

# A AÇÃO COLABORATIVA E A PERCEPÇÃO DE ERROS POR ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE INGLÊS

## *COLLABORATIVE ACTION AND ERROR PERCEPTION BY UNIVERSITY ENGLISH STUDENTS*

Marília dos Santos Lima

Vanessa Logue Dias

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

### RESUMO

Baseando-se em princípios da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1984; LANTOLF, 2000; DONATO, 2000; SWAIN, 2000), este trabalho apresenta resultados de um estudo cujo objetivo principal era investigar como a aprendizagem de inglês poderia ser estimulada por tarefas que promovem a colaboração e negociação entre os interagentes. Nesta direção, participaram do estudo três duplas de aprendizes em nível intermediário de inglês em contexto universitário que, a partir de duas tarefas colaborativas, desenvolveram a produção oral e escrita. Os dados foram gravados em áudio e vídeo, sendo posteriormente transcritos e analisados a fim de encontrar evidências de colaboração, caracterizadas por andamento e troca corretiva entre os alunos. Ademais, os participantes tiveram a oportunidade de rever suas produções por meio de uma sessão de visionamento, na qual analisaram as atividades que compõem as tarefas, propondo melhorias e correções. A análise revelou que os aprendizes auxiliaram-se mutuamente por meio do andamento e da correção, evidenciando o processo colaborativo. Na sessão de visionamento, os aprendizes perceberam erros e lacunas em suas produções buscando solucioná-los com a ajuda de seus pares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem de inglês; tarefas colaborativas; andamento; troca corretiva.

## ABSTRACT

The present study follows sociocultural theory principles (VYGOTSKY, 1984; LANTOLF, 2000; DONATO, 2000; SWAIN, 2000). The study presents the results of a study which aimed to investigate how language learning could be stimulated by pedagogical tasks which promote collaborative work and negotiation among the participants. Three pairs of English students participated in the investigation performing two collaborative tasks, developing oral and written production. The data were recorded in audio and video, transcribed and analyzed in order to find evidence of scaffolding and corrective exchange between learners. Moreover, the participants had the opportunity to propose improvements and correction to their production from subsequent viewing sessions in which they analyzed the activities that were part of the tasks. Data analysis revealed that the students helped each other through scaffolding and corrective exchange, highlighting the collaborative process. During the viewing sessions, the learners noticed the errors and gaps in their productions, seeking to solve them with the help of their peers.

**KEY-WORDS:** English language learning; collaborative tasks; scaffolding; corrective exchange.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa<sup>1</sup> realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Apoiadas na teoria sociocultural de Vygotsky (1984), entendemos a linguagem como uma ferramenta mediadora que permite que se estabeleça a relação do ser humano com o mundo. Neste sentido, acreditamos que a aprendizagem da língua ocorre por meio da interação social, do apoio mútuo e da reflexão dos participantes sobre sua própria produção e sobre a produção do outro. Portanto, baseando-se nesta concepção, entende-se que a aprendizagem é uma forma de socialização da língua entre indivíduos.

---

1 Estudo vinculado ao projeto de pesquisa 'A colaboração como propulsora de aprendizagem de línguas em ambiente digital' do PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS, coordenado pela primeira autora, tendo apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) através do Edital Pesquisador Gaúcho 2012.

Tratando-se de uma investigação sobre a aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE), o estudo baseia-se, também, em teorias vygotskianas adaptadas para as pesquisas de aquisição de segunda língua (L2) e LE<sup>2</sup>. Autores como Lantolf (2000), Donato (1994, 2000) e Swain (1995, 2000, 2006) fundamentam os conceitos a serem discutidos aqui, como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), andamento, diálogo colaborativo e lingualização, essenciais para o entendimento do processo de aprendizagem colaborativa de línguas.

Com base nos autores citados, procuramos verificar nesta pesquisa como a aprendizagem de inglês pode ser estimulada através de duas tarefas que buscavam promover a colaboração e a negociação entre os interagentes: *Let's go camping!* e *Mary and Max*. Entendem-se aqui tarefas colaborativas como atividades comunicativas utilizadas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, com o intuito de promover a produção na língua alvo, bem como a interação, focalizando o sentido e a forma linguística (SWAIN; LAPKIN, 2001). Iniciamos, então, o artigo estabelecendo os pressupostos teóricos do trabalho, detalhando os conceitos e ideias dos autores nos quais nos apoiamos. Em seguida, descrevemos as questões metodológicas de nosso estudo, explicando como foram feitas a geração de dados, a gravação e a transcrição do *corpus*, bem como descrevemos os participantes e o material utilizado. Na sequência, apresentamos alguns excertos, seguidos de uma análise, que ilustram o processo e o produto da colaboração entre as duplas participantes. Por fim, concluimos o relato com nossas considerações finais.

## 1. Pressupostos teóricos

O estudo aqui focalizado fundamenta-se na teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1984) que, em linhas gerais, explica que a aprendizagem é construída por meio da interação social. O ser humano desenvolve-se intelectualmente a partir do contato com o meio em que vive e com outros agentes sociais, adquirindo os conhecimentos existentes e os significados contruídos na cultura na qual está inserido. A partir da interação, Vygotsky

2 Assim como explicam Lightbown e Spada (2013), o termo língua estrangeira (LE) é usado em contextos de aprendizagem onde a língua alvo não é amplamente usada na comunidade onde é ensinada, como no caso de um estudante brasileiro aprendendo inglês no Brasil. Já o termo segunda língua (L2) refere-se à situação na qual a língua a ser aprendida é usada na comunidade (como alguém que vai à França estudar francês, por exemplo).

explica que o indivíduo deixa de ser apenas um ser biológico e passar a ser social, desenvolvendo-se mentalmente.

A teoria explica que esta interação entre o homem e o mundo, essencial para a aprendizagem, precisa ser mediada por artefatos culturalmente construídos. Dentre estes artefatos, podemos citar ferramentas, símbolos e, principalmente, a linguagem, pois esta permite que se estabeleça um vínculo entre a interação social (interpsicológica) e a interação cognitiva (intrapsicológica), por meio de sua apropriação, internalização e uso. Em outras palavras, é por meio da linguagem que se estabelece a interação e, assim, os significados presentes no contexto social poderão ser internalizados pelo homem.

Assim como explicam Lima e Pinho (2007), trata-se de um movimento que parte do plano externo para o interno, uma vez que o conhecimento é internalizado pelo indivíduo após ser socialmente construído através de uma relação dialógica e de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os interagentes. Entretanto, para que os significados construídos na interação sejam internalizados e resultem em desenvolvimento, é preciso que a mediação ocorra dentro do que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP caracteriza-se como uma metáfora criada para explicar como o conhecimento é apropriado e internalizado. É a distância entre a primeira e a última etapa do processo de aprendizagem definido por Vygotsky (1984): a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial, respectivamente. A primeira refere-se ao funcionamento intramental, correspondente ao conhecimento já adquirido, em que as funções psicológicas já estão consolidadas, ou seja, aquilo que o aprendiz já domina e é capaz de realizar sozinho.

A última corresponde ao funcionamento intermental, pois explica aquilo que o indivíduo ainda não domina. A segunda, chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), refere-se ao local onde as formas de mediação se desenvolvem: trata-se da situação em que a aprendizagem ainda está em construção. Em outras palavras, para Vygotsky (1984, p. 97), a ZDP refere-se

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

Pensando a linguagem como mediadora da interação social, o diálogo de apoio estabelecido durante a interação entre o adulto ou um indivíduo com mais competência e a criança foi definido por Wood, Bruner e Ross (1974) como andaimento (*scaffolding*): por meio da linguagem, o especialista fornece o suporte necessário, permitindo que o aprendiz atinja níveis mais elevados de competência. Ou seja, o andaimento, na ZDP, possibilita ao aprendiz a internalização do conhecimento, passando da fase de regulação pelo outro (interpsicológica) para a etapa de autorregulação (intrapicológica). Trata-se da situação em que o indivíduo mais capaz auxilia o aprendiz visando sua total independência na resolução de problemas.

Os estudos de Vygotsky foram desenvolvidos com foco na etapa inicial da vida do indivíduo. Ou seja, as pesquisas realizadas e os conceitos trazidos, originalmente, pela teoria, focalizavam o desenvolvimento da criança. Entretanto, a teoria sociocultural também é utilizada para sustentar estudos relacionados à aprendizagem de L2 ou LE. Nesta direção, considerando que a sala de aula de LE ou L2 é, em essência, um evento social (STORCH, 2002), pesquisadores como Richard Donato, James Lantolf e Merrill Swain, através de pesquisas sobre interações em grupo, têm usado a teoria sociocultural para explicar como ocorre a aprendizagem de línguas.

Conforme Lima e Costa (2010), uma das estratégias para desenvolver a interação social na sala de aula de LE ou L2 dá-se através da aplicação de tarefas que estimulam a colaboração e a negociação entre aprendizes. Essas tarefas colaborativas, consoante Swain e Lapkin (2001), são atividades comunicativas nas quais os alunos focalizam colaborativamente o sentido e a forma linguística para a solução de um problema. Têm como principal característica o trabalho em conjunto, cujo produto final é um texto escrito ou uma produção oral. Em outras palavras, nestas tarefas, os aprendizes mantêm o foco na forma da língua trabalhando para expressar o conteúdo de forma correta, coerente e apropriada.

O uso das tarefas colaborativas no ensino-aprendizagem de língua inglesa permite que o uso da língua medie a aprendizagem da mesma, à medida que os alunos podem desenvolver a produção oral e escrita de uma maneira significativa e contextualizada. Este processo em que o uso e a aprendizagem da língua ocorrem concomitantemente foi enfatizado por Swain, que argumenta que somente o insumo não é suficiente para que o aprendiz adquira um elevado nível de competência na língua, sendo necessário que haja produção para uma aprendizagem mais efetiva.

Por meio da produção, o aprendiz pode notar lacunas no seu conhecimento, percebendo a diferença entre o que sabe e o que ainda precisa descobrir na língua alvo, possibilitando um papel mais ativo e autônomo no processo de aprendizagem. Assim, Swain enfatiza a importância da produção forçada (*pushed output*) que significa, em outras palavras, que “ao serem forçados a produzir a língua de modo a serem compreendidos por seu interlocutor, os aprendizes terão condições de perceber seus erros”. (LIMA; MENTI, 2004, p. 122).

A produção, de acordo com Swain (1995), exerce três funções essenciais no processo de aprender, a saber: (1) a função da percepção: por meio desta, os alunos percebem que existe uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem dizer de fato; (2) a função de testagem de hipóteses: os aprendizes testam a compreensão e a forma linguística correta a partir do retorno obtido pelos seus interlocutores, e (3) a função metalinguística: a reflexão sobre o uso e as formas da língua alvo pode capacitar o aluno a verificar e internalizar o conhecimento linguístico, contribuindo para a sua conscientização quanto às regras e formas desta língua e as relações entre elas. Assim, os aprendizes podem perceber os problemas linguísticos que ocorrem nos diálogos.

Através de tarefas que propiciam a colaboração e negociação, os aprendizes têm a oportunidade de trocar ideias e estratégias de aprendizagem à medida que fornecem assistência mútua para a realização das atividades (FIGUEIREDO, 2006), podendo construir o conhecimento por meio do diálogo colaborativo, visto como mediador da aprendizagem de LE ou L2. Este termo, trazido por Swain (2000), pode ser definido como a interação de apoio estabelecida entre os aprendizes a partir da realização de uma tarefa em que a língua medie a aprendizagem da mesma durante a resolução de

lacunas salientadas pela produção. (PINHO; LIMA, 2010).

Por meio do diálogo colaborativo, o aprendiz dispõe de momentos de reflexão sobre a língua, despertando a percepção de dificuldades linguísticas, o que leva à tentativa de solucioná-las, seja sozinho ou com ajuda de seus pares (VIDAL, 2010). Este processo gerado pelo diálogo colaborativo foi definido, mais tarde por Swain (2006), como *lingualização* (*linguaging*): uma forma de verbalização utilizada para mediar as soluções de problemas. Este conceito refere-se a usar a língua e também refletir sobre a mesma: trata-se de uma expressão que vê o significado de língua como uma ferramenta cognitiva. Nas palavras da própria autora, *lingualização* pode ser definido como “um processo infinito e dinâmico de usar a língua para fazer significado”. (SWAIN, 2006, p.148).

Partindo dos conceitos acima referidos e da teoria sociocultural de uma forma geral, entendemos o conceito de erro como explicado por Battistella e Lima (2010, p. 180), que o definem como “hipóteses do aprendiz durante o processo de aprendizagem, que resultam nas formas linguísticas que divergem dos padrões esperados”, o que deve ser visto como parte do processo de aprendizagem, pois reflete o processamento linguístico que conduz à formulação de hipóteses sobre a língua.

Os estudos sobre erro em LE ou L2, além de mostrarem a relevância do erro no processo de aprendizagem, levam em consideração os diversos tipos de *feedback* corretivo. Para fins de caracterização, concebemos *feedback* como uma reação (ou movimento) através de correção que pode tomar várias formas. O *feedback* corretivo, como mostram estudos de Battistella e Lima (2010), Freudemberger e Lima (2006), Assis-Peterson (2006), entre outros, é essencial à percepção dos erros cometidos pelos aprendizes, pois dá a eles a oportunidade de refletir sobre a língua que estão aprendendo.

Sendo assim, podemos afirmar que o *feedback* corretivo é um tipo de interação que pode ser estruturada para ajudar os aprendizes a descobrir informações sobre a língua alvo. Considerando que este trabalho investiga o desenvolvimento linguístico dos participantes - acadêmicos e futuros professores de língua inglesa -, é interessante observar como eles utilizam o *feedback* corretivo em interações com seus pares.

Há diversos movimentos corretivos que podem ser realizados durante momentos de aprendizagem. Utilizamos aqui a nomenclatura dada por

Lyster e Ranta (1997) que realizaram um estudo sobre *feedback* corretivo em um contexto de imersão em língua francesa no Canadá, tratando de ações ou movimentos providos pelo professor logo após um erro cometido pelos aprendizes. Naquele estudo foi desenvolvido um modelo para a compreensão de vários movimentos referentes ao tratamento do erro. Como os exemplos originais do estudo estão no idioma francês, utilizaremos como exemplos destas tipologias aqueles sugeridos por Lima (2004) em sala de aula de inglês como LE no contexto brasileiro, utilizando as mesmas categorias propostas no estudo no contexto canadense. Sendo assim, os seis tipos de correção de erro são denominados:

- a) Correção explícita do erro: o professor corrige a produção inadequada do aprendiz.

Professor: [...] Would you have had some ice cream if I had asked you?

Jana: I will [errogramatical].

Professor: You would. You should say 'I would' (correção explícita).

- b) Reformulação: é a forma de correção na qual o professor reformula toda a produção equivocada do aprendiz, ou parte dela.

Paula: Who see his card? [errogramatical].

Professor: Who saw his card? (reformulação).

- c) Solicitação de esclarecimento: o professor faz o aprendiz entender que sua produção está inadequada e incompreensível, por isso, solicita ao aluno que ele a esclareça.

Bela: That was when the Portuguese realized that the Indians are sick. [errogramatical].

Professor: Uh hum. What do you mean by 'are sick'? (solicitação de esclarecimento)

- d) *Feedback* metalinguístico: o professor fornece pistas para o aprendiz, sem fornecer a forma correta, a fim de que ele compreenda que há lacunas linguísticas em sua produção.

Marco: *They can preserve her cultural things.* [errogramatical].



Professor: *No, 'her' is not correct. It's not the third person singular. (feedback metalinguístico)*

e) Elicitação: através desta técnica, o professor conduz o aprendiz à autocorreção, solicitando que ele complete sua produção, dizendo, por exemplo: “Isto é um...”- ou utilizando perguntas para elicitar e ajudar o aprendiz a encontrar a forma correta para ela:

Marco: *The Europeans wanted our rocks our precious rocks. [errolexical].*

Professor: *They wanted our precious...* (elicitação)

Jana: *Our caves.* (reparo iniciado pelo colega)

Professor: *Something similar to a rock. There is a famous band that sings Rock and Roll, it's called Rolling...*

Marco: *Oh, yes. Rolling Stones. Precious Stones.* (auto reparo)

f) Repetição: o professor repete a forma inadequada do aprendiz, porém enfatiza o equívoco através da entonação ou volume de voz, objetivando que o estudante perceba a falha em sua produção.

Paula: *The govern say everything is okay.* (erro lexical).

Professor: *The govern?* (repetição)

Lyster e Ranta (1997) afirmam que alguns tipos de correção de erro, tais como, *feedback* metalinguístico, elicitação, repetição do erro e solicitação de esclarecimento oportunizam a negociação da forma, promovendo um maior envolvimento dos aprendizes no processo de tratamento do erro, enquanto que a reformulação e a correção explícita apenas reformulam o erro dos aprendizes, sem dar-lhes a oportunidade de refletir sobre o mesmo. Os autores acreditam que os reparos decorrentes das correções podem ser importantes para a aprendizagem por duas razões: oportunizam aos aprendizes a possibilidade de aperfeiçoar o conhecimento na língua alvo, e permitem que eles revisem as hipóteses que têm sobre a língua alvo.

Além das categorizações utilizadas por Lyster e Ranta (1997), autores como Lima (2004) e Panova e Lyster (2002) acrescentam mais uma, denominada tradução. Esta categoria consiste na tradução solicitada pelo aluno e fornecida pelo professor quando há lacuna no uso da língua alvo por parte do aluno, durante as interações em sala de aula. Verifiquemos o

exemplo propostopor Lima (2004):

Bela: *When my boyfriend is in the line to buy ice cream, he wants to passar ligeiro.*

Professor: *He wants to go fast.* (tradução)

Levando em consideração os conceitos e estudos discutidos até aqui, concebemos que a aprendizagem se constitui através de um processo, o qual demanda tempo de maturação. Assim sendo, a ocorrência do erro é parte natural deste processo e o *feedback* corretivo pode funcionar como uma mola propulsora, com a finalidade de avançar no ensino-aprendizagem de uma nova língua.

## 2. Metodologia

A partir da realização de duas tarefas colaborativas, três duplas de alunos de língua inglesa, em contexto universitário, desenvolveram a produção oral e escrita. Os dados foram analisados com o objetivo de encontrar evidências de colaboração demonstradas por meio de andamento e troca corretiva entre os alunos.

### 2.1 Participantes e questões éticas

Este estudo contou com a participação voluntária de três duplas de aprendizes em nível intermediário de inglês<sup>3</sup>, estudantes de Letras em uma universidade privada do sul do Brasil. A realização das tarefas ocorreu em sessões adicionais às atividades regulares de sala de aula, no horário de suas preferências e disponibilidades. Antes da gravação dos dados, todos os participantes foram consultados oralmente e, após concordarem em participar da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), quando uma cópia ficou em seu poder e outra com o grupo de pesquisa. As identidades dos participantes serão mantidas com o uso de pseudônimos na apresentação dos dados, conforme acordado no TCLE.

3 O nível de proficiência dos participantes foi estabelecido de acordo com o semestre no qual se encontravam na graduação, conforme classificação do Curso de Letras.

## 2.2 A geração de dados

Para a geração de dados, os alunos realizaram as tarefas em uma sala de aula da universidade, onde permaneceram sozinhos, desenvolvendo em língua inglesa a produção oral e escrita, sem o auxílio das pesquisadoras ou de dicionários. Imediatamente após a realização das tarefas, em conversa informal com as pesquisadoras e em português, os participantes relataram suas impressões a respeito das tarefas. A produção dos alunos e seus comentários foram gravados na íntegra em áudio e vídeo.

No semestre seguinte, os aprendizes participaram de uma sessão de visionamento, na qual tiveram a oportunidade de assistir ao vídeo no qual foram registradas as tarefas, analisando as interações e propondo melhorias e/ou correções, sem intervenção das pesquisadoras. Assim como na etapa anterior, o visionamento realizado também foi gravado em áudio e vídeo através de uma câmera digital. Após a geração e gravação, os dados foram transcritos de acordo com as convenções propostas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005)<sup>4</sup> e analisados com base nos pressupostos teóricos socioculturais discutidos anteriormente neste artigo.

## 2.3 As tarefas

As tarefas realizadas pelos alunos foram denominadas *Let's go camping!* e *Mary and Max*<sup>5</sup>. A primeira tarefa consistia em imaginar uma situação na qual a dupla planeja um acampamento, considerando levar um amigo e sete itens de uma lista, apresentando justificativas para cada escolha e, após chegarem a um acordo, desenvolveram a produção escrita.

Na segunda tarefa, *Mary and Max*, os alunos assistiram a um vídeo de curta duração (aproximadamente três minutos), em inglês e sem legendas,

4 Convenções utilizadas neste estudo: [texto] Falas sobrepostas; <texto> Fala mais lenta; = Fala colada; °texto° Fala com volume mais baixo; . Entonação descendente; TEXTO Fala com volume mais alto; ? Entonação ascendente; texto Sílabas, palavras ou som acentuado; - Interrupção abrupta na fala; : Alongamento de som; Setas ↓↑ Aumento ou diminuição da entonação; @@@ Pulsos de risada; >texto< Fala mais rápida; ((texto)) Comentários do(a) transcritor(a); XXX Palavras que não foram possíveis de transcrever; (texto) Dúvidas na transcrição; (0.5) Pausa; , Entonação contínua; (.) Micropausa.

5 A tarefa *Let's go camping!* foi desenvolvida por Tatiana Cibele Mendonça Pereira, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e a tarefa *Mary and Max* foi desenvolvida por Ísis da Costa Pinho, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

cujo final foi cortado em um momento decisivo a fim de que os estudantes discutissem e criassem um final para a história. O vídeo utilizado é parte de um filme de animação chamado *Mary and Max*. O trecho escolhido para compor a tarefa começa com um velho homem, triste e sozinho, escrevendo uma carta endereçada a Mary Dinkle. Ele, então, anexa uma foto à correspondência e a coloca no correio. Nove dias depois, a carta chega à Austrália, onde Mary reside. Uma mulher que, por meio das imagens, percebe-se como sendo a mãe de Mary, lê a carta, grita assustada, amassa a correspondência e a joga no lixo. No dia seguinte, o caminhão de lixo passa na frente da casa de Mary, e o vídeo é cortado quando a mulher recolhe o lixo para levar ao caminhão. Assim como ocorreu na realização da tarefa *Let's go camping!*, houve discussão (produção oral) e também produção escrita, considerando que os participantes deveriam escrever após chegarem a um acordo.

### 3. Análise dos dados

Este é um estudo de cunho qualitativo. Nesta seção apresentamos excertos transcritos de episódios de interação, seguidos de uma análise qualitativa baseada na teoria estudada. A partir do diálogo colaborativo, discutimos como ocorre o andamento e a troca corretiva entre os pares.

#### 3.1 Episódios de interação que evidenciam o processo colaborativo

##### Excerto 1:

Dupla 1- Ângela e Vitor

Tarefa: Let's go camping!

Este excerto mostra o momento inicial do desenvolvimento da tarefa, no qual os aprendizes escolhem uma pessoa para levar ao acampamento, fornecendo justificativas para a escolha:

- 1 **Vitor:** É:: first. (2.0) A colleague? (.) a person that- (.) we know
- 2 **Ângela:** yeah:
- 3 **Vitor:** I think Robson, because he (.) I think that he is a:
- 4 **Ângela:** who is Robson?=  
=Robson is the boy that uses
- 5 **Vitor:**

- glasses in our in our[:: ]
- 6 **Ângela:** [ah] uhum [ok.]
- 7 **Vitor:** [our] class.
- 8 **Vitor:** â::: (.) he are a good boy (.) he is funny, [very funny]
- 9 **Ângela:** [he is funny.]
- 10 **Vitor:** and when we::=
- 11 **Ângela:** =butheisnot ((faz um gesto expressando “pessoa forte”))
- 12 **Vitor:** a STRONG boy. (.) but Carlos is @@ a strong boy.
- 13 **Ângela:** strong [boy]
- 14 **Vitor:** [we] needsomeonethat ((faz gestos como se carregasse algo))
- 15 **Ângela:** carregar  
(...)
- 20 **Vitor:** gonna let carlos because he is a strong boy
- 21 **Ângela:** a strong boy and a good né (.) person
- 22 **Vitor:** he is funny (1.0) a:nd,
- 23 **Ângela:** hm::: (.) intelligent.
- 24 **Vitor:** funny and intelligent [person]
- 25 **Ângela:** [intelligent] person.

Observa-se que o andaimento ocorre nos turnos 11-12 quando Vitor diz à Ângela a palavra que nomeia a característica, completando a ideia que Ângela quer trazer. A interação ocorre por meio da coconstrução do discurso, perceptível nos turnos 20-25, em que eles citam as características que fazem de Carlos uma boa companhia para o acampamento. Há, ainda, nos turnos 8 e 9, a autocorreção por parte de Vitor quanto à conjugação gramaticalmente correta do verbo ser/estar (*tobe*) na terceira pessoa do singular (*he are a good boy/ heisfunny*). Após, Ângela repete *heisfunny*, sugerindo uma confirmação.

### Excerto 2:

Dupla 2 - Ângela e Fernanda

Tarefa: Mary and Max

No excerto abaixo, as alunas interagem a fim de construir um final para a história:

- 1 **Fernanda:** and the photo is into garbage (.) the (.) bag (1.0)  
plastic bag. ((escreve)) and she  
<throw or don't throw?> @@
- 2 **Ângela:** she has a impasse °como se diz?°
- 3 **Fernanda:** she has a: doubt?
- 4 **Ângela:** has a doubt.
- 5 **Fernanda:** and and the
- 6 **Ângela:** put or not put. [@@@@]
- 7 **Fernanda:** [@@@@] is the question. @@@@ in the  
moment, she has doubt  
if she throw away the letter. (1.0) he can see (.) he maybe see
- 8 **Ângela:** maybe he see (2.0) <maybe he can see.>
- 9 **Fernanda:** <maybe he can see>=
- 10 **Ângela:** =acho que é o cantosee, né?=  
= he
- 11 **Fernanda:** can see. (.) MAYBE.
- 12 **Ângela:** °Talvez ele possa ver. Tá ↑certo.°
- 13 **Fernanda:** hemaybecanse ((olhando para baixo))=
- 14 **Ângela:** =°Não tem to ali?  
Porque o see é ver (.)  
tosee é o verbo.°
- 15 **Fernanda:** but can don't need to because it's a modal verb.
- 16 **Ângela:** thankyou.

No presente excerto, Ângela, no turno 2, ao perceber lacunas em sua produção, utiliza-se da língua materna e pede auxílio à colega que, no turno 3, fornece o andamento necessário para completar a ideia que Ângela traz. No turno 4, Ângela reformula sua produção a partir da ajuda fornecida por meio da repetição do outro. A partir do turno 7, as alunas testam hipóteses a respeito da forma gramaticalmente correta da frase. Percebe-se, nos turnos 10 e 14 um *feedback* metalinguístico realizado por Ângela, pois a regra gramatical referente ao infinitivo traz a preposição *to*. Entretanto, a

regra não se aplica aos modais, o que foi explicitado por Fernanda no turno 15, quando fornece o andaimento para a colega.

### Excerto 3

Dupla 1 - Ângela e Vitor

Tarefa: Let's go camping!

No trecho a seguir, os alunos seguem com a discussão começada no excerto anterior e negociam os demais objetos, bem como as respectivas justificativas:

- 1 **Ângela:** Pocket knife.
- 2 **Vitor:** pocket knife because we will need:
- 3 **Ângela:** to open
- 4 **Vitor:** to open or to cut (.) or to HURT. to hurt someone @@@@.
- 5 **Vitor:** we need matches beca:use
- 6 **Ângela:** because we will need to: make (.) make a fogueira
- 7 **Vitor:** we will need FIRE.

Percebe-se, novamente, que o processo colaborativo ocorre por meio da coconstrução da ideia intencionada que, no caso, refere-se à justificativa de levar o objeto ao acampamento (turnos 1-4). Mais uma vez, o processo de andaimento ocorre quando Vitor fornece a palavra ausente no enunciado de Ângela, traduzindo a expressão dita em português que, no turno 6, foi utilizada a fim de preencher lacunas na fala da aprendiz.

### Excerto 4:

Dupla 3 – Alice e Vitor

Tarefa: Mary and Max

Vitor e Alice discutem sobre o final da história e deparam-se com uma lacuna em seus conhecimentos linguísticos:

- 1 **Vitor:** there she was noting > I don't know< she was no:tin:g ã:  
about things about her xx  
when she saw=
- 2 **Alice:** = >entãotuquerdizer< (.) so you want to say noting? ((  
faz gestos como se estivesse  
escrevendo))
- 3 **Vitor:** noting, she was walking around and noting something  
about the garbage, and things  
that happen in the place.
- 4 **Alice:** ↑hm. so I think the word is: (.) she was writing out (.) to  
take notes
- 5 **Vitor:** take notes writing out?
- 6 **Alice:** write out.
- 7 **Vitor:** she is walking and writing out?
- 8 **Alice:** write out or write on? (.) >I can't remember< but there's  
a phrasal verb.
- 9 **Vitor:** write on (.) I think write on because out is out  
((movimentando as mãos para frente))  
(.) something that or another thing.
- 10 **Alice:** write on yes (.) because there is a phrasal verb that they  
use to say with the meaning  
in Portuguese is anotar (.) °I think is write on.°
- 11 **Vitor:** é writing on?
- 12 **Alice:** yeah (.) because she was writing.
- 13 **Vitor:** and walking.

Verifica-se no excerto 11 que a dupla de aprendizes demonstra dúvidas quanto à expressão correspondente a 'anotar' em inglês. Através da testagem mútua de hipóteses, os alunos negociam a fim de encontrar a expressão correta, (no caso, *written down*). Evidencia-se, no exemplo acima, que há colaboração durante a construção do diálogo. Através desta, ainda que a correção seja feita de forma equivocada, os alunos estão refletindo linguisticamente, ou seja, fazendo lingualização.



**Excerto 5:**

Dupla 3 – Alice e Vitor

Tarefa: Mary and Max

A negociação realizada no excerto abaixo diz respeito ao léxico e à preposição adequada para a expressão que desejam usar:

- 1 **Vitor:** Mary's mother put the garbage in the trash?
- 2 **Alice:** yes or the trash in the garbage > I don't know @<
- 3 **Vitor:** I don't know too.
- 4 **Alice:** the garbage
- 5 **Vitor:** the garbage (3.0) in trash?
- 6 **Alice:** yeah, in the trash
- 7 **Vitor:** on the trash?
- 8 **Alice:** putinthetrash ((gestos como se estivesse colando a mão dentro de algo)) oron thetrash? ((gestos como se estivesse passando a mão sobre a superfície de algo))
- 9 **Vitor:**no no it's in. in the trash (3.0) in the trash truck

Neste diálogo, há a constante testagem de hipóteses a respeito das palavras *trash* e *garbage* e, também, da preposição adequada. Verifica-se que no turno 8, Alice exemplifica, por meio da linguagem corporal, qual a maneira que seria correta para a frase em questão, levando Vitor a perceber que o mais adequado para a ocasião seria a preposição *in*. O comportamento de ambos denota testagem de hipóteses e reflexão metalinguística.

**3.2 Percepções dos alunos acerca da realização da tarefa**

Posteriormente, quando interrogados sobre suas impressões a respeito da realização de cada tarefa, todas as duplas alegaram dificuldades relacionadas a vocabulário. Ademais, as duplas que realizaram a tarefa *Mary and Max* também comentaram sobre as dificuldades de assistir ao trecho do filme sem legendas. Entretanto, todos apreciaram a realização das tarefas, como podemos ver em alguns excertos a seguir:

**Excerto 1:**

**Fernanda:** A gente notou que falta vocabulário (.) a gente queria dizer alguma coisa, aí não falava aquela palavra (.) falava uma palavra semelhante.

### Excerto 2:

**Alice:**É (.)vocabulário que ta faltando e coisa assim. Mas eu achei bem legal esse tipo de experiência de ter que contar e depois inventar um final (.) achei bem legal. Eu gostei!

Me senti bem à vontade!

**Pesquisadora:** e o videozinho (.) gostaram?

**Vitor:** BÁ bem legal.

**Alice:** É (.) é bem legal (.) bem divertido. Só ali no final é que a gente não entendeu muito. A gente teve que ver umas três vezes.

### Excerto 3:

**Vitor:**É: (.) mas também é complicado não entender algumas coisas do filme. Tem algumas coisas que mesmo que tu vá botando de novo (.) tu não consegue entender >perceber o que tão dizendo< daí a gente começa a tentar adivinhar. AH de repente é por esse caminho e tal (.) mas isso é difícil (.) talvez o vocabu↑lário assim.

## 3.3 As sessões de visionamento

Nas sessões de visionamento, os aprendizes puderam assistir a suas próprias produções, propondo melhorias, como é perceptível nos excertos abaixo.

### Excerto 1:

#### Dupla: Alice e Vitor

**Alice:** é write DOWN! Não write ON! ((referente a write out e

writeon, como falaram no vídeo))

**Vitor:** @@@@ isso nem existe ((referindo-se a writeon))

**Alice:** @@@@

### Excerto 2:

#### Dupla: Ângela e Fernanda

**Fernanda:** it's better (.) while I was reading (.) on the moon? I don't know what preposition.

**Ângela:** °I don't know.°

**Fernanda:** in the moon.

**Ângela:** at the moon.

**Fernanda:** é.

**Ângela:** at the moon. It's better I think.

### Excerto 3:

#### Dupla: Alice e Vitor:

**Alice:** Eu falei *Mother's Mary* em vez de *Mary'smother* @@

As duas tarefas utilizadas para gerar os dados deste estudo estimularam a diálogo colaborativo (SWAIN, 2000), visto como facilitador da aprendizagem da língua alvo, pois permite ao educando atuar em sua ZDP, realizando tarefas além de sua capacidade (LANTOLF, 2000). Essa colaboração possibilitou aos aprendizes oferecer e obter andamento (WOOD et al., 1976), por meio da ajuda mútua e da troca corretiva. Essas ações foram evidenciadas pela produção oral, pelos relatos dos alunos e pelas produções escritas, no trabalho de cada dupla, que foram baseadas nas contribuições de ambos os colegas, salientando o processo colaborativo.

Ao produzirem em inglês, os alunos exerceram as funções da produção (SWAIN, 1995): perceberem falhas em sua produção e utilizaram a língua materna como estratégia de apoio, bem como o uso de linguagem corporal. Observou-se, ainda, a testagem de hipóteses sobre a língua e a reflexão metalinguística. Em outras palavras, realizaram um ato de lingualização (SWAIN, 2006), pois os estudantes tiveram a oportunidade

de aprender a língua ao mesmo tempo em que a produziam. Ademais, a fase de visionamento possibilitou que eles percebessem erros e lacunas em seus conhecimentos, desencadeando a reflexão metalinguística sobre suas próprias produções, exercendo, novamente, as funções da produção (SWAIN, 1995).

#### 4. Considerações finais

É possível afirmar que os resultados obtidos a partir das tarefas colaborativas foram positivos quanto à produção da língua alvo, o processo de negociação dos aprendizes, a percepção e a correção de erros, bem como a reflexão metalinguística dos alunos. Esperamos, portanto, que este estudo possa contribuir para as discussões a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores.

Considerando que este estudo envolveu poucos aprendizes em contexto universitário, sugerimos que pesquisas semelhantes sejam realizadas ampliando número de participantes ou realizando o estudo em outro contexto, como na escola regular, por exemplo. Outra sugestão é elaborar e aplicar tarefas colaborativas diferentes das apresentadas aqui. Essas mudanças podem trazer outros resultados significativos para os estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas que levam em conta a colaboração como fator essencial no processo de aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, A. Hippy ou hype? para refletir sobre o binômio erro-correção no ensino de línguas. In: MOTA, K.; SCHEYRL, E. (Org.). *Espaçoslinguísticos: resistências e expansões*. Salvador: UFBA, 2006. p. 147-178.
- BATTISTELLA, T.; LIMA, M. Feedbackcorretivo: um estudo sob o espectro interpretativista. *Antares*, Campinas, n. 3, p. 180-190, 2010.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskianapproachestosecondlanguagerearch*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-55.

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

ELLIOT, A. Mary and Max [filme]. Produção de Mark Gooder, Paul Hardart, Tom Hardart, Bryce Menzies e Jonathan Page. Direção de Adam Elliot. Duração: 92 minutos. Austrália, PlayArt, 2009.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

FREUDENBERGER, F.; LIMA, M. A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de língua estrangeira (inglês). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n.1, p. 119-134, 2006.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 1-26.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIMA, M. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; M. S. LIMA, *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 205-224.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 167-184, 2010.

LIMA, M. S.; MENTI, M. M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Letras*, Curitiba: Editora UFPR, n. 62, p.119-136, 2004.

LIMA, M.; PINHO, I. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M.; GRAÇA, R. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/ Canadá*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p. 87-101.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, p. 37-66, 1997.

PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of corrective feedback and uptake in adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VI, v. 36, n. 4, p. 573-595, 2002.

PINHO, I. C.; LIMA, M. S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. *Calidoscópico*, v. 8, n. 1, p. 38-48, 2010.

SCHNACK, C.; PISONI, T.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, 2005.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

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

SWAIN, M. Linguaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In: BYRNES, H. (Ed.). *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 2006. p. 95-108.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.), *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and assessment*. London, UK: Pearson International. 2001. p. 98-118.

STORCH, N. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, v.52, p. 119-158, 2002.

VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 179-205, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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