

**ANALISANDO OS ASPECTOS EMERGENTES E AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS
SOBRE UMA PRODUÇÃO DE ESCRITA EM PARES:
UMA EXPERIÊNCIA EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA**

**ANALYZING EMERGING ASPECTS AND STUDENTS' PERCEPTIONS OF A
WRITTEN PRODUCTION IN PAIRS: AN EXPERIENCE IN AN ENGLISH
LANGUAGE CLASSROOM**

Laryssa Paulino de Queiroz Sousa¹

RESUMO: O estudo em questão é norteado pela perspectiva sociocultural e interacionista da linguagem, com enfoque nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal (AHMED, 1994; ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; DONATO, 2000; DUNN; LANTOLF; APPEL, 1994; VYGOTSKY, 1998), *scaffolding* (DONATO, 2000; FIGUEREDO, 2006; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) e aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2003, 2006; OXFORD, 1997), a partir de uma investigação realizada em uma sala de aula de ensino e aprendizagem de língua inglesa, em um centro de idiomas em Goiânia. Nesse contexto, foi proposto aos alunos que, trabalhando em pares, desenvolvessem uma história a partir de figuras e que a escrevessem juntos. Assim, o estudo buscou analisar os principais aspectos emergentes provenientes das interações entre os alunos participantes e suas percepções em relação a uma atividade de escrita em pares. A investigação enquadra-se no âmbito da pesquisa qualitativa, como um estudo de caso, no qual foram usados como instrumentos: um questionário inicial, gravações em áudio das interações entre os aprendizes e uma entrevista final individual sobre a experiência. Em síntese, destacaram-se nos dados a colaboração e co-construção do conhecimento, o uso de recursos metalinguísticos, a fala privada, a regulação pelo outro, a autorregulação, a imitação e a negociação.

PALAVRAS-CHAVE: Sociointeracionismo; aprendizagem colaborativa; produção de escrita em pares.

ABSTRACT: The study at issue is guided by the sociocultural and interactionist perspective of language, focusing on the concepts of zone of proximal development (AHMED, 1994; ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; DONATO, 2000; DUNN; LANTOLF; APPEL, 1994; VYGOTSKY, 1998), *scaffolding* (DONATO, 2000; FIGUEREDO, 2006; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) and collaborative learning (FIGUEIREDO, 2003, 2006; OXFORD, 1997), from an investigation carried out in an English language teaching and learning classroom, at a language center in Goiania. In this context, it was asked the students, by working in pairs, to develop a story based on pictures and to write it together. Thus, the study sought to analyze the main aspects that emerged from the interactions among the participating students and their perceptions regarding a writing activity in pairs. The investigation falls within the scope of qualitative research, as a case study, in which an initial questionnaire, audio recordings of the interactions between the pairs and an individual final interview about the experience were used as instruments. In summary, the data that stood out were collaboration and co-construction of knowledge, the use of metalinguistic resources, private speech, the regulation by the other, self-regulation, imitation and negotiation.

KEYWORDS: Sociointeractionism; collaborative learning; written production in pairs.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. E-mail.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem, como instrumento psicológico interpessoal e intrapessoal, de acordo com Vygotsky (1978, citado por LANTOLF; APPEL, 1994, p. 9), está intrinsecamente sujeita a condições históricas, culturais e sociais. Para o autor, as atividades mentais e socioculturais “estão ligadas em uma relação dependente, simbolicamente mediada”². Na mesma perspectiva, Ahmed (1994) ressalta que é no contexto sociocultural onde as relações interpessoais são construídas. Assim, a língua é usada tanto como meio de comunicação quanto como ferramenta cognitiva, que possibilita a aprendizagem por meio do diálogo colaborativo (AHMED, 1994; SWAIN; LAPKIN, 1998), que se caracteriza como um “processo de aprendizagem mútua” (HELM, 2013, p. 33). Além disso, Tsui (1995, citado por FIGUEIREDO, 2003, p. 129) pontua que é importante lembrar que a língua é “tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem”.

Assim sendo, norteiam este estudo a perspectiva da teoria sociocultural, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (AHMED, 1994; ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; ANTÓN, 1999; ANTÓN; DICAMILLA, 1999; BANKS-LEITE, 2000; DONATO, 2000; DUNN; LANTOLF, 1998; LANTOLF; APPEL, 1994; VYGOTSKY, 1998) e o conceito de *scaffolding* (DONATO, 2000; FIGUEREDO, 2006; LEE, 2004; SWAIN; LAPKIN, 1998; WERTSCH, 1979; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). Considerando tais conceitos, serão expostas a colaboração e a co-construção do conhecimento, aspectos emergentes das interações ocorridas no contexto de aprendizagem colaborativa no qual a investigação foi realizada.

O uso de recursos metalinguísticos, a fala privada, a regulação pelo outro, a autorregulação, a imitação e a negociação (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; ANTÓN, 1999; ANTÓN; DICAMILLA, 1999; CÂNDIDO JUNIOR, 2006; DONATO, 2000; MCCAFFERTY, 1994; SWAIN; LAPKIN, 1998) foram alguns dos principais aspectos que emergiram dos dados gerados a partir da atividade de escrita em pares realizada para este estudo³. Sendo assim, a aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2003, 2006; FIGUEIREDO; SILVA, 2014; OXFORD, 1997; TORRES; IRALA, 2014; WOBETO, 2012) assume uma relevância central na investigação.

O objetivo geral do estudo é fornecer material empírico para a discussão de aspectos concernentes à aprendizagem colaborativa, especificamente à escrita colaborativa em pares.

² Todas as traduções neste trabalho são de minha autoria.

³ Por constituírem-se em desdobramentos da atividade proposta, os aspectos emergentes mencionados serão explicados em detalhe na análise de dados. Na fundamentação teórica, serão apresentados apenas os conceitos da teoria sociointeractionista, da zona de desenvolvimento proximal, de *scaffolding* e da aprendizagem colaborativa, pois estes foram os aspectos gerais norteadores do estudo.

Como objetivos específicos, a investigação procura analisar os principais aspectos emergentes provenientes das interações entre os alunos e suas percepções em relação à atividade de escrita em pares. Desse modo, o estudo procurou responder às seguintes perguntas: a) quais os aspectos emergentes das interações entre os alunos?; e b) quais as percepções dos aprendizes em relação à atividade de escrita em pares?

A investigação desenvolvida caracteriza-se como um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TELLES, 2002), pois focaliza um único evento, procurando sistematizar informações detalhadas sobre ele, inserindo-se dentro do âmbito da pesquisa qualitativa, buscando atribuir significados a partir dos dados gerados (DENZIN; LINCOLN, 2003; MELLO; REES, 2011).

O presente artigo está dividido em cinco partes. Primeiramente, são apresentadas algumas considerações iniciais sobre a investigação. Na sequência, os aspectos teóricos que embasam o estudo proposto são exibidos. Em seguida, são expostas a metodologia e o estudo. Sequencialmente, os dados são analisados.⁴ Por fim, são apresentadas as considerações finais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Banks-Leite (2000) destaca a importância da interação social, no plano intersubjetivo, para Vygotsky, pois é neste plano que as trocas entre os indivíduos e entre os indivíduos e o meio ocorrem. Sendo assim, o meio participa ativamente da formação dos indivíduos, possibilitando que “o crescimento cognitivo ocorra” (LANTOLF; APPEL, 1994, p. 5), tendo um papel formador. Segundo Figueiredo (2006), a interação medeia o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1998) atribuía um papel primordial à dimensão e às interações sócio-históricas nas quais os indivíduos estão inseridos. Sendo o ser humano essencialmente um ser social, “seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social [do qual participa]” (BANKS-LEITE, 2000). Para Donato (2000), os planos individual e social da atividade psicológica humana estão interligados e devem ser percebidos de tal modo.

Vygotsky (1998) discorre sobre o nível de desenvolvimento real, relacionando-o aos processos já completados no indivíduo, o que ele consegue fazer sem a ajuda de uma outra pessoa. Daí o autor discute o conceito da zona de desenvolvimento proximal, denominada por ele como

⁴ É relevante salientar que, embora cinco pares de alunos tenham participado do estudo realizado, nem todos os alunos terão seus discursos considerados neste artigo, como poderá ser percebido, devido à extensão dos dados gerados e, conseqüente, análise e discussão. Sendo assim, foram selecionados os dados mais expressivos, ou seja, que melhor representam as experiências do grupo.

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas [com o auxílio de uma outra pessoa (p. 112).

Sendo assim, o estudo proposto tem como base o conceito de zona de desenvolvimento proximal, considerando que os alunos, trabalhando colaborativamente em pares, podem auxiliar uns aos outros em muitos aspectos que podem colaborar com a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento (SWAIN; WATANABE, 2013). Donato (2000, p. 46) ressalta que isso é possível na medida em que “a estrutura e a função da língua sejam desenvolvidas para usá-la socialmente”. Newman e Holzman (1993, citados por DUNN; LANTOLF, 1998, p. 420) ressaltam que a zona de desenvolvimento proximal deve ser percebida como “uma unidade dialética de aprendizagem e desenvolvimento, ou mais propriamente, aprendizagem que conduz ao desenvolvimento”. Segundo Aljaafreh e Lantolf (1994) e Oliveira (2000), baseando-se nas postulações de Vygotsky, a aprendizagem movimenta o desenvolvimento, de modo que tal processo deve ser observado de maneira prospectiva, considerando-se não somente o desenvolvimento real, mas, principalmente, o desenvolvimento potencial.

Desse modo, concebendo-se o desenvolvimento como processo de maturação, logo a aprendizagem é compreendida como o despertar de processos internos do desenvolvimento (DUNN; LANTOLF, 1998). Oliveira (2000) salienta que, para Vygotsky, mais importante do que o produto é o processo pelo qual o indivíduo passa, perspectiva que dialoga diretamente com a aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006; FIGUEIREDO; SILVA, 2014; TORRES; IRALA, 2014; WOBETO, 2012). A autora, assim como Ahmed (1994) e McCafferty (1994), ressalta a importância do Outro com o qual o indivíduo estabelece interações, pois o meio, assim como o que é produzido conjuntamente nas interações, pode resultar na aprendizagem, ou seja, os processos interpsicológicos serão eventualmente internalizados, acarretando os processos intrapsicológicos.

Segundo Dunn e Lantolf (1998) e Oliveira (2000), não é possível que o desenvolvimento ocorra sem que haja situações nas quais a aprendizagem possa provocá-lo. Dessa maneira, a interação em pares, o contato com o Outro, pode possibilitar tal ocorrência. O *scaffolding*, as denominadas “estruturas de apoio” (FIGUEIREDO, 20003, p. 127), se apresenta como o auxílio mútuo entre os participantes, demonstrando como as interações entre os pares podem ser valiosas (BRAMMERTS, 1996; DONATO, 2000; SILVA, 1999; SWAIN; WATANABE, 2013; TORRES; IRALA, 2014). Nas palavras de Lantolf e Appel (1994, p. 27), “aprendizes de uma

língua estrangeira [podem auxiliar uns aos outros] [...] através de interações colaborativas em um ambiente de aprendizagem de sala de aula”.

Wood, Bruner e Ross (1976) caracterizam o *scaffolding* como um processo de auxílio de um indivíduo ao outro, no qual sem a ajuda de uma outra pessoa, o aprendiz não conseguiria resolver determinada questão. De acordo com Aljaafreh e Lantolf (1994), Antón e Dicamilla (1999) e Figueiredo (2003), o *scaffolding* ocorre na zona de desenvolvimento proximal, na qual os pares procuram, de forma dialógica, ajudar uns aos outros. Wertsch (1979) afirma que o *scaffolding* é desenvolvido na interação interpessoal, na qual, dialogicamente, os indivíduos se engajam para promover a co-construção do conhecimento. Donato (1994, citado por SWAIN; LAPKIN, 1998, p. 322), dentro da mesma perspectiva, complementa que o *scaffolding* caracteriza-se como uma situação de interação social, na qual um participante que saiba mais sobre um determinado aspecto possa criar, por meio da fala, condições que auxiliem o outro aprendiz a ampliar seus conhecimentos.

Nas palavras de Figueiredo (2006, p. 12), a aprendizagem colaborativa diz respeito a “situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas”. Antón (1999), Figueiredo (2006) e Figueiredo e Silva (2014) pontuam que na aprendizagem colaborativa um aprendiz não detém mais conhecimentos do que o outro em todos os aspectos, ou seja, ambos os alunos podem contribuir uns com os outros em determinados momentos de suas interações, aprendendo conjuntamente. Sendo assim, de acordo com Oxford (1997), Figueiredo (2006), Cândido Júnior (2006), Swain e Watanabe (2013), a construção e a co-construção do conhecimento e da própria aprendizagem são características desse processo. Além disso, os autores ressaltam que os alunos são autônomos para decidirem seus papéis dentro dos contextos de suas interações, podendo organizar-se para estabelecer como devem proceder, da forma que melhor determinarem. Nas palavras de Swain e Lapkin (1998), Figueiredo (2006), Lima (2011) e Swain e Watanabe (2013), o que acontece no diálogo colaborativo é aprendizagem.

Na seção seguinte, são expostos o contexto de pesquisa e suas particularidades, os sujeitos pesquisados e a metodologia utilizada para a geração de dados.

O ESTUDO

Levando-se em conta que a aprendizagem acontece na interação (SILVA, 1999), no diálogo colaborativo (FIGUEREDO, 2006; SWAIN; LAPKIN 1998; SWAIN; WATANABE, 2013), tornando-se uma interação colaborativa (ANTÓN; DICAMILLA, 1999), a investigação apresentada configura-se como um estudo de caso, enfocando um determinado evento, uma

determinada experiência, um único caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TELLES, 2002), inserindo-se dentro do âmbito da pesquisa qualitativa, de caráter naturalístico, buscando atribuir significados a partir dos dados gerados (DENZIN; LINCOLN, 2003; MELLO; REES, 2011).

A escola onde a investigação foi realizada é um centro de idiomas de Goiânia. A pesquisa foi feita com uma turma de dez alunos iniciantes, no dia 20/06/2015, tendo a duração de três horas. Considerando que o estudo se propôs a investigar os principais aspectos emergentes provenientes das interações entre os alunos e suas percepções em relação à atividade de escrita em pares, os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: a) um questionário inicial, objetivando a obtenção de informações gerais dos aprendizes (nome, pseudônimo, escolhido por eles, idade e sexo) (MELLO; REES, 2011; MOREIRA; CALEFFE, 2008), assim como o registro de suas percepções sobre o trabalho colaborativo em pares, mais precisamente a produção escrita, antes da experiência (APÊNDICE A); b) gravações em áudio das interações entre eles durante a realização da atividade; e c) entrevistas individuais (BELL, 2008; GODOY, 2006; MOREIRA; CALEFFE, 2008), após a realização da atividade proposta para registrar as percepções dos alunos (APÊNDICE B). Abaixo seguem os dados obtidos por meio do questionário sobre o grupo participante:

Quadro 1: Participantes do estudo

Pseudônimo	Sexo	Idade	Pares
Alice	F	14	Alice e
Gina	F	14	Gina
Cecília	F	14	Cecília e
Paulo	M	30	Paulo
Maju	F	17	Maju e
Carolina	F	26	Carolina
Yara	F	19	Yara e
João	M	23	João
Lílian	F	20	Lílian e
Samanta	F	28	Samanta

A atividade proposta em sala foi a realização de uma produção escrita em pares, em uma aula. Essa atividade teve a duração de trinta a sessenta minutos entre os pares. Assim, após responderem individualmente ao questionário, eles se reuniram e a pesquisadora entregou vinte figuras da rotina diária de um personagem (Anexo A) para cada par. Sua tarefa consistia em organizar as figuras, como considerassem melhor e, a partir disso, criar uma história e escrevê-la juntos. Os pares foram escolhidos aleatoriamente, em um sorteio. Além das orientações já

mencionadas, a professora-pesquisadora não forneceu mais instruções. Todas as interações que ocorreram entre os pares durante a atividade foram gravadas em áudio pela pesquisadora, para posterior análise.

Sequencialmente, após concluírem a atividade, os alunos foram entrevistados individualmente pela pesquisadora. Posteriormente, foram feitas as transcrições⁵ dos materiais gerados.

Anteriormente à geração dos dados, toda a documentação necessária foi assinada pelos participantes (termo de consentimento livre e esclarecido pelos participantes maiores de 18 anos e responsáveis pelos menores de 18 anos e termo de assentimento livre e esclarecido pelos menores de 18 anos), assim como o termo de anuência pela instituição. Como no estudo nenhuma informação que possa identificar o centro de idiomas, assim como os participantes da pesquisa, é exposta, não há risco algum concernente à identificação dos envolvidos.

ANÁLISE DE DADOS

Dos dez alunos que responderam ao questionário⁶, aplicado antes da realização da atividade, oito afirmaram que gostam de fazer produções escritas e dois afirmaram que não. Além disso, duas alunas alegaram que já tiveram a oportunidade de trabalhar colaborativamente com a escrita de textos, relatando que suas experiências foram positivas. Sobre suas expectativas em relação a atividades de escrita em pares, nove alunos afirmaram que acreditam que a atividade seria interessante e uma aluna afirmou que acredita trabalhar melhor sozinha.

O artigo se propõe a focar diversos temas relevantes que emergiram dos discursos dos alunos participantes: o processo de *scaffolding*, os recursos metalinguísticos, a fala privada, o processo de negociação, colaboração e (co-)construção do conhecimento, a regulação pelo outro, a autorregulação, a imitação, provenientes das interações; as percepções dos aprendizes sobre as correções feitas pelos colegas e sobre o uso da língua durante as interações, provenientes das entrevistas.

AS INTERAÇÕES: ALGUNS ASPECTOS EMERGENTES

⁵ A variedade linguística utilizada para as transcrições das falas em português, provenientes das entrevistas dos alunos participantes do estudo, será uma variedade aproximada da norma padrão escrita, pois se trata de entrevistas feitas informalmente com os alunos, após a realização da atividade proposta. Esta escolha se justifica devido ao fato de o enfoque da análise ser os discursos produzidos pelos participantes. Já as interações entre os pares, predominantemente em inglês, serão transcritas *verbatim*, levando em conta o fato de que são aprendizes iniciantes da língua.

⁶ Devido à delimitação do tamanho do artigo, não serão expostas as respostas dos alunos do questionário. Seus discursos são apenas considerados, levando em conta suas experiências prévias com produções escritas e expectativas em relação a esse tipo de atividade realizada em pares, revelando o perfil do grupo pesquisado.

Nos exemplos que seguem, é possível perceber o uso de recursos metalinguísticos pelos alunos, como *scaffolding*, ou seja, estruturas de apoio (CÂNDIDO JÚNIOR, 2006; FIGUEIREDO, 2003), que interfere significativamente na construção do texto e interação entre eles (SILVA, 1999; WERTSCH, 1979).⁷

Excerto 1

- (1) Gina: Uhum. Bob went to bed with your, your wife? Esposa, wife?
- (2) Alice: Yes. No, her, his.
- (3) Gina: Your.
- (4) Alice: No, your no. “Your” is wrong. Como é que é dele, mesmo? His!

Excerto 2

- (1) Paulo: Alarm clock... very fast, because your wife...
- (2) Cecília: HIS wife.
- (3) Paulo: Yes. Eu tenho mania de falar “your” quando eu estou falando “não de você”, entendeu?
- (4) Cecília: Aham, dele.
- (5) Paulo: Porque eu confundo pra caramba.
- (6) Cecília: Because his wife...
- (7) Paulo: Is very angry in the morning.

Excerto 3

- (1) Yara: He uses the microwave of...
- (2) João: ...to warm...
- (3) Yara: ...for your lunch.
- (4) João: His lunch.
- (5) Yara: His lunch.

(Fonte: Interações entre os pares, 20/06/2015)

Além do auxílio na construção do texto das alunas, Alice, Cecília e João apresentam o pronome possessivo correto à Gina, Paulo e Yara, respectivamente, fazendo-os repensar seu uso, ou seja, este é um exemplo no qual, segundo Swain e Lapkin (1998, p. 326), os alunos “falam sobre a língua que estão produzindo, questionam o uso de sua língua, [...] corrigem a si mesmos ou aos outros”. A metalinguagem auxilia os alunos na aprendizagem da língua, pois ao observarem sua produção linguística, ao se monitorarem e refletirem sobre o seu uso e a forma como a manipulam, no diálogo colaborativo, a aprendizagem está acontecendo (CÂNDIDO JÚNIOR, 2006; FIGUEIREDO, 2003, 2006; LIMA, 2011; SWAIN; LAPKIN, 1998; SWAIN; WATANABE, 2013; TORRES; IRALA 2014).

As estruturas aqui apresentadas em relação aos pronomes possessivos, a partir das falas dos alunos, são o que Vygotsky (1998, p. 113) denomina como estruturas que estão “em processo de maturação”, isto é, presentes no indivíduo, mas que ainda não foram consolidadas. Como no caso de Paulo, no excerto 2, linha 3, exposto em seu discurso, o processo de internalização das

estruturas de pronomes possessivos da língua inglesa já está presente no indivíduo. Entretanto, sua internalização ainda não ocorreu. Desse modo, Cecília colabora, nas linhas 2, 4 e 6, interferindo na zona de desenvolvimento proximal de Paulo, provocando avanços que não ocorreriam naquele determinado momento, sem a ajuda da colega (ANTÓN, 1999; OLIVEIRA, 2000). Em outras palavras, como Aljaafreh e Lantolf (1994) salientam, Cecília contribuiu para reforçar conhecimentos com os quais Paulo já havia tido contato, mas que ainda não haviam sido internalizados.

Na linha 4, do excerto 1, Alice exterioriza seu pensamento, pois a pergunta feita por Alice não foi dirigida à Gina, mas, sim, a ela mesma, proveniente de um momento de dificuldade que, por sua vez, foi exteriorizado pela aluna para auxiliá-la no desenvolvimento da atividade, ou seja, há a presença da fala privada, que se caracteriza como “uma tentativa verbal para obter autorregulação durante a resolução de problemas” (SMITH, 1996, citado por DONATO, 2000, p. 31). Desse modo, processos cognitivos, tais como a fala privada, podem ser percebidos nas interações entre os indivíduos, ao se depararem com situações que necessitem da resolução de alguma questão complexa para os envolvidos (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; MCCAFFERTY, 1994; SWAIN; LAPKIN, 1998).

Na interação entre Yara e João, no excerto 3, ele apresenta o pronome possessivo que considera correto. Assim, Yara, visivelmente, concordando com João, repete a fala do colega. Este foi um traço comum durante toda a interação entre eles. Segundo Vygotsky (1998), a imitação é algo essencial na interação entre os seres humanos, pois possibilita que após a acumulação de tais ações, os indivíduos possam cristalizar as informações compartilhadas, podendo alterar estruturas internas de suas operações intelectuais. O autor ressalta que a imitação, após promover a internalização de estruturas cognitivas, possibilita aos aprendizes ir além de suas capacidades precedentes. O que estava no nível de desenvolvimento potencial do indivíduo passa a estar presente em seu nível de desenvolvimento real, na medida em que novas estruturas são internalizadas e, conseqüentemente, aprendidas. Segundo Piatelli-Palmarini (1979, citado por BANKS-LEITE, 2000), essas novas construções proporcionam aberturas que conduzem a novas possibilidades para o indivíduo, sendo essencialmente um processo “transformativo e não transmissivo” (JOHN-STEINER; MAHN, 1997, citados por SILVA, 1999, p. 49), que leva ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, como argumenta Vygotsky (1989, citado por DONATO, 2000, p. 46), “a interação social efetivamente produz processos psicológicos novos, elaborados e avançados que estão indisponíveis a [um] organismo trabalhando em isolamento”.

As correções feitas pelos pares, a regulação pelo Outro, podem acarretar mudanças, como no exemplo do uso da forma correta dos pronomes possessivos. Os excertos seguintes demonstram a ocorrência de possíveis transformações intramentais em desenvolvimento, provenientes das relações interpessoais entre os pares, nas quais os alunos se apropriaram da correção de seus pares (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994). A regulação do outro levou os alunos a uma ação responsiva que se constitui como a autocorreção, como é possível se perceber em seus discursos. Aljaafreh e Lantolf (1994) afirmam que a mudança completa pode não ter ocorrido, mas os alunos possuem maior controle da estrutura que foi corrigida por seus pares. Mais à frente em suas interações, Gina, Paulo e Yara passaram a demonstrar os resultados das correções de Alice, Cecília e João, respectivamente, feitas em momentos anteriores durante suas interações, como podemos ver nos excertos seguintes:

Excerto 4

- (1) Alice: And play with...
- (2) Gina: ...your dog.
- (3) Alice: Oh, meu Deus! O que fizemos? (observando a ordem das figuras)
- (4) Gina: And play, and play with your dog, with your dog, his dog. HIS dog!

Excerto 5

- (1) Cecília: And has breakfast...
- (2) Paulo: And has breakfast with your son. Não, HIS son. "Your" no, no. Not "your". (risos)
- (3) Cecília: Has breakfast with HIS son.
- (4) Paulo: His son.
- (5) Cecília: But your, his son is very sad because, eh, but his son is very sad. Sad é triste?

Excerto 6

- (1) Yara: He uses...
- (2) João: The microwave to warm.
- (3) Yara: To?
- (4) João: Warm.
- (5) Yara: Warm your, no, his lunch.

(Fonte: Interações entre os pares, 20/06/2015)

Nos excertos apresentados, os alunos demonstraram sua construção mental externalizada (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; ANTÓN; DICAMILLA, 1999; DONATO, 2000), ou seja, as correções de Alice, Cecília e João resultaram nas falas privadas de Gina, no excerto 4, linha 4, de Paulo, no excerto 5, linha 2, e de Yara, no excerto 6, linha 5, respectivamente, na tentativa de assimilar o que foi pontuado por seus colegas. Nesta perspectiva, a língua é usada como um instrumento que ajuda a regular a atividade cognitiva dos aprendizes (SWAIN; LAPKIN, 1998). De acordo com Góes (1990, citado por BANKS-LEITE, 2000) e McCafferty (1994), a regulação pelo outro leva o aprendiz à autorregulação, que é voluntária e característica da formação do

indivíduo. De acordo com Lantolf e Appel (1994) e Figueiredo (2006), este processo de autorregulação emerge de modo que o *scaffolding*, as estruturas de apoio, esteja presente, ocorrendo na zona de desenvolvimento proximal, onde os indivíduos estão engajados dialogicamente em uma interação, na qual um pode auxiliar o outro, conduzindo a aprendizagem de determinados elementos (AHMED, 1994; ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; ANTÓN, 1999; LANTOLF; APPEL, 1994; LEE, 2004; VYGOTSKY, 1998).

Nas palavras de Lantolf e Appel (1994, p. 10) “não é a realização de uma tarefa específica que é a característica importante da atividade *interpessoal*, mas o[s] processo[s] cognitivo[s] superior[es] que emerge[m] como resultado da interação” (grifo no original). O mesmo aspecto é destacado por Swain e Lapkin (1998), que discutem os momentos de autocorreção dos alunos. Segundo as autoras e Silva (1999), ao trabalharem colaborativamente, os aprendizes podem influenciar o desenvolvimento de seus pares. Tal afirmação pode ser observada nos excertos acima, nos quais os alunos se autocorrigiram, após terem sido, em momentos anteriores da interação, regulados pelos outros colegas. Segundo Antón (1999), ao serem corrigidos pelos colegas, os aprendizes são levados a dar mais atenção, a perceber momentos de produção nos quais poderiam cometer erros já pontuados por seus colegas. De acordo com a autora, esse processo pode facilitar a reestruturação de determinados aspectos linguísticos e cognitivos pelos alunos.

Quando os aprendizes produzem discursos sobre os próprios elementos linguísticos, como é o caso do excerto 5, na linha 2, fala de Paulo, a metalinguagem se torna também uma fonte de aprendizagem da segunda língua, como afirmam Swain e Lapkin (1998). Além dos exemplos citados, em todas as interações os alunos proporcionaram, uns aos outros, diversas contribuições de conhecimentos gramaticais, lexicais, semânticos, fonológicos, entre outros, sempre os contextualizando ou exemplificando para o entendimento dos colegas.

Como exemplo de um dos diversos momentos de negociação, da construção e co-construção de conhecimentos entre os alunos (ANTÓN, 1999; CÂNDIDO JÚNIOR, 2006; LEE, 2004), segue um excerto da interação entre Gina e Alice:

Excerto 7

- (1) Gina: And go to sleep. Eh, in the morning. In the morning or on the morning? In the after...
- (2) Alice: In the morning.
- (3) Gina: In. In the morning Monday or Monday morning?
- (4) Alice: Monday morning. It's okay.
- (5) Gina: After... after...
- (6) Alice: Afternoon is “à tarde”.
- (7) Gina: Afternoon Monday.
- (8) Alice: É, Monday.

(9) Gina: It's morning Monday.

(10) Alice: Morning Monday?

(11) Gina: É, morning Monday because the adjetivo. Não sei como é adjetivo...

(12) Alice: Eh...

(13) Gina: The... Monday morning. Sunday morning. Yes, Monday morning.

(Fonte: Interação entre as alunas, 20/06/2015)

No exemplo mostrado, é possível perceber como as alunas construíram sentenças colaborativamente. Swain e Lapkin (1998), Figueiredo (2006) e Swain e Watanabe (2013) ressaltam a co-construção do conhecimento que acontece no diálogo colaborativo, como é o caso do excerto de Gina e Alice, acarretando mudanças linguísticas resultantes da interação entre as alunas.

É na construção conjunta do conhecimento (CÂNDIDO JÚNIOR, 2006; FIGUREIREDO, 2006; SILVA, 1999), no questionamento de Alice, na linha 10, que leva Gina, na linha 13, a repensar o que havia dito, refletir sobre a estrutura, externalizar seu pensamento que, por sua vez, a auxilia no entendimento do questionamento da colega e, assim, a reformular seu discurso. Portanto, é possível perceber um exemplo de fala privada de Gina, no qual ela lança mão da exemplificação para auxiliá-la na sintaxe da frase que está construindo. Swain e Lapkin (1998, p. 321) ressaltam que “o que normalmente permanece escondido no pensamento individualmente internalizado pode se manifestar no diálogo”, como é o caso do que ocorreu com Gina, na linha 13. Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 34), “sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução de um problema em questão” (grifo no original).

Sendo assim, o indivíduo usa a fala privada com a intenção de “criar um plano de ação específico” (p. 35), guiando-o em um caminho que o auxilie a solucionar um determinado problema ou desafio que enfrenta. Segundo Vygotsky, isso constitui uma apelação a si mesmo, ou seja, além da fala socializada, denominada interpessoal, a linguagem torna-se um instrumento psicológico, com uma função intrapessoal. O signo, sua fala, é uma atividade interna, que é externalizada, auxiliando-a no direcionamento de seu comportamento, na resolução de uma determinada questão (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; MCCAFFERTY, 1994), assumindo uma função estratégica (LANTOLF; APPEL, 1994), para o direcionamento de seu próprio pensamento (ANTÓN; DICAMILLA, 1999).

McCafferty (1994) ressalta que os aprendizes de línguas fazem uso da fala privada para obter controle de seu próprio discurso em atividades ou situações comunicativas. Segundo Antón (1999) e Lima (2011), a autocorreção, presente na fala privada, possui um efeito positivo na medida em que conduz os aprendizes a refletir sobre seus próprios erros, podendo levá-los à

revisão de determinadas hipóteses sobre a língua estudada. Para Cândido Júnior (2006, p. 59), como ocorreu em diversas vezes nas interações entre os alunos participantes do estudo, a presença da fala privada contribuiu para “testar conhecimento sobre a língua e [...] refletir conscientemente sobre sua estrutura”. Swain e Watanabe (2013) pontuam que, no diálogo colaborativo, os alunos compartilham e constroem novas hipóteses, refletindo sobre seu uso da língua. Desse modo, a oportunidade de trocas entre os alunos pode levá-los a se tornarem mais reflexivos e autônomos (CÂNDIDO JÚNIOR, 2006; FIGUEIREDO, 2006; SWAIN; WATANABE, 2013; TORRES; IRALA, 2014).

AS ENTREVISTAS: ALGUMAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS

O excerto seguinte reforça algumas das pontuações feitas anteriormente, na análise das interações, como a relevância do *scaffolding* e da presença do Outro no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, são ressaltados alguns aspectos considerados importantes na realização da atividade de escrita em pares pelos aprendizes. A fala de Paulo representa bem alguns dos fatores que todos os alunos pontuaram, ao serem entrevistados:

Excerto 8

Pesquisadora: Quais as diferenças entre escrever em pares e escrever sozinho?

Paulo: Eh, escrever sozinho é mais difícil, porque você não vê onde está errando. [...] Quando você está escrevendo em pares, eh, são várias ideias. Aumenta o número de ideias, o número de tentativas e eu acho que a gente tem a probabilidade de errar menos.

(Fonte: Entrevista, pergunta 4, 20/06/2015)

Swain e Lapkin (1998), Silva (1999) e Swain e Watanabe (2013) pontuam que a geração de alternativas provém do diálogo colaborativo, da interação colaborativa (ANTÓN; DICAMILLA, 1999), alternativas as quais são apresentadas de forma dialógica pelos alunos, que as avaliam conjuntamente e aplicam o conhecimento resultante da interação e negociação entre eles (ANTÓN, 1999). Tais aspectos são corroborados pelo discurso de Paulo, no excerto 8.

A fala de Paulo representa perfeitamente o que todos os participantes do estudo relataram: a correção do colega é percebida de forma positiva. Os alunos afirmaram que, além da interação entre os pares proporcionar mais possibilidades para suas produções, ao desenvolver a atividade proposta, as correções dos colegas, em relação a aspectos gramaticais, lexicais, fonológicos, sintáticos, semânticos etc., os levaram a uma melhora em seus desempenhos, reforçando determinados conhecimentos que ainda não haviam sido totalmente assimilados e internalizados e, até mesmo, apresentando novos conhecimentos (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; SILVA, 1999).

Do mesmo modo que se sentem à vontade para corrigir seus pares, os alunos também se mostram receptivos ao serem corrigidos, criando um sentimento de responsabilidade mútua (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; ANTÓN, 1999; OXFORD, 1997). Como Antón (1999) e Figueiredo (2006) destacam, os aprendizes se tornam recursos uns para os outros, podendo auxiliá-los em determinados momentos. Desse modo, a realização da atividade de escrita em pares demonstrou que os alunos assumiram papéis de agentes de sua própria aprendizagem, assim responsáveis em auxiliar seus colegas (ANTÓN, 1999; CÂNDIDO JÚNIOR, 2006; FIGUEIREDO, 2006; TORRES; IRALA, 2014; WOBETO, 2012).

Na sequência, segue um excerto com alguns dos aspectos positivos percebidos pelos alunos, os quais melhor representam os discursos da maior parte do grupo, a partir da realização da atividade de escrita em pares.

Pesquisadora: Houve algum aspecto positivo [na atividade de escrita em pares]? Se sim, qual?

Excerto 9

Samanta: [É] um momento de interação e eu gosto mais, entendeu? Você conversa, aí, sei lá! Você percebe mais as coisas, o contexto, você vê, acaba trocando experiências também, né? Há essa questão.

Excerto10

Paulo: Ah, eu acho que ajuda também na interatividade. Se for parar para pensar em produção numa sala de aula, acho que a interação entre os alunos [...].

(Fonte: Entrevista, pergunta 2, 20/06/2015)

Silva (1999), Hall e Walsh (2002), Figueiredo (2003, 2006), Lee (2004), Cândido Júnior (2006), Lima (2011) e Gonzáles et al. (2013) ressaltam a importância da interação entre os alunos em sala de aula e as possibilidades de aprendizagens que podem ocorrer entre eles. Segundo os autores, a aprendizagem acontece de forma mais efetiva quando os alunos participam de eventos que são significativos para suas vidas, onde há o uso natural e autêntico da língua, onde há interações genuínas, assim como salienta Brammerts (1996). Esses aspectos são visíveis nos excertos dos discursos de Samanta e Paulo. Neste tipo de contexto o uso da língua é contextualizado e espontâneo, o que faz com que os alunos se tornem mais participativos, motivados, assumindo um papel mais ativo (FIGUEIREDO, 2006; FIGUEREDO, 2006). Além disso, é na interação que se dá em sala de aula que as relações entre os aprendizes são construídas.

Ambos os alunos ressaltaram a relevância da interação em sala de aula, proveniente da atividade de escrita em pares, pois, como Donato (2000), Hall e Walsh (2002) e Figueiredo (2003) pontuam, atividades assim desempenham um papel de socialização na aprendizagem da língua em

contextos interacionais, cognitiva e socialmente ricos, facilitando o crescimento e o desenvolvimento linguísticos dos alunos, proporcionando oportunidades para utilizarem a língua em momentos reais de comunicação. Assim, na interação, o conhecimento é coconstruído pelos indivíduos.

Antón (1999), Figueiredo (2006) e Wobeto (2012) pontuam que, quando os alunos trabalham colaborativamente, como no exemplo da atividade desenvolvida em pares, as oportunidades de os aprendizes usarem a língua para a prática comunicativa são maximizadas. Figueiredo (2006) acrescenta que na interação há maior contato de *input* da língua alvo, assim como de *output*⁷. Na mesma perceptiva, os autores e Cândido Júnior (2006) argumentam que nessa oportunidade de interação, ao se expressarem, os alunos compartilham ideias, opiniões e conhecimentos, aspectos confirmados pelos discursos de Samanta e Paulo, nos excertos 9 e 10.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações iniciais, foram apresentadas as perguntas que conduziram este estudo: a) quais os aspectos emergentes das interações entre os alunos?; e b) quais as percepções dos aprendizes em relação à atividade de escrita em pares?

Respondendo à primeira pergunta, dentre os diversos aspectos que emergiram das interações entre os alunos, destacaram-se:

- o processo de *scaffolding*, ou seja, o auxílio mútuo entre os pares, que se mostrou nitidamente presente nas interações entre eles, aspecto que é, do mesmo modo, reforçado pelos discursos dos aprendizes provenientes das entrevistas;
- o uso de recursos metalinguísticos, que conduziu os alunos a uma reflexão sobre sua própria produção linguística, lançando mão do uso de elementos que estudaram, refletindo sobre eles, e tendo a oportunidade de aprender novas estruturas, por meio das interações com seus pares;
- a fala privada que, sendo a exteriorização do pensamento, pôde auxiliar os aprendizes em momentos de dificuldade, contribuindo com o direcionamento de seu pensamento e comportamento;
- a colaboração e a (co-)construção do conhecimento que, assim como as negociações entre os pares, foram aspectos visíveis no diálogo, na interação, na aprendizagem colaborativa empreendida pelos aprendizes;

⁷ O termo *input* refere-se à exposição do aluno à língua alvo e o *output* é a sua produção nessa mesma língua (SWAIN; LAPKIN, 1998; CÂNDIDO JÚNIOR, 2006).

- a regulação pelo outro, no caso, as correções feitas pelos colegas, que levou os alunos à autorregulação, ou seja, a assumir papéis ativos em relação às suas produções linguísticas, o que pôde favorecer sua autonomia; e
- a imitação, que contribui significativamente, na medida em que pôde auxiliar os alunos a reforçar determinadas informações e estruturas que foram compartilhadas, podendo levá-los a mudanças em determinadas estruturas linguísticas e cognitivas.

Respondendo à segunda pergunta, dentre as percepções dos aprendizes em relação à atividade de escrita em pares, sobressaíram:

- as correções feitas pelos colegas como um aspecto positivo, pois o auxílio mútuo e, assim, a correção mútua, pôde reforçar conhecimentos que ainda não haviam sido completamente assimilados e, até mesmo, a aprendizagem de novos conhecimentos; e
- o uso da língua em momentos reais de comunicação, que foi um outro fator ressaltado pelos alunos, pois as interações proporcionaram oportunidades de exposição ao *input* e de produção do *output* da língua alvo, maximizando as possibilidades de usar a língua em momentos autênticos, genuínos, naturais de comunicação.

Foram analisados neste trabalho os desdobramentos de diversos aspectos para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, a partir de uma perspectiva sociointeractionista. Sendo assim, a investigação pôde contribuir com as pesquisas sobre a aprendizagem colaborativa, que vêm sendo realizadas na área.

REFERÊNCIAS

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.

AHMED, M. K. Speaking as cognitive regulation: a Vygotskian perspective on dialogic communication. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 157-171.

ANTÓN; M. The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.

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.

BANKS-LEITE, L. As dimensões interacionistas e construtivistas em Vygotsky e Piaget. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 24, p. 31-37, 2000.

BELL, J. *Projeto de Pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed/Bookman, 2008.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). *A guide to language learning in tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper*, n. 46, Dublin: Trinity College, Centre pro Language and Communication Studies, p. 9-22, 1996.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003. p. 1-45.

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

DUNN; W. E.; LANTOLF, J. P. Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's *i* +1: Incommensurable Constructs; Incommensurable Theories. *Language Learning*, v. 48, n. 3, p. 411-442, 1998.

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

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SILVA, S. V. da. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional *Openmeetings*. *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 133-171, 2014.

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: Ed. da UFG, 2006. p. 111-142.

GODOY, A. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; BARBOSA DA SILVA; A. (Orgs). *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

GONZÁLEZ, Y. Y. Y. et al. The Role of Collaborative Work in the Development of Elementary Students' Writing Skills. *PROFILE*, v. 15, n. 3, p.11-25, 2013.

HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 186-203, 2002.

HELM, F. A dialogical model for telcollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, v. 6, n. 2, p. 28-48, 2013.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LEE, L. Learners' perspectives on network collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning & Technology*, v. 8, n. 1, p. 83-100, 2004.

LIMA, M. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 837-852, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

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

MELLO, H. A. B.; REES, D. K. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/ língua estrangeira. *Cadernos do IL*, n. 42, p. 30-50, junho de 2011.

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

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

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

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

SWAIN, M.; WATANABE, Y. Linguaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. In: CHAPPELLE, C. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/267633649_The_Encyclopedia_of_Applied_Linguistics>. Acesso em: 06 de agosto de 2015.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e a sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. In: TORRES, P. L. (Org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR - PR, 2014. p. 61-93.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WATCYN-JONES, P. *Vocabulary 1: Games and Activities*. Essex: Penguin Books, 2001. p. 59.

WERTSCH, J. V. From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, v. 22, p. 1-22, 1979.

WOBETO, R. *Produção colaborativa de textos escritos em língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

APÊNDICE A – Questionário inicial

	 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA – FACULDADE DE LETRAS ANALISANDO OS ASPECTOS EMERGENTES E AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE UMA PRODUÇÃO DE ESCRITA EM PARES: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	
---	---	---

Questionário Inicial

Goiânia, _____ 2015.



Nome: _____

Pseudônimo: _____ Idade: _____ Sexo: _____

1) Você gosta de escrever/fazer produções escritas? Por que?

2) Você já fez alguma produção escrita/escreveu algum texto em dupla? Se sim, como foi? Se não, como você acha que seria?

APÊNDICE B – Entrevista individual⁸

	 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – FACULDADE DE LETRAS ANALISANDO OS ASPECTOS EMERGENTES E AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE UMA PRODUÇÃO DE ESCRITA EM PARES: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	
---	---	---

Entrevista

Goiânia, _____ 2015.

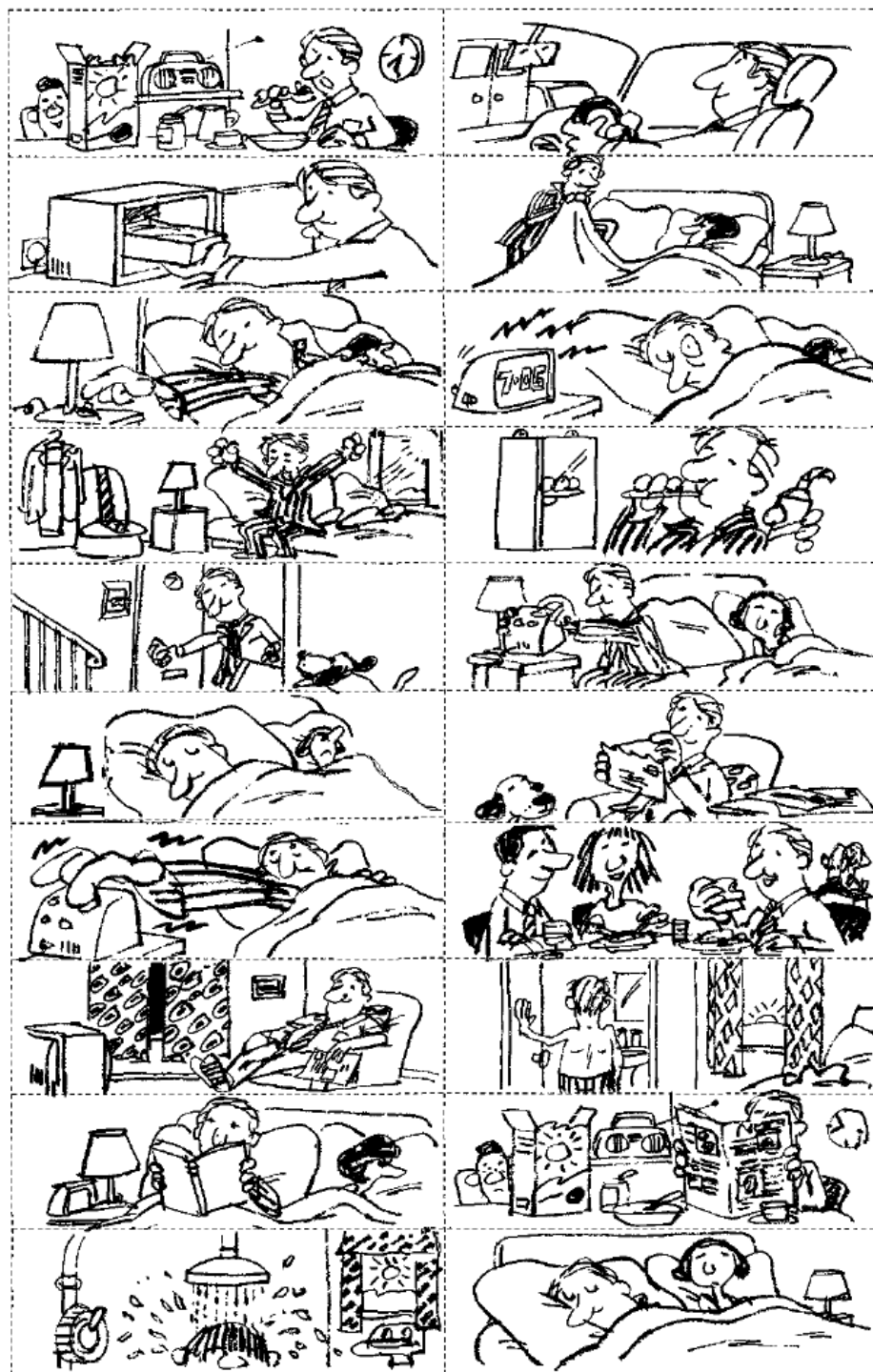
Nome: _____

Pseudônimo: _____

- 1) O que você achou da atividade de escrita/produção do texto em pares?
- 2) Houve algum aspecto positivo? Se sim, qual?
- 3) Houve algum aspecto negativo? Se sim, qual?
- 4) Quais as diferenças entre escrever em pares e escrever sozinho?
- 4) Levando em conta que a atividade foi realizada em pares, diga como foi o desenvolvimento dos seguintes aspectos, durante a produção escrita:
 - a) gramática;
 - b) léxico (vocabulário);
 - c) estrutura do texto;
 - d) outro.

⁸ Na análise de dados são consideradas apenas as respostas às perguntas 2 e 4, o que se justifica devido à extensão do artigo. Apesar de outros aspectos importantes se apresentarem em seus discursos, ao responderem às outras questões, as respostas às perguntas 2 e 4 foram selecionadas por aparecerem mais fortemente nos dados, representando os discursos do grupo como um todo.

ANEXO A – Figuras da atividade



Adaptado de: WATCYN-JONES, P. *Vocabulary 1: Games and Activities*. Essex, England: Penguin Books, 2001. p. 59.