma errada, uma palavra com tradução difícil ou pronunciava meio estranho, aí eu não entendia mesmo, tinha que pedir para ela repetir ou me explicar em português mesmo, mas a gente conseguiu resolver, acho que esse foi um ponto negativo que tivemos.  
(Entrevista realizada após a atividade 1)

No exemplo a seguir, John afirma que um dos pontos negativos que ele pôde perceber, durante a realização da atividade 1, refere-se à limitação encontrada na busca por informações necessárias à continuidade da atividade pelo par durante a utilização do dicionário como ferramenta mediadora do conhecimento em L2/LE (EZQUERRA, 1982):

**Exemplo 54**

**Pesquisador:** Quais os pontos negativos desse tipo de interação com o seu colega?

**John:** Bom, em relação aos pontos negativos, eu acho que quando a gente estava fazendo a atividade, a gente precisou buscar algumas palavras e traduções para escrever o texto, e aí eu pude perceber que a utilização do dicionário não era suficiente para algumas dúvidas que a gente tinha.  
(Entrevista realizada após a atividade 1)

Em síntese, podemos observar, por meio das respostas fornecidas pelos participantes deste estudo, alguns pontos negativos referentes à interação entre os participantes, tais como: a existência de conflitos no que concerne às ideias expressas pelos participantes sobre as histórias a serem desenvolvidas, a dificuldade em compreender o que o colega falava na LE, bem como a dificuldade em realizar o que era proposto na atividade proposta. Apesar desses pontos negativos, percebemos que não houve grandes entraves ou dificuldades que não pudessem ser superadas pelos alunos por meio da interação e do diálogo colaborativo, tendo como objetivo principal o cumprimento da atividade proposta por este estudo: a escrita de textos em língua inglesa.

Tendo apresentado a análise dos dados desta pesquisa, passemos, a seguir, às conclusões e às considerações finais deste estudo

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Esta parte final apresenta-se dividida em cinco seções. Na primeira, retomamos as perguntas que orientaram e motivaram a realização desta pesquisa. Na segunda, relacionamos os resultados deste estudo com as suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem de L2/LE. Na terceira, descrevemos algumas de suas limitações. Na quarta, apresentamos algumas sugestões para estudos posteriores. E, finalmente, na quinta, realizamos as considerações finais para este estudo.

### **Retomando as perguntas da pesquisa**

Para se chegar à conclusão deste estudo, faz-se necessário voltar nossa atenção para as perguntas que nortearam esta pesquisa, com intuito de responder a elas. Para isso, buscaremos apoio na revisão teórica apresentada no capítulo 1, assim como nos dados apresentados, analisados e discutidos no capítulo 3.

#### **a) Que estratégias mediadoras são utilizadas durante as interações na realização das atividades colaborativas de produção textual propostas nesta pesquisa?**

Como observamos por meio da análise dos dados, os alunos, durante a realização das três atividades propostas neste estudo, utilizaram as seguintes estratégias mediadoras: o uso de L1, as conversas sobre a língua-alvo, as conversas sobre os procedimentos das atividades, a fala privada e a utilização do dicionário.

Ao analisarmos as estratégias mediadoras, utilizadas pelos participantes, observamos que a L1 destaca-se em relação à quantidade de sua ocorrência durante a realização das

atividades colaborativas pelos pares de alunos. Os dados analisados registram que os participantes deste estudo utilizaram a L1 para os seguintes objetivos:

- elucidar dúvidas em relação a itens lexicais da LE;
- esclarecer dúvidas referentes ao conteúdo e aos procedimentos para a realização da atividade colaborativa;
- recorrer ao auxílio e a colaboração de seu par para a atividade de co-construção textual;
- buscar a tradução direta de termos desconhecidos pelos interagentes;
- verificar a compreensão da fala produzida pelo seu par durante a realização da atividade colaborativa;
- promover a aprendizagem de LE entre os interagentes;
- prover explicações sobre itens gramaticais da LE;
- favorecer a continuidade interativa entre os participantes e o fluxo conversacional durante o diálogo colaborativo.

Observamos que a utilização de L1 foi à estratégia mediadora mais utilizada, em valores quantitativos, pelos pares de alunos desta pesquisa durante a realização das três atividades colaborativas. O uso de L1 serviu como instrumento para a mediação, para o alcance e para co-construção do conhecimento em LE. Os resultados dos dados desta pesquisa confirmam o que Mello (2002) destacou em sua pesquisa, relatando que o uso de L1 pode servir de apoio para as interações verbais em LE, especialmente em momentos onde há um rompimento da comunicação entre os interagentes. A autora afirma ainda que o uso de L1 “não só é eficaz, mas necessária para a aprendizagem de L2” (2004, p.237).

Os dados evidenciaram também que os participantes se utilizaram das conversas sobre a língua-alvo para mediar a reflexão, a análise e o debate sobre os aspectos problemáticos que envolvem a compreensão linguística entre eles. Pudemos identificar também, por intermédio dos dados analisados, que os alunos utilizaram-se das conversas na língua-alvo para compreender o *output* produzido pelo seu par durante a atividade, assim como certificar-se da compreensão das mensagens emitidas por seu par durante a interação.

As conversas sobre os procedimentos da tarefa proporcionou aos alunos a compreensão dos passos a serem tomados para a realização das atividades, de forma a organizar e direcionar os procedimentos, estabelecidos em comum acordo entre os

interagentes ao longo do cumprimento das atividades. Ao conversarem sobre os procedimentos das atividades, os participantes puderam determinar os objetivos referentes a cada atividade para que, de forma colaborativa, pudessem co-construir os textos escritos requeridos por elas.

Observou-se, ainda, que o uso da fala privada, durante a realização das atividades colaborativas propostas por esta pesquisa, demonstrou ser a ferramenta mediadora utilizada pelos participantes para promover momentos de reflexão, análise e compreensão das informações transmitidas pelo colega de interação ou contidas nos enunciados das atividades. A fala privada pôde ser evidenciada, quando os participantes demonstravam preocupação com a correta pronúncia dos vocábulos em LE, assim como quando atentavam para os aspectos da grafia e da estrutura de palavras ou sentenças, fatos observados por meio dos diferentes tons e entonações da voz produzidas pelos participantes. A fala privada serviu como mecanismo para aliviar a tensão ou a ansiedade decorrente da atividade, assim como demarcou a transição de uma etapa para outra à medida que realizavam as atividades com seus pares.

Ao longo das atividades colaborativas, os alunos também fizeram uso do dicionário como estratégia mediadora do conhecimento de LE, durante as interações. Os dados analisados demonstram que o emprego do dicionário teve papel fundamental, como fonte externa de consulta, para a checagem de traduções, significados, pronúncias e ortografias das palavras que traziam dúvidas aos interagentes. O dicionário pôde fornecer o acesso a novos vocabulários que auxiliaram os participantes no cumprimento dos objetivos determinados pelas atividades e pelos próprios alunos ao longo das interações.

#### **b) Que tipos de *feedbacks* corretivos e de negociações ocorrem durante a realização de tais atividades?**

Com relação aos *feedbacks* corretivos, pudemos observar que os participantes forneceram os seguintes tipos: explícitos - a correção explícita; os *feedbacks* metalinguísticos e as eliciações; implícitos - os pedidos de esclarecimento; os *recasts* e as repetições corretivas. Os *feedbacks* corretivos explícitos foram utilizados pelos participantes quando esses percebiam que, a produção oral ou escrita de seu par de atividades continha alguma inadequação em comparação com a norma padrão da língua-alvo. A correção explícita apresentou-se como a forma de *feedback* corretivo mais utilizada pelos alunos, provido por meio de *input*, apontando, de forma clara e indicativa, o erro presente no enunciado produzido pelo par de atividade. Ao observarmos a ocorrência dessa forma de *feedback* corretivo,

podemos inferir que possivelmente os professores desses alunos utilizavam, com mais frequência, a correção explícita em sala de aula e, devido a isso, os alunos a utilizaram com mais frequência durante a realização das atividades colaborativas deste estudo, por ser o tipo de correção a que mais são expostos no processo de aprendizagem.

Os *feedbacks* metalinguísticos, providos por intermédio da reformulação corretiva e explícita do enunciado incorreto, produzido pelo colega de atividade, apresenta um esclarecimento metalinguístico gramatical, que auxilia o aluno a identificar e a compreender os erros gramaticais contidos em suas produções orais ou escritas durante o processo interativo ao longo da realização das atividades colaborativas. Assim como a correção explícita e o *feedback* metalinguístico, outra forma de *feedback* corretivo explícito, identificado neste estudo, refere-se às correções por eliciações. A eliciações foram fornecidas por meio de questionamentos abertos que indicavam, de forma explícita, o trecho inadequado da fala ou da escrita produzida por seu colega. Esse tipo de *feedback* corretivo estimulou, nos participantes que receberam a correção, a reflexão e a análise de suas produções orais e escritas para que buscassem a correção da forma inadequada indicada pelo colega de interação.

Dentre os *feedbacks* corretivos, observamos que os pedidos de esclarecimento apresentaram-se em bom número durante a realização das atividades colaborativas pelos alunos pesquisados. Os pedidos de esclarecimento ocorriam quando não havia compreensão do *output* produzido pelo par da atividade. Esse tipo de *feedback* corretivo favoreceu o envolvimento dos alunos com a prática da língua e a produção de *output* compreensível (SWAIN, 1985, 2000; SWAIN; LAPKIN, 1994), desenvolvendo a capacidade linguística dos alunos e intensificando o processo interativo entre os participantes.

Os dados demonstraram que os *recasts* providos pelos participantes, por intermédio de reformulação parcial ou total dos enunciados que se apresentavam incorretos, não obtiveram sucesso corretivo, pois não fomentaram o reparo necessário aos enunciados errôneos (orais ou escritos) que foram produzidos pelos participantes desta pesquisa. Esse fato pode ter como possível causa a sua difícil percepção e compreensão como tipo de *feedback* corretivo provido pelos interagentes.

As repetições corretivas foram também utilizadas pelos participantes desta pesquisa. Por intermédio dessa ação corretiva, os interagentes buscaram dar ênfase ao erro contido no enunciado (oral ou escrito) produzido pelo colega. Esse tipo de *feedback* corretivo realizou-se por meio da mudança de tonalidade da voz do interagente que, por essa ação, buscava

oferecer condições ao colega de atividade para a identificação e a correção do erro no enunciado (oral ou escrito) produzido.

A utilização dos *feedbacks* corretivos pelos participantes desta pesquisa mostrou-se benéfica para uma co-construção textual de acordo com a norma padrão de LE. À medida que os alunos iam reformulando suas sentenças, percebemos que os participantes promoviam oportunidades de *input* e de *output*, praticando a língua-alvo de forma frequente e extensa. Esse fato propiciou e potencializou as oportunidades de aprendizagem de LE, durante as interações e as construções dos diálogos colaborativos entre os participantes. Os interagentes utilizaram-se também, uns aos outros, como recursos para acessar o conhecimento linguístico necessário para reformular os enunciados que apresentavam erros estruturais, gramaticais ou lexicais, de acordo com a língua-alvo.

Os dados registrados neste estudo apresentam os seguintes tipos de negociações utilizadas pelos participantes: negociações de significado; negociações da forma e negociações do conteúdo das mensagens. A atividade 1 (história em quadrinhos) possibilitou, dentre as três atividades realizadas nesta pesquisa, maior quantidade de negociações, de significado, de forma e de conteúdo, entre os participantes ao longo de sua realização, com 69 ocorrências. A atividade 2 (*jigsaw*) e a atividade 3 (*dictogloss*) apresentaram 43 e 41 ocorrências, respectivamente, de negociações durante suas realizações. Esses dados apontam que a atividade 1 apresenta-se com grande proficiência no que tange ao processo interativo e a construção do diálogo colaborativo com objetivo de negociar o significado, a forma e o conteúdo das mensagens entre os participantes.

De acordo com os dados apresentados e analisados nesta pesquisa, identificamos que as negociações de significado foram mais utilizadas pelos participantes, durante o processo interativo, do que as negociações sobre a forma e o conteúdo da mensagem. Os dados revelam que a busca por compreensão do *output* produzido pelo colega de interação foi um dos principais motivos para que a negociação de significado fosse então iniciada nos pares de alunos. Durante a realização desse tipo de negociação, os participantes buscaram também apoio nas estratégias mediadoras, como: a L1 e o uso do dicionário, e nos pedidos de esclarecimento, para que transmitissem e compartilhassem, em *output* compreensível, as informações e os conhecimentos demandados pelos colegas de interação em LE. As negociações de significado, entre os alunos, observados neste estudo, possibilitaram um maior engajamento e dedicação entre os participantes para tornar o *output* e o *input* compreensíveis para a manutenção comunicativa e o bom desenvolvimento das atividades colaborativas.

A requisição de uma produção textual colaborativa, pelas atividades propostas, despertou nos participantes a preocupação pela forma linguística contida nesses textos. As negociações sobre forma desencadearam momentos de discussão sobre a língua-alvo, favorecendo, assim, a formulação de hipóteses e sua testagem, além de propiciar a reflexão e a percepção do interagente sobre o seu próprio conhecimento linguístico em LE. As negociações sobre a forma foram o segundo tipo de negociação mais utilizado pelos participantes ao longo das interações. O foco na forma favoreceu a socialização e a mediação dos conhecimentos linguísticos, tendo como objetivo principal dos participantes a co-construção textual de acordo com as normas padrões da língua-alvo.

Os diálogos colaborativos analisados neste estudo demonstram que os participantes promoviam o debate e aprofundavam-se nas discussões quando buscavam, de forma conjunta, o conteúdo dos textos que deveriam escrever. Para tal objetivo, notamos a aplicação dos pares de alunos no processo de negociação do conteúdo, intercambiando uma diversidade de informações, ideias e conhecimentos para o enriquecimento do conteúdo sobre o qual se propunham a escrever. A negociação do conteúdo demonstrou ser propícia para o envolvimento comunicativo e interacional entre os alunos, propiciando momentos de intensa relação social e cognitiva entre os indivíduos, e entre esses e a língua-alvo.

### **c) Quais as percepções dos alunos a respeito do processo colaborativo de co-construção textual?**

Com base nos dados apresentados por este estudo, podemos afirmar que as atividades colaborativas – história em quadrinhos, férias em família (*jigsaw*) e reconstrução textual (dictogloss) – favoreceram a interação, a aquisição linguística e a co-construção do conhecimento em LE pelos participantes deste estudo. Os dados demonstraram também que o exercício de se trabalhar de forma colaborativa e ativa pode potencializar o processo de aquisição/aprendizagem de LE.

As entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa promoveram a identificação e o conhecimento dos pontos positivos e negativos referentes à realização das atividades colaborativas. Como pontos positivos, destacaram-se: a preferência por se realizar as atividades em pares de alunos do que em grupos de alunos, a possibilidade de construir o conhecimento por meio do auxílio mútuo entre os interagentes e a possibilidade de receber auxílio corretivo, oral ou escrito, de um colega de interação. Como pontos negativos, destacaram-se: o conflito de ideias e pensamentos expostos durante a realização das

atividades colaborativas, a incerteza da correta utilização de certos vocábulos, verbos (conjugações) e estruturas gramaticais, causando incertezas linguísticas entre os participantes.

Os depoimentos dos alunos demonstram que o processo de aprendizagem ocorre quando se instaura entre os interagentes o compartilhamento de informações e de conhecimentos linguísticos que favoreçam a aquisição de novos conhecimentos. As utilizações das estratégias mediadoras, dos *feedbacks* corretivos e das negociações, entre os alunos, ocorreram à medida que surgiam dificuldades e impasses durante a realização das atividades colaborativas. Podemos identificar que o conflito cognitivo amplia-se quando consideramos que os próprios aprendizes, por meio de sua bagagem sociocultural, são fontes insertivas de diversas informações ao ambiente interativo durante a realização das atividades. Esses conflitos surgiram e foram solucionados pelos próprios participantes, à medida que, por meio do diálogo colaborativo, trabalhavam de forma conjunta, propondo ideias, informações e decidindo conjuntamente as melhores formas para a realização das atividades. Assim, o conflito cognitivo, individual e intrapessoal, torna-se sociocognitivo, coletivo e interpessoal, por meio do trabalho colaborativo, pois o social e o cognitivo associam-se para terem como objetivo principal e comum, nas atividades colaborativas propostas neste estudo, a co-construção do conhecimento e a aprendizagem de LE e por fim a co-produção textual escrita pelos pares de alunos.

Os participantes, apesar de apresentarem alguns aspectos negativos em seus depoimentos sobre as interações e as atividades colaborativas, demonstraram que os problemas comunicativos, interacionais e linguísticos podem ser superados quando os aprendizes aplicam-se, de forma conjunta e colaborativa, a solucionar e a transpor essas dificuldades que surgiam ao longo do processo sociointeracional.

### **Implicações para o processo de ensino/aprendizagem de L2/LE**

Por intermédio deste estudo, podemos afirmar que as atividades colaborativas e o processo interacional entre os participantes têm como implicações ao processo de ensino/aprendizagem de L2/LE, nos seguintes aspectos:

- favorecem a discussão, a troca de informações e de conhecimentos entre os alunos;
- promovem o auxílio mútuo para a aquisição e a produção de L2/LE;

- potencializam as oportunidades de aprendizagem utilizando os próprios interagentes como fonte de recursos durante o diálogo colaborativo;
- utilizam a língua-alvo, tanto como objeto de conhecimento quanto meio utilizado para a interação entre os participantes;
- não somente auxiliam os alunos menos experientes em L2/LE, mas também promovem, aos mais experientes, a descoberta de novas formas de aprendizagem;
- favorecem o envolvimento social, proporcionando a preocupação com a compreensão e aprendizado do colega de atividade;
- permitem, por meio das negociações observadas e analisadas, durante as interações, um maior engajamento dos participantes em produzir *input* e *output* compreensíveis para os seus colegas;
- possibilitam aos alunos, ao construírem o conhecimento de forma conjunta e colaborativa, aumento de sua confiança e de sua auto estima em relação ao seu potencial de aprendizagem da língua-alvo.

Assim, cabe-nos, a responsabilidade de promover e realizar atividades colaborativas com nossos alunos, pois, por meio dessas atividades, os participantes podem desenvolver suas habilidades intelectuais, afetivas, cognitivas e interpessoais, possibilitando que o conhecimento, inicialmente co-construído, seja útil para o aprendiz quando ele necessitar de utilizá-lo de forma individual.

### **Limitações desta pesquisa**

Nossa pesquisa, como qualquer outra, apresentou algumas limitações. Primeiramente, devemos destacar que os dados coletados para este estudo foram coletados em um período relativamente curto, que iniciou-se no dia 05 de agosto e findou-se no dia 26 desse mesmo mês. O desenvolvimento de um estudo longitudinal, para esta pesquisa, poderia nos auxiliar na realização de uma avaliação mais concisa e ampla sobre o efeito do processo de aprendizagem de LE proporcionado pela interação dos participantes ao realizarem as atividades colaborativas.

Uma segunda limitação apresentada por este estudo refere-se à não realização da análise das produções textuais escritas produzidas pelos pares de alunos. Essas poderiam nos

trazer uma melhor compreensão e um melhor entendimento sobre os resultados da utilização das estratégias mediadoras, dos *feedbacks* corretivos e dos tipos de negociações realizadas, oralmente pelos participantes, e como essas interações orais afetaram a construção dos textos escritos em LE.

Uma outra limitação diz respeito ao número de participantes deste estudo. Devida à reduzida quantidade de participantes desta pesquisa, ficamos impossibilitados de traçar algumas generalizações referentes aos dados analisados dos processos interativos e do envolvimento dos pares de alunos ao realizarem as atividades colaborativas.

Apesar dessas limitações, acreditamos que os nossos resultados possam colaborar para a compreensão e o entendimento do processo interativo de co-construção textual pelos pares de alunos aprendizes de LE ao realizarem atividades colaborativas.

A seguir, apresentamos algumas sugestões de pesquisas que emergiram durante a realização deste estudo.

### **Sugestões para estudos posteriores**

Devido às limitações deste estudo, sugerimos que outros estudos sejam realizados em outros contextos, observando uma maior quantidade de estudantes aprendizes de LE, para que seja possível refutar ou corroborar os resultados apresentados nesta pesquisa.

Sugerimos a importância de se desenvolver um estudo que busque conhecer e analisar os tipos e os comportamentos, orais e escritos, realizados pelos alunos ao proverem *feedback* corretivo aos seus colegas de interação, em estágios avançados do processo de aprendizagem de LE.

Por fim, fazemos a sugestão da investigação dos efeitos corretivos, orais e escritos, na produção colaborativa de textos escritos em LE.

### **Considerações finais**

Este estudo investigou a utilização das estratégias mediadoras, dos *feedbacks* corretivos e dos tipos de negociações pelos participantes durante o processo interativo para a produção colaborativa de textos escritos em LE, assim como buscou compreender as percepções dos alunos ao participarem do processo interativo e colaborativo ao longo da realização de atividades em pares de alunos.

As análises dos dados comprovam que as atividades colaborativas representam uma fonte inesgotável de possibilidades para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de línguas em sala de aula. Devemos compreender que o processo de ensino/aprendizagem de LE não é estático e unilateral, mas, sim, dinâmico e apresenta múltiplas possibilidades para o desenvolvimento social, cognitivo e intelectual dos alunos envolvidos neste processo interativo.

Esta investigação buscou demonstrar que o trabalho colaborativo é também possível, benéfico e recomendável para ser utilizado em sala de aula de cursos de idiomas, pois tem potencial reorientador das relações sociais entre os alunos aprendizes de LE e os professores ministrantes deste conteúdo. Espera-se que as reflexões desenvolvidas neste estudo possam contribuir para a compreensão da importância das interações e das atividades colaborativas para o processo de ensino/aprendizagem de LE.

## REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. L. The importance of interaction in the classroom language learning. *Applied Linguistics*, v.5, n.2, p.156-171, 1984.
- ALLWRIGHT, D. L.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Caderno Pesquisa*, n. 49, p. 51-54, 1984.
- 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.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- AOKI, N. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 142-154.
- ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, v. 41, n. 4, p. 241-247, 1987.
- BASSI, C. E. *O Efeito de Negociações: A co-construção do conhecimento em sala de aula de Francês como L2*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- BÉJOINT, H. The foreign students use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics*, v.2, 1991.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon, 1982.
- BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: A. Médicas, 1992.
- BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p.262-274, 1994.
- BROOKS, F.B.; DONATO; McGLONE, J. V. When are they going to say it right? Understanding learner talk during pair-work activity. *Foreign Language Annals*, v. 30, n. 4, p. 524-536, 1997.
- BROWN, D. H. *Teaching principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. 4 ed. New York: Person Education Company, 2000.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

BURRIDGE, S.; ADAM, M. *Using a learner's dictionary in the classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. *O processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

CARAZZAI, M. R. P.; SANTIN, F. Correção de erros gramaticais orais na sala de aula de inglês-LE: Um estudo da prática e das crenças de uma professora. *Revista Letras* (Curitiba), v.73, p. 109-126, 2007.

COELHO, E. Cooperative learning: foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.

COSTE, D. Note sur la notion d'interaction, activité langagière et apprentissage des langues. *Etudes de Linguistique Appliquée*, v. 55, p. 118-127, 1984.

CRANDALL, J. J. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. In: ARNOLD, J. (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Tradução de Alejandro Valero. Edición española. Madrid: CUP, 2000. p. 243-260.

COURA SOBRINHO, J. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000. p. 73-79.

DALACORTE, M. C. F. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S.(Org.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p. 1-29.

DIAZ, R.M. Methodological concerns in the study of private speech. In: DIAZ, R.M.; BERK, L.E. (Ed.). *Private speech: from social interaction to self-regulation*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1992. p. 55-81.

DILLENBOURG, P. Introduction: what do you mean by “collaborative learning”? In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Collaborative learning, cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon, Elsevier Science, 1999.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.: APPEL, G. (Ed.). *Vygotskyan approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing corporation, 1994. p.33-56.

\_\_\_\_\_. Vygotskian contributions to understanding the foreign and second language classroom. *World Congress of Applied Linguistics*, v. 11, Finland: AILA, 1996.

\_\_\_\_\_. 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. 26-50.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

EZQUERRA, M. A. Los diccionarios bilíngües: su contenido. *Linguística Española Actual*. Madrid: Arcos Libres, v. III, n. 1, p. 175-196, 1981.

FERREIRA, M. M. *A fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FIGUEREDO, C. J. 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: Editora UFG, 2006. p. 111-142.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 1997.

\_\_\_\_\_. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

\_\_\_\_\_. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 39, p. 105-129, 2002.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

\_\_\_\_\_. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia. Ed. da UFG, 2005.

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

\_\_\_\_\_. The influences of collaboration on the learning of a foreign language. *Moara*, v.30, p. 117-134, 2008.

\_\_\_\_\_. A realização de atividades de correção com os pares em aulas de língua inglesa no curso de letras: um estudo comparativo de atividades realizadas sem e com o apoio de

formulários de orientações. In: SILVA; K. A.; DANIEL; F. G.; KANEKO-MARQUES; S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas, S.P.: Pontes, 2011. p.99 – 125.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. SABOTA, B. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Signótica*, v.14, p.27-59, jan./dez. 2002.

FREUDENBERGER, F.; LIMA, M. dos S. A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de língua estrangeira (inglês). *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v.45, n.1, p.119-134, Jan./Jun. 2006.

GHAITH, G. M. The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, v. 30, p.263-273, 2002.

GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, N.H.:Heinemann, 2002.

GOKHALE, A. A. *Collaborative learning enhances critical thinking*. 1995. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>>. Acesso em: 08 set. 2011.

GÓES, M. C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A .L. B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

GAUDET, D. et al. *La coopération en classe*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

HAENSCH, G. et al. *La lexicografía: de la lexicografía teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982

HALL, J. K. *Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.

HAMMERLY, H. The immersion program: Litmus test of second language acquisition through language communication. *The Modern Language Journal*, v. 71, p. 395-401, 1987.

HARLEY, B. Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, v.15, p. 245-260, 1993.

HARLEY, B.; SWAIN, M. An analysis of the verb system by young learners of French. *Interlanguage Studies Bulletin*, v. 3, p. 35-79, 1978.

HAVRANEK, G. The effectiveness of corrective feedback: preliminary results of an empirical study. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, v.2, p. 189-206, 1999.

HEYER, S. A. Dish Soap for Dinner. In: HEYER, S. A. (Ed.). *True stories in the news: A beginning reader*. 2. ed. New York: Longman Publishing Company, 1996. p. 3.

HIGH, J. *Second language learning through cooperative learning*. San Clement: CA: Caga Cooperative Learning, 1993.

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

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Cooperative Learning and Social Interdependence Theory*. 1998. Disponível em: <<http://co-operation.org/pages/SIT.html>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. An overview of cooperative learning. In: THOUSAND, J.; VILLA, A.; NEVIN, A. (Ed.). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press, 1994. Disponível em: <[http://clearspecs.com/joomla15/downloads/ClearSpecs69V01\\_Overview%20of%20Cooperative%20Learning.pdf](http://clearspecs.com/joomla15/downloads/ClearSpecs69V01_Overview%20of%20Cooperative%20Learning.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2011.

JOHN-STEINER, V.; PANOFSKY, C. P.; SMITH, L. W. *Sociocultural approaches to language and literacy: an interactionist perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

KIM, J. H. Issues of corrective feedback in second language acquisition. Teachers college, Columbia University Working Papers. *TESOL & Applied Linguistics*, v.4, n.2, 2004.

LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and L2: State of the Art. *SSLA*, v.28, p. 67-109, 2006.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para um ambiente vertical. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 175-218.

LIANG, X.; MOHAN, B. A.; EARLY, M. Issues of cooperative learning in ESL classes: a literature review. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 15, n.2, p. 13-23, 1998.

LIMA, M. dos S. Aquisição de L2/LE e o insumo instrucional na sala de aula. In: ARAÚJO, D. D.; STURM, L. (Ed.). *Século XXI: um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002a. p. 22-34.

\_\_\_\_\_. *Corrective feedback and interaction: the negotiation of form in a Brazilian EFL classroom*. Paper presented at the Canadian Association of Applied Linguistics Conference, University of Toronto, May 2002b.

\_\_\_\_\_. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. dos S. (Org.). *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004.

LIMA, M. dos S.; COSTA, P. S. C. A Tarefa Colaborativa como Estímulo à Negociação, Correção e Aprendizagem de Línguas. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S.

(Org.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 593-601.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense. *Interfaces Brasil / Canadá*, Rio Grande, n. 11, p. 143-156, 2010.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 1, jan/jun, p. 167-184, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100012)>. Acesso em: 11 set. 2011.

LIMA, M.D. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M. D. S. e GRAÇA, R. M. O. *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007, p.87-104.

LONGARAY, E. A.; LIMA, M. S. O papel da interação na aquisição de segunda língua. 2004. *Entrelinhas*, Ano III, n. 1, jan/jun. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=23>>. Acesso em: 07 Jan. 2011.

LONG, M. Native speakers/non-native speakers conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 126-141, 1983.

LONG, M.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2003.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, p. 413-468, 1997.

MAGALHÃES, G. M. *A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, UNB, Brasília, Distrito Federal, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

MARTÍN GARCÍA, J. *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid, Arco/Libros, 1999.

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”*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. L1: madrinha ou madrastra? – O papel da L1 na aquisição da L2. *Signótica*, v. 16, n. 2, p. 213-242, jul./dez. 2004.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, v.9, n.1, p. 34- 51, 2000.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education. In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLSEN, R. E. W-B.; KAGAN, S. About cooperative learning. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992, p. 1-30.

PICA, T. et al. Language learning through interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 13, n. 3, p. 343-376, 1989.

\_\_\_\_\_. Research on Negotiation. *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.

POULISSE, N.; BOGFAERTS, T. First language use in second language production. *Applied Linguistics*, v.15, p.36-57, 1994.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RULON, K. A.; McCREARY, J. Negotiation of content: Teacher fronted and small-group interaction. In: DAY, R. (Ed.). *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, 1986. p. 182-199.

RUSSEL, J.; SPADA, N. *The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: a meta-analyses of the research*. University of Toronto, 2004.

SABOTA. B. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SCHÄFFER, A. M. de M. *Reflexões sobre o papel da tradução (mental) no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – IEL, UNICAMP, Campinas. 2000.

SCHMITZ, J. R. Algumas considerações sobre a dificuldade de utilização de dicionários de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: ALAB, 2000.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SILVA, A. M. da. Interação, leitura e escrita na sala de aula do ensino fundamental: 1º e 2º ciclos, 2008. Disponível em: <www.portaladm.adm.br/Metodologia/4.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2011.

SILVA, M. D. da. *Correção de erros orais pelo professor em aulas de inglês: um estudo com uma turma de alunos universitários*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

\_\_\_\_\_. Erro oral e formas de correção. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia, Editora UFG, 2012. p.176-193.

SOUZA, M. Maggy in the early bird catches the worm. *Monica's Gang*. São Paulo, v. 6, p.38-43, jun. 2010.

STEVAHN, L., B.; BENNETT, B.; ROLHEISER, C. *L'apprentissage coopératif*. Toronto : Educational Connections, 1995. 344p.

STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, v.5, p. 29-53, 2001.

STORCH, N. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, v.52, p. 119-158, 2002.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

\_\_\_\_\_. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

\_\_\_\_\_. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

\_\_\_\_\_. Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *Journal of Education Research*, v. 37, n. 3, p. 285-304, 2003.

SWAIN, M.; BROOKS, L.; TOCALLI-BELLER, A. Peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 171-185, 2002.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and cognitive processes they generate: a step toward second language learning. *Applied Linguistics*, v. 16, p. 371-391, 1994.

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

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman, 2001. p. 98-118.

SWAIN; M.; TOCALLI-BELLER, A. Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 15, n. 1, p.5-28. 2005.

TEIXEIRA, F. A. R. *O papel do feedback corretivo no reparo de erros de aprendiz de inglês L.E.* 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

TINZMANN, M. B. et al. What is collaborative classroom? 1990. Disponível em:<<http://www.arp.sprnet.org/admin/supt/collab2.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

VAN DEN BRANDEN, K. Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, v. 47, n. 4, p. 589-636, Dec. 1997.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-232.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer revision in the L2 classroom: social cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, p. 51-75, 1996.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, v. 84, n. 1, p. 51-68, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L.S. Vygotsky*. v.1. Thinking and speaking. 3. ed., New York, Plenum Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAGNER, E. D. In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, v. 8, n. 2, p. 6-26, 1994. Disponível em: <[http://www.gwu.edu/~ed220ri/reading/Wagner\\_Interaction.pdf](http://www.gwu.edu/~ed220ri/reading/Wagner_Interaction.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2011.

WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WELLS, G. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999.

WERSTCH, J.V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERSTCH, J.V.; del RÍO, P.; ALVAREZ, A. *Estudos socioculturais da mente*. Tradução do inglês de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1991.

WERTSCH, J. V. *Mind as action*. New York: Oxford, 1998.

WERTSCH, J.V.; STONE, C.A. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J.V. (Org.). *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Nova York: Cambridge University Press, 1985. p. 162-182.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.

WHITE, J. Getting learner's attention. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press, 1998. p.85-113.

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

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A

**Universidade Federal de Goiás**

**Faculdade de Letras**

**Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNO(A) PARTICIPANTE**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de uma pesquisa sobre a abordagem colaborativa e aprendizagem de língua inglesa.

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa e asseguro que as informações coletadas pelo pesquisador são verídicas.

Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária, sem auxílio financeiro ou coerção.
- Posso, em qualquer hora, negar ou desistir de participar desta pesquisa.
- Todas as minhas respostas, orais, escritas e filmagens, permanecerão anônimas.
- Minhas respostas poderão ser utilizadas em dissertação, tese, em relatórios, eventuais artigos ou apresentações sobre este estudo.
- Esta pesquisa incluirá: 3 respostas a questionários (iniciais e finais), participações em 3 atividades colaborativas de aprendizagem em língua inglesa em sala de aula, as quais serão feitas através de gravação de minha participação em áudio e vídeo, além das notas de campo feitas pelo pesquisador Ricardo Wobeto, os quais servirão para estudo sistemático, qualitativo e analítico para a pesquisa.

Declaro ainda que:

- Fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados e entendo qual é o meu papel como participante desta pesquisa.
- Recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Pseudônimo: \_\_\_\_\_

Anápolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

## APÊNDICE B

### Questionário Inicial

- 1 – Qual é a sua idade?
- 2 – Qual é a sua profissão?
- 3 – Você gosta de língua inglesa? Por quê (não)?
- 4 – Qual é a importância da língua inglesa para você?
- 5 - De que forma e com quem você pratica o idioma quando não está em sala de aula?
- 6 – Você gosta de trabalhar em pequenos grupos para atividades no idioma?
  - a) Se sim, você prefere em grupos ou em pares? Por quê?
  - b) Se sim, quais os benefícios de se trabalhar em grupos ou em pares?
  - c) Se não gosta de trabalhar em grupos ou pares, me diga o porquê?

## APÊNDICE C

### **1ª Entrevista realizada após a Atividade 1 (*Cartoon Row*)**

1) Você já tinha participado de atividades em pares de alunos antes dessa atividade?

Se sim, qual é a sua opinião sobre esse tipo de atividade?

Pontos positivos:

Pontos negativos:

2) Em sala de aula, você prefere trabalhar sozinho, em pares ou em grupos de alunos?

Por quê?

3) O que você achou de trabalhar com o seu colega nessa atividade?

4) Durante a realização da atividade, você sentiu alguma dificuldade?

Se sim, qual(is)?

5) Como vocês tentaram solucionar essas dificuldades?

6) Em sua opinião, você conseguiria resolver essas dificuldades sem o auxílio de seu colega?

**2ª Entrevista realizada após a Atividade 2 *Family Vacation (Jigsaw)***

1) Durante a atividade, quais foram as dificuldades encontradas por você?

a) Com o colega:

b) Durante a produção do texto:

2) Como você procurou solucionar essas dificuldades?

3) O que você achou de trabalhar com o seu colega nessa atividade?

4) Durante a realização da atividade, você sentiu alguma dificuldade?

Se sim, qual(is)?

5) Como vocês tentaram solucionar essas dificuldades?

6) Em sua opinião, você conseguiria resolver essas dificuldades sem o auxílio de seu colega?

**3ª Entrevista realizada após a Atividade 3 - Reconstrução Textual (*Dictogloss*)**

- 1) Quais dificuldades você teve durante a recriação do texto na atividade de *dictogloss*?
- 2) Em sua opinião, quais momentos da interação entre você e o seu colega foram fundamentais para a reconstrução do texto?
- 3) Se esta atividade fosse feita de forma individual, você obteria mais sucesso em realizá-la? Se sim, por quê? Se não, por que não?
- 4) O que você achou de trabalhar com o seu colega nessa atividade?
- 5) Durante a realização da atividade, você sentiu alguma dificuldade? Se sim, qual(is)?
- 6) Como vocês tentaram solucionar essas dificuldades?
- 7) Em sua opinião, você conseguiria resolver essas dificuldades sem o auxílio de seu colega?

## APÊNDICE D

### Notas de campo 1ª Atividade: História em quadrinhos

Após reunir todos os participantes desta pesquisa, nos deslocamos até a sala reservada para a realização da primeira atividade (História em quadrinhos) para a divisão dos pares, a entrega do material para a realização do exercício e as explicações iniciais para que pudéssemos dar início à coleta de dados.

Os alunos se mostravam muito animados para participar desta pesquisa, e um pouco ansiosos em relação à realização das atividades.

Durante os diálogos colaborativos, percebi que, em cada par, um aluno se destacava em relação à interação, tomando as decisões pertinentes a: escrita; o que escrever; os melhores vocábulos a serem utilizados no texto; a tomada de decisões sobre os passos a serem seguidos durante as atividades; a liderança em relação ao colega.

Percebi que, em cada par, destacava-se um participante em relação ao domínio da língua inglesa, e o seu colega buscava sempre apoio explicativo neste colega. Os alunos referenciais na primeira atividade foram: Bane, Lafayette, Max e John.

Às vezes, pude notar que alguns participantes demonstravam alterações em relação ao seu comportamento, pois assumiam uma liderança em relação ao colega e em relação à atividade.

Os alunos demonstravam foco e preocupação com o que escrever no texto, e a forma correta de se escrever a palavra e a utilização da estrutura gramatical correta eram os principais objetivos durante a escrita dos textos.

Os pares apresentaram-se bastantes participativos na realização das atividades, mas às vezes, deixavam que o líder tomasse as decisões principais como: escrever e conduzir o andamento da atividade.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

## Atividade 1 – Transcrição da interação entre Ditto e John: História em Quadrinhos

**Ditto:** (?)

**John:** *Can we start like that?*

**Ditto:** *We must start like this...eh eh eh.... This two birds call him to do something. For example: hey, hey dude, let's go flying?*

**John:** *Oh yeah!*

**Ditto:** *Start!*

**John:** *With that: What a beautiful day?*

**Ditto:** *Yeah! What a beautiful day...*

**John:** (escrevendo)... *and this one just say just*

**Ditto:** *Invite him to go do something*

**John:** *He may do something*

**Ditto:** *Let's go to ah...ah... I forgot how to say...*

**John:** *Go out?*

**Ditto:** *Yes, go out! Let's go out!*

**John:** (repetindo) *let's go out...what else (?)... let's go out!*

**Ditto:** *eh, eh, wait (pensando)...*

**John:** *because I think eh, eh*

**Ditto:** *Watch: He is lazy! he is..., he is sleeping...*

**John:** *ah think this one should say: we are going out! Are'nt you two coming?And this one, I think, because we have to, he..., he try to..., to get food all day long*

**Ditto:** *I think we should (?)... write all!*

**John:** *I already did! Did you remember ah...when they say... something about the early bird? I mean: if you wake up early you can get things for everyone?...And the point is: he is trying to find some food because that is a lazy bird.*

**Ditto:** *Yeah, and they get some food!*

**John:** *He can't find food.*

**Ditto:** *forget! get food from this little girl?*

**John:** *little doll!*

**Ditto:** *I think he is trying to...*

**John:** *catch something (escrevendo)*

**Ditto:** *yes!*

**John:** *they want to find food at all! Ok, I think that first should say: We are going to, you know, try to find some food, aren't you coming? (escrevendo) ... what does he say then?*

**Ditto:** *Oh no, I'm just to relax a little bit!*

**John:** *Ok, (escrevendo)*

**Ditto:** *This balloon belong to?...*

**John:** *to him!*

**Ditto:** *Just say: go without me, I will keep sleeping!*

**John:** (escrevendo)... *keep or just stay sleeping?For a while?*

**Ditto:** *keep sleeping for a while!*

**John:** (escrevendo)

**John:** *I don't thing about (?) (escrevendo) What does he say then?*

**Ditto:** *I will keep here a while because I'm very tired!*

**John:** *Why is he tired?*

**Ditto:** *What?*

**John:** *Why is he tired?*

**Ditto:** *Should I **answer** this?*

**John:** *Well, because, I mean, eh, eh, because all the birds just wake up very early to get some food, otherwise he wont't*

**Ditto:** *He is sleeping!*

**John:** *So, he is not tired, he is just **lazy!***

**Ditto:** *I will keep sleeping for a while.*

**John:** *Maybe he should say: I don't think waking up early is so important! (escrevendo)... what does he say here?*

**Ditto:** *I just, hum...hum, I don't know how to say "onomatopéia"?*

**John:** *I don't think **what** is!*

**Ditto:** *You can write ZZZZZZ...*

**John:** *And now he says*

**Ditto:** *Now I'm going to look for food!*

**John:** *Look for some **food?***

**Ditto:** *Yes,... I think I should do the same thing! (?)*

**John:** *(?)...*

**Ditto:** *(?)*

**John:** *I'm **hungry** now!*

**Ditto:** *Really?*

**John:** *I say the bird!!*

**Ditto:** *Here is just **too** small, it doesn't fit here!*

**John:** (escrevendo)... *Let's write! Now what I have to **do** is find some food! Some **easy** food!... **Too** small again!! (apagando e reescrevendo)*

**John:** *And there it is...*

**Ditto:** *there is food!*

**John:** *Some easy food! and there*

**Ditto:** *Where I have to go?*

**John:** *And what?*

**Ditto:** *no!*

**John:** *There is! A lady feeding pigeons!*

**Ditto:** *It doesn't have an **I** there?*

**John:** *No, it doesn't have an **I** in here!*

**Ditto:** *Ok, That is a sweet*

**John:** *That is a sweet life!*

**Ditto:** *Easy foody!*

**John:** *Easy **food!** No **foody!***

**Ditto:** *Ok, That's the life!*

**John:** *Ok, That's a sweet life!*

**Ditto:** *Easy foody!*

**John:** *No, easy **food!***

**Ditto:** *Like this, yes! Food any time?*

**John:** *Any time, any time of the day!*

**Ditto:** *But look, when he arrives here the food is gone*

**John:** *That is the point, that's the point, he's **late!***

**Ditto:** *When I say: I'm late for something, is because it isn't at any time!*

**John:** *What I'm supposed to do then?*

**Ditto:** *Just say: what is gone is taken!*

**Juntos:** *Popcorn!*

**John:** *We just... (risos)*

**John:** *That is a sweet life! Popcorn!*

**Ditto:** *Yeah, a lot of **popcorn!***

**John:** *All I have to do is...*

**Ditto:** *He is happy now!*

**John:** *What can we do here?...*

**Ditto:** *Now... like ah, ... Do you know some music about food in english? For example...*

**John:** *For example... (risos)*

**Ditto:** (risos)... *a funny music, a funny song, for example in Brazil: comer, comer, para poder crescer... (risos)*

**John:** (risos)... *I don't know if I know this in english!*

**Ditto:** *You don't know? Any song?*

**John:** *I don't know!*

**Ditto:** *About this?*

**John:** *No, I don't!*

**Ditto:** *They don't have this?*

**John:** *They do have, but they only say.. ah, uh...*

**Ditto:** *Let's go back!*

**John:** *I can say here: What you like little, little bird? I don't... I can make things, write here... Ah, in english, I remember a song, over there they have a song, do you know? like this: What do you like dear, my dear, what do you love, love, my dear*

**Ditto:** *I don't know!*

**John:** *Just like this!*

**Ditto:** *No, it is **too** long!*

**John:** *I know but it doesn't fit here anyway!*

**Ditto:** (?)

**John:** *I think it doesn't need to be a song*

**Ditto:** *So, if you...*

**John:** *Keep saying...*

**Ditto:** *ah, put in here: I love popcorn! It's my "preferida" food!*

**John:** *Favorite?*

**Ditto:** *Yes, favorite food! Yes, keep that, I love popcorn, now you write here: it's my favorite food!*

**John:** *Over here? Just...*

**Ditto:** *Yes, (?)*

**John:** *Here? ah...*

**Ditto:** *No, no, no! I love popcorn here, write now*

**John:** *It's my favorite food!*

**Ditto:** *Yes, and in this balloon: It's my favorite food!*

**John:** *I don't think it should be just **food** in here! Like: Where is the popcorn?*

**Ditto:** *Yeah!... Now he looks just happy here!*

**John:** *No, I think he is just not worried! He should say: I think I got late!*

**Ditto:** *Yes!*

**John:** *It's fine, I will find another one!*

**Ditto:** *Yeah, yeah, yeah!!! Now he can look for something?*

**John:** *Yeah! (escrevendo)...*

**Ditto:** *He could think: (risos) (?)*

**John:** *It's ok, I will find another.. other thing (escrevendo)...I will find other thing...(escrevendo)... and he just think...*

**Ditto:** *What?*

**John:** *He is just making some...*

**Ditto:** *No, I will keep relax until... "lanche"? Lanche não, How do you say "almoço"?*

**John:** ***Lunch!***

**Ditto:** ***Lunch!** It's lunch! Yes, lunch! E lanche, how do you say "lanche"?*

**John:** ***Snack!***

**Ditto:** ***Snack!***

**John:** *I mean, sometimes they say **dinner** as lunch!*

**Ditto:** *Lunch! Dinner is not the plate?*

**John:** *Yeah, but they do say, you can find here in the dictionary that dinner as well as lunch!... I don't know why but they use!*

**Ditto:** *Dinner and lunch, dinner at night, lunch...*

**John:** *Yeah but they sometimes say that dinner is a meal and you can do anytime!*

**Ditto:** *Ah, let's keep lunch!*

**John:** *Ok, What did you say? Let's write just **lunch**?*

**Ditto:** *(?)... I will always say **lunch time!***

**John:** *And this one is gone already! (falando sobre ter completado a conversa dos personagens da segunda página)*

**Ditto:** *Popcorn...*

**John:** *(escrevendo)... I don't know how to say "Yamih"(querendo expressar algo delicioso)*

**Ditto:** *This is another "onomatopéia", there is no "onomatopéia" in the dictionary*

**John:** *Yamih?... (sem resposta do par e escrevendo)...*

**Ditto:** *Here I need to get her attention.*

**Ditto:** *Attention here... It's ok, the balloon here is very big!... Two hot dogs please!*

**John:** *(escrevendo)...*

**Ditto:** *Oh my God she eats to much!! She looks like you!*

**John:** *I don't eat that much, really!!*

**Ditto:** *Yeah, you do, very, very!! (risos)*

**John:** *Ok, but the point is **her** and she has this hot dogs and...and, the little bird says...*

**Ditto:** *Two hot dogs?*

**John:** *Yeah, can you see her two fingers? (falando baixo)*

**Ditto:** *What?*

**John:** *Can you see her two fingers?*

**Ditto:** *Two fingers?*

**John:** *Yeah, she is doing something like this (mostrando dois dedos da mão)*

**Ditto:** *No, no, no, I'm saying what the bird is saying, two hot dogs, oh my god!...*

**John:** (escrevendo)... *and here? (mostrando o balão de diálogo para preencher)*

**Ditto:** *Now attention here please! (propondo uma fala para o personagem)...*

**John:** *Just some **food** to a little hungry bird here!*

**Ditto:** *Yes!...*

**John:** (escrevendo)... *only a few!... Just a little food... I hate this!*

**Ditto:** *Hate? Just little food to a hungry bird down here! Hey give me something!*

**John:** *Just grach, grab, cranch, crunch, I don't know!... **crumbs!***

**Ditto:** *When I go to the college, during the time, I sleep in the bus!*

**John:** *Why?*

**Ditto:** *Why? Because you don't know how is to leaving in another city and study in another city!*

**John:** (?)... *How can you sleep in a bus!*

**Ditto:** *I would like you say the same thing when you have to go to the college. I said the same thing when I started my college, it is very, very... Because I'm very tired when I...ah, ah, at that time I was very tired that I could put my cell phone to wake up me, (?)...but I didn't.*

(contando a dificuldade de trabalhar e estudar em outra cidade)

**John:** *another one is gone!*

**Ditto:** *Hurry, hurry, I'm very hungry!*

**John:** *Hey, look at me, can't you see the...the starving bird!*

**Ditto:** *What is starving bird?*

**John:** *Yeah, hungry bird!*

**Ditto:** *What?*

**John:** (?)

**Ditto:** (?).. *did him get to... What?*

**John:** *Starving bird is like*

**Ditto:** *I know, starving bird!*

**John:** *Ok, starving...*

**Ditto:** *Can't you see this starving bird?*

**John:** (?)... (escrevendo)

**Ditto:** *Where is the clock?*

**John:** *I don't know!*

**Ditto:** *What?*

**John:** *Look! Is better?...*

**Ditto:** *Cool, for me is better (Conversando sobre o que haviam escrito)*

**John:** *The talking?*

**Ditto:** (?)

**John:** *It's horrible!... Here is hot!*

**Ditto:** *Now she is...*

**John:** *This is the best part, the last...the last.. what? I forgot how to say...*

**Ditto:** *Forgot what to say what?*

**John:** *I don't know, let me look here...(tentando compreender a sequência dos diálogos)*

**Ditto:** *She didn't give me something...*

**John:** *(escrevendo)...*

**Ditto:** *What does she can...*

**John:** *Something about (?)*

**Ditto:** *This isn't a hot dog here*

**John:** *Yeah (?)*

**Ditto:** *This is a...*

**John:** *This is a bread...*

**Ditto:** *This is another thing.. isn't too a hot dog...*

**John:** *This is the bread!*

**Ditto:** *It doesn't look a bread...*

**John:** *well...I didn't finish...*

**Ditto:** *This look like a candy!*

**John:** *But where did she get the **candy**?*

**Ditto:** *"Paçoca", but doesn't look*

**John:** *But where did she get the **candy**?*

**Ditto:** *I don't know!*

**John:** *Because, look at this... she ate one and then she finished the other one, the break..., the meal...*

**Ditto:** *No, no, no, she put all in her **mouth**!... How do you say "sobremesa"?*

**John:** *Dessert!*

**Ditto:** *Desert?*

**John:** *Dessert!*

**Ditto:** *Dessert!... Dessert is...*

**John:** *Yes!... Delicious!*

**Ditto:** *Delicious! Now he complains!*

**John:** *Oh my gosh!*

**Ditto:** *She didn't give me!*

**John:** *She ate it!*

**Ditto:** *She ate everything, anything...*

**John:** *She did all...*

**Ditto:** *Now he can complain!*

**John:** *About?*

**Ditto:** *He can complain... She didn't give me... She didn't give me anything...eh, eh*

**John:** *Anything, little thing...*

**Ditto:** *Anything!... She didn't give me anything...I'm starving, look at me, please...I.. wait a minute...(o aluno levantou-se para beber água)*

**John:** *Oh my gosh this is too small...(escrevendo)...What a beautiful bird...Are you hungry? .... My dear?...(risos)... I think this is very funny...*

**Ditto:** *Of course...He must say something...*

**John:** *Well, she won't understand anyway, he is a bird, not a human being...Don't worry...*

**Ditto:** *Write at least YES here, He must say something here... (apontando para o preenchimento do balão de diálogo)*

**John:** *Don't worry I will get some food for you...*

**Ditto:** *For example... treat... He says something thing here, let me write something here...eh, eh, how do you say "pamonha" in english?*

**John:** *It doesn't have "pamonha" in English, is just "pamonha"! I only ah...*

**Ditto:** *Motorcycles' "Pamonha"...*

**John:** *I met, do you know Ron, the Doctor?The Australian guy?*

**Ditto:** *What?*

**John:** *Ron, the Australian guy?*

**Ditto:** *Ron, No, I don't know!*

**John:** *The blond one, who used to go to...*

**Ditto:** *No, no, no, when he went to school, I wasn't there!*

**John:** *Ok, He traveled a lot, he...*

**Ditto:** *He went to Mexico...*

**John:** *Then he found "pamonha", in Spain, "pamonha" in bread, but in English it doesn't exist!... As soon as possible... As soon as possible (aluno falando consigo mesmo)...Hey little bird, just a piece of cake?...*

**Ditto:** *She needs ah, (risos), how do you say this? (apontando para a atividade)*

**John:** *Worm!*

**Ditto:** *No, this is not worm! Worm is another thing...*

**John:** *No, it's a worm!*

**Ditto:** *Warm?*

**John:** *No, worm, worm!*

**Ditto:** *"É verme?"*

**John:** *Yes,warm, is hot, is like, waaaaaarm, more open...*

**Ditto:** *Waaarm?*

**John:** *Yes, more open*

**Ditto:** *More open!*

**John:** *Yeah!*

**Ditto:** *But is the same thing?*

**John:** *No, it doesn't write the same way!*

**Ditto:** *It doesn't write the same way?*

**John:** *No, is W-O-R-M, worm ... for the bird...*

**Ditto:** *And warm?*

**John:** *Is W-A-R-M[...*

**Ditto:** *It is W-A...*

**John:** *R-M...*

**Ditto:** *Wuarm?*

**John:** *Warm! Doesn't write on the table please!*

**Ditto:** *Warm?*

**John:** *Worm!*

**Ditto:** *(escrevendo na mesa) is "minhoca"?*

**John:** *Yes!*

**Ditto:** *And this?*

**John:** *Warm! A little bit hot!*

**Ditto:** *With a E here?*

**John:** *No! Worm and worm the same thing!*

**Ditto:** *Write in the same way?*

**John:** *Worm and worm is the same thing... (explicando “minhoca” e “verme”)*

**Ditto:** *Fala em português para mim, please!*

**John:** *I'm just telling you this is the thing inside ah...*

**Ditto:** **Minhoca e verme** escreve do mesmo jeito?

**John:** *Yeah!*

**Ditto:** *Então era isso que eu queria saber!*

**John:** *It is the same thing!*

**Ditto:** *Então era isso que eu queria saber, mas pronúncia diferente?*

**John:** *Yeah! I mean is just...*

**Ditto:** *Isso aqui é quente?*

**John:** *Yeah!*

**Ditto:** *E isso aqui é **minhoca** e **verme**? Então tá, só que a pronúncia tem que ser diferente para fazer diferenciação?*

**John:** *But sometimes they do write differently!...*

**Ditto:** *O quê?*

**John:** *They do it differently using O and using A, so the pronunciation somehow is different...*

**Warm and Worm ...**

**Ditto:** **Warm and Worm! Warm** is when the weather is **hot**?

**John:** *A little bit... not that much*

**Ditto:** *And worm is...*

**John:** *You can say “minhoca” or other things...*

**Ditto:** *“Mas **minhoca** não é **verme**?”*

**John:** *Then it is **verm**... verm without **E** in the end of the word!*

**Ditto:** *Ok, keep practicing!*

**John:** *(escrevendo)...*

**Ditto:** *(olhando no dicionário) It's different: **worm** is “**verme**”, “**minhoca**” is **earth worm**!*

**John:** *This thing is **worm** not **warm**, **warm** and **worm**, **earth worm**!*

**Ditto:** *Worm (olhando no dicionário).... Just **verm**!*

**John:** *(escrevendo)...*

**Ditto:** *What is she doing?*

**John:** *Caving...*

**Ditto:** *Just caving... caving and looking for... he got “nojo”, how do you say?*

**John:** *Gross!*

**Ditto:** *Gross! She thinks that earth worm is disgusting!*

**John:** *She thinks this is disgusting!*

**Ditto:** *He thinks that earth worm is disgusting?*

**John:** *Who? The bird or she?*

**Ditto:** *I think she think, no, I think both, the both think! What happened here?* (apontando para a sequência da história)

**John:** (?)

**Ditto:** *He didn't eat the earth worm! The bird won't take it!*

**John:** *The bird ate it!*

**Ditto:** *He ate?*

**John:** *Yeah, look over here!*

**Ditto:** *Ate, did he eat?*

**John:** *Yeah! Over here!*

**Ditto:** *And now the earth worm put him in a stomachache!*

**John:** *No, he is complaining because he didn't get enough food as he wanted!*

**Ditto:** *He is complaining, I think he is complaining, I think he's got a[*

**John:** *Tired of looking for food...*

**Ditto:** *No, no, no, stomachache... the earth worm doesn't make him good!*

**John:** *I think is not a stomachache! He just haven't enough food! He hated so much!*

**Ditto:** *Stomachache!...*

**John:** *I think he's stomach is making noise because he is so **hungry!***

**Ditto:** *Ok, making noise because he is hungry! Ok!*

**John:** *Ah, just... Can you look for the verb "tapar"?*

**Ditto:** *What?*

**John:** "tapar"!

**Ditto:** (procurando no dicionário)... *uh, ...covered* (testando uma hipótese para a palavra requisitada) ! *Slap is "tapa"?*

**John:** *Slap, slap in your face!*

**Ditto:** *Yeah, slap!*

**John:** *Cover, covered, look for!*

**Ditto:** "Tapar"!

**John:** *Cover, covered...*

**Ditto:** *Here have: plug; fill up; stuff up; cover!... "Tapar um buraco": stop one's ear!* (lendo a explicação anterior para outra expressão no dicionário)

**John:** *I don't thing this is the one I want! [*

**Ditto:** ***Block a hole!***

**John:** *Try to see the verb cover!...*

**Ditto:** (olhando no dicionário)... *cover is the same thing "tapar"!*

**John:** *So I already used it!* (referindo que já havia escrito este verbo no diálogo)...

**Ditto:** *hu, hu, hu, (cantando)...*

**John:** (escrevendo)... *I think, ah...I think we write down here? I think this is (?)...*

**Jonh:** (?)

**Ditto:** *He isn't satisfied!... Back to his house...*

**John:** *Tomorrow I promise I'll wake up early!...*

**Ditto:** *No, no, no, not just that, I think you should write: I didn't find food enough... Because[*

**John:** *Do you think this is necessary to write it down?*

**Ditto:** *He should explain why he... he...think that, why do you... about the other birds can think, ah... ah...*

**John:** *I think they already know!*

**Ditto:** *So finished!*

**John:** *Finished!!*

## ANEXO B

### Transcrição da 1ª entrevista após a atividade: História em Quadrinhos (*Cartoon Row*)

**Pesquisador:** Você já tinha participado de atividades em pares de alunos como essa que você realizou?

**Ditto:** Sim, já tinha participado!

**Pesquisador:** Para você, quais são os pontos positivos para esse tipo de atividade com pares?

**Ditto:** A atividade com pares é bom por que as duas mentes trabalham juntas, se eu não sei alguma coisa ele pode me ajudar, a gente pode fazer um troca.

**Pesquisador:** E quais são os pontos negativos desse tipo de atividade em pares?

**Ditto:** Às vezes é o choque que dá em relação as ideias, conforme eu as expus, em um momento ou não alguém tem que ceder.

**Pesquisador:** Em sala de aula, você prefere trabalhar sozinho, em pares ou em grupos de alunos?

**Ditto:** Em pares.

**Pesquisador:** Por quê?

**Ditto:** Em par, você pode entrar em acordo com mais facilidade. Em grupo, em grupo você tem, tipo umas oito pessoas, cada um tem uma ideia diferente, aí é muito difícil trabalhar assim.

**Pesquisador:** O que você achou de trabalhar com o seu colega nessa atividade?

**Ditto:** Foi legal, ele sabia bastante coisa, e foi bem fácil de entrar em consenso da história.

**Pesquisador:** Durante a realização da atividade você sentiu alguma dificuldade?

**Ditto:** Só com algumas palavras, aí a gente utilizou o dicionário para solucionar essas dificuldades.

**Pesquisador:** Então vocês utilizaram o dicionário para solucionar essas dificuldades?

**Ditto:** Sim!

**Pesquisador:** Em sua opinião, você conseguiria resolver essa atividade sem o auxílio do seu colega?

**Ditto:** Sim, mas com o uso do dicionário!

**Pesquisador:** Só com o dicionário?

**Ditto:** Sim, só com o dicionário.

### ANEXO C

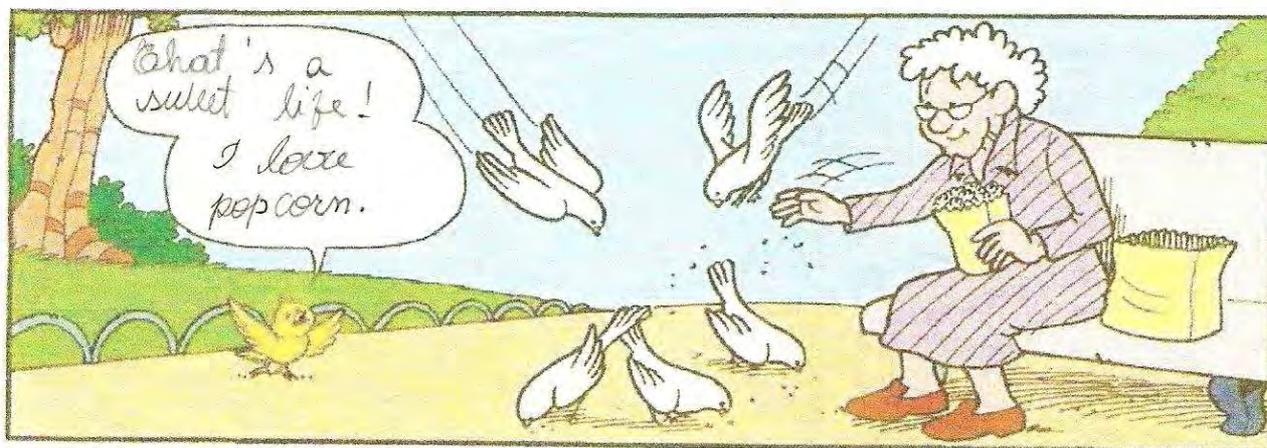
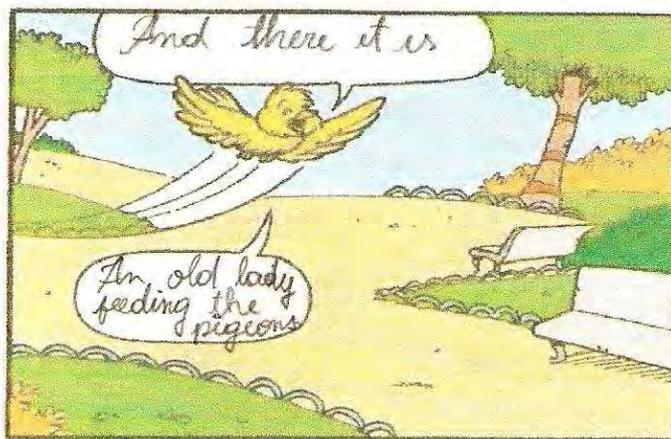
Atividade 1 – História em Quadrinhos (*Cartoon Row*) produzida pelos alunos Ditto e John

ACTIVITY 1: FILL UP THE  
BALLONS CREATING A STORY  
FOR THE CARTOON ROW

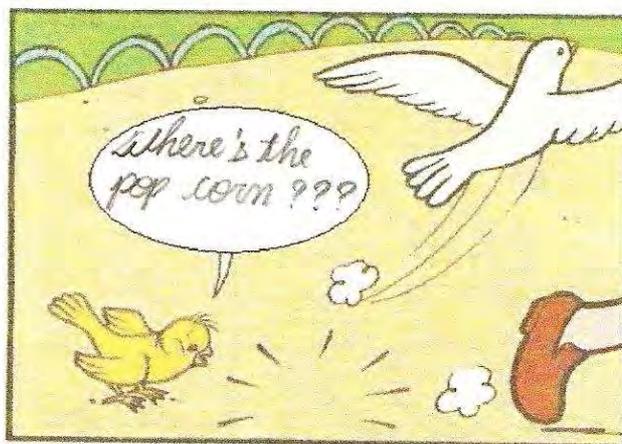
STORY TITLE: \_\_\_\_\_

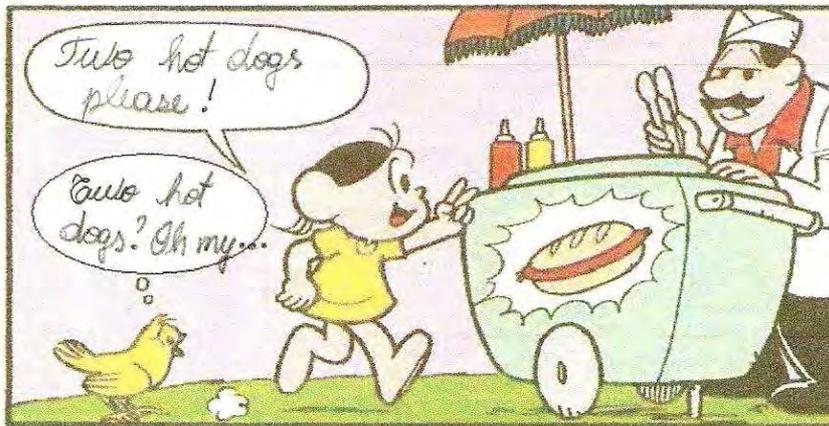
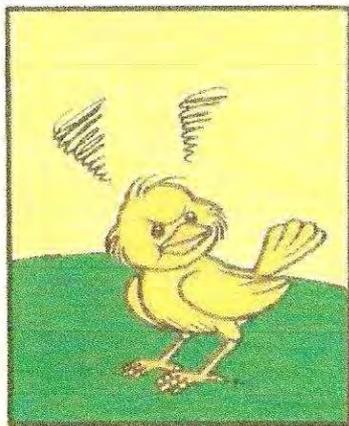
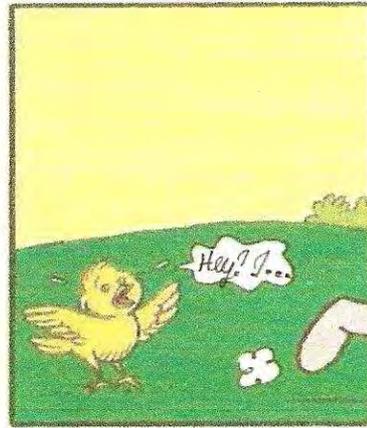
GROUP: 3

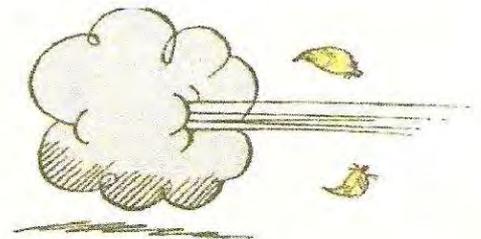


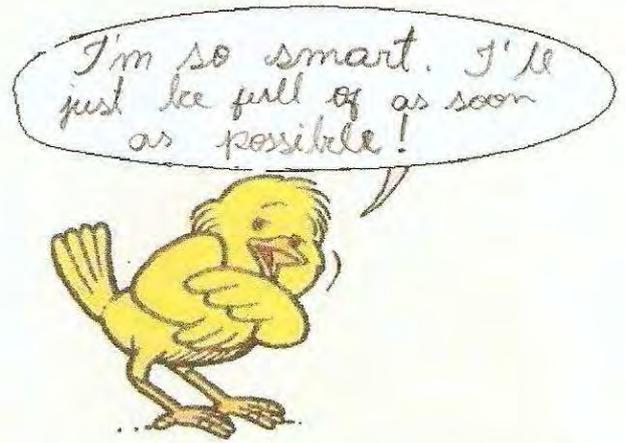


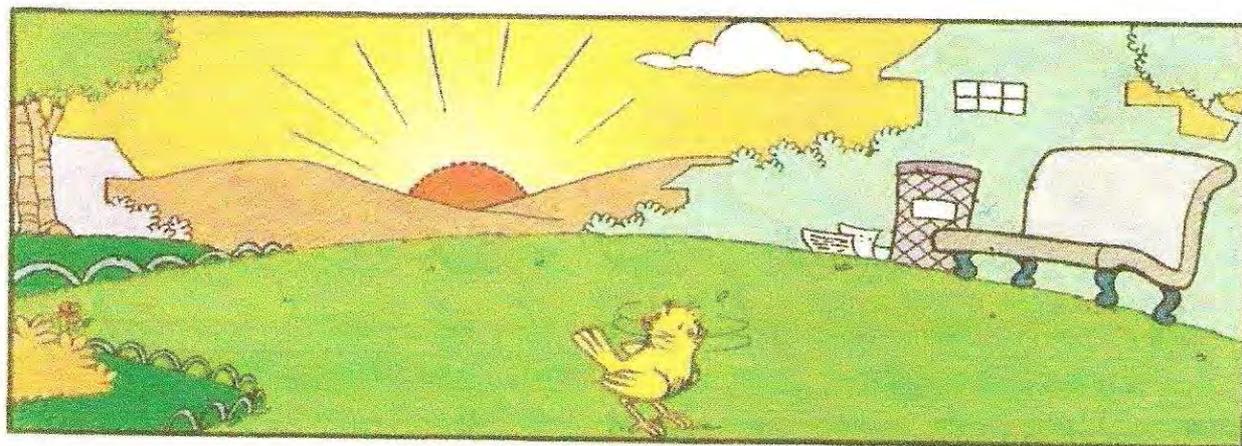
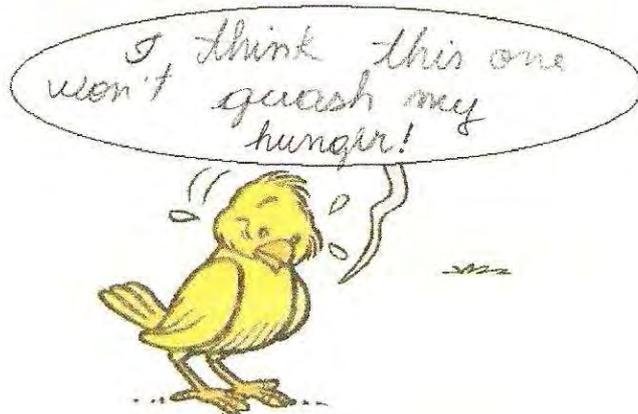
It's my favorite food!









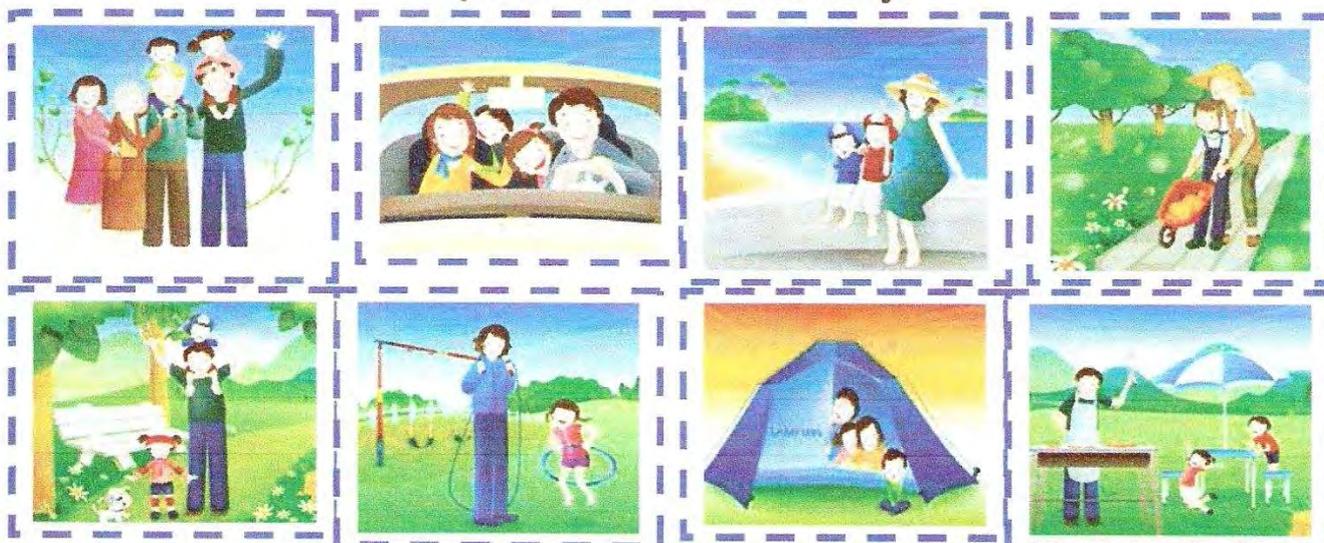


## ANEXO D

## Atividade 2 – Family Vacation (Jigsaw)

## Picture Story

Activity 2. This family visited so many places on their vacation. Look at the pictures and write the story.



## ANEXO E

Texto produzido pelos alunos Ditto e John na Atividade 2 – Family Vacation (Jigsaw)

The family Jackson has visited so many places on their vacation. They started visit the Mrs. Jackson parents and after this, they went to the beach in their car.

On beach they took a sun bath and swim in the sea. After the beach they went to the farm and picked up some fruit.

Then they went to the summer camp where they spent the rest of their vacation.

In the camp they walked in the park went to the play ground and camped and their last day in the camp, they had barbecue.

## ANEXO F

Texto utilizado para a atividade 3 – Reconstrução Textual (*Dictogloss*)

## Dish Soap for Dinner

**J**oe came home from work and opened his mailbox. In his mailbox he found a yellow bottle of soap—soap for washing dishes.

The dish soap was a free sample from a soap company. The company mailed small bottles of soap to millions of people. It was a new soap with a little lemon juice in it. The company wanted people to try it.

Joe looked at his free bottle of soap. There was a picture of two lemons on the label. Over the lemons were the words “with Real Lemon Juice.”

“Good!” Joe thought. “A free sample of lemon juice! I’m going to have a salad for

dinner. This lemon juice will taste good on my salad.” Joe put the soap on his salad and ate it. After Joe ate the salad, he felt sick.

Joe wasn’t the only person who got sick. A lot of people thought the soap was lemon juice. They put the soap on fish, on salads, and in tea. Later they felt sick, too. Some people had stomachaches but felt better in a few hours. Some people felt really sick and went to the hospital. Luckily, no one died from eating the soap.

What can we learn from Joe’s story? Read labels carefully. And don’t eat dish soap for dinner!

Fonte: HEYER, S. *True stories in the news: A beginning reader*. 2º ed. New York: Longman Publishing Company, 1996.