

INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA

Marco André Franco de Araújo¹
Universidade Federal de Goiás

Francisco José Quaresma de Figueiredo²
Universidade Federal de Goiás

Resumo: Este artigo relata e discute um estudo realizado em uma sala de aula de língua estrangeira e busca compreender como se dá a interação e a colaboração entre os aprendizes no processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa. Para isso, realizamos uma investigação qualitativa em que gravamos em áudio as interações dos alunos, observamos as aulas, entrevistamos os participantes e analisamos os textos produzidos por eles. As aulas envolviam tarefas de escrita e, também, de reescrita de textos e, durante elas, os alunos interagiram e colaboraram com seus pares. Nas interações, pudemos observar que os alunos se tornaram autores mais atentos por poderem refletir sobre os erros que cometiam e que eram corrigidos em colaboração com os pares. Notamos, também, a troca de conhecimentos linguísticos, visto que um autor mais proficiente na língua inglesa pôde auxiliar o outro na escrita e na reescrita dos textos.

Palavras-chave: Escrita; Reescrita; Aprendizagem colaborativa; Interação.

Abstract: This paper reports and discusses a study in a foreign language classroom and seeks to understand the interaction and collaboration among learners in the process of writing and rewriting texts in English. In order to do so, we conducted a qualitative research, in which we recorded audio interactions of the students, observed classes, interviewed participants and analyzed the texts produced by them. The classes involved writing and rewriting activities, and during them the students interacted and collaborated with their peers. Through the interactions, we observed that students have become more attentive authors because they were able to reflect upon the mistakes they committed and that were corrected in collaboration with their peers. We have also noticed an exchange of language skills, since a more proficient author in English could help their peer in the process of writing and rewriting texts.

Key-words: Writing; Rewriting; Collaborative learning; Interaction.

Introdução

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Professor da Escola Municipal Pedro Gomes de Menezes, em Goiânia. E-mail: markim50@hotmail.com

²Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: fquaresma@terra.com.br

A escrita em língua estrangeira (LE) é tanto um processo cognitivo quanto emocional, visto que, ao escrever, não separamos o pensamento das emoções (FIGUEIREDO, 2011; FERREIRA; SEBBA, 2012; McLEOD, 1987). Assim, quando o aluno é colocado para escrever, transmitirá, ao leitor, ideias, mensagens, emoções. De acordo com Ferreira e Sebba (2012, p. 85), “a escrita é uma das habilidades que o ser humano pode usar para se expressar e se comunicar, seja por meio de narrativas, relatórios, bilhetes, cartas ou mensagens via correio eletrônico, por exemplo”.

O processo de escrita pode oportunizar, ao aluno, contribuições no seu desenvolvimento cognitivo, como também nos aspectos comunicativos e afetivos durante a aprendizagem da língua inglesa (FIGUEIREDO, 2005, 2011). Assim, o professor pode sugerir aos alunos o trabalho colaborativo, por meio do qual trabalharão juntos e poderão se apoiar na construção de textos, na correção e na reescrita destes.

Optando por essa perspectiva colaborativa, o professor dá oportunidade para que os aprendizes aprendam com os seus colegas e, conseqüentemente, possam transmitir-lhes algo que seja, de fato, significativo (FIGUEIREDO, 2006).

Com o trabalho de escrita e reescrita de textos em pares, há também a oportunidade de maior interação em sala de aula. A sala de aula de língua estrangeira é um local que deve proporcionar oportunidades de interação e de colaboração. De acordo com Leffa (2003), a interação é um processo que envolve dois ou mais elementos, ou seja, não existe interação de um elemento único. Assim, ao escrever e reescrever juntos textos em língua inglesa, os alunos estão engajados em trabalhar colaborativamente nesse processo.

Nessa perspectiva, visamos apresentar, neste artigo, os resultados oriundos de uma pesquisa realizada no segundo semestre do ano de 2014, em que observamos, durante duas aulas, como se deu a interação e a colaboração no processo de escrita e de reescrita de textos em língua estrangeira de um grupo de seis alunos de uma escola pública de Goiânia.

Iniciamos apresentando nossa revisão de literatura sobre a aprendizagem colaborativa e a teoria sociocultural, sobre a interação e o processo de escrita e reescrita colaborativa de textos em língua inglesa.

A teoria sociocultural, a aprendizagem colaborativa e a interação em sala de aula

O principal pressuposto da teoria sociocultural é explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças, e um dos principais conceitos dessa teoria é a percepção que temos do mundo que não ocorre de forma imediata, sendo, portanto, mediada por meio de instrumentos psicológicos, como a linguagem (VYGOTSKY, 1994, 1998).

Outro conceito que se faz importante na teoria sociocultural é o de que o conhecimento é uma construção social, ou seja, se dá através da interação com o outro. Assim, percebemos a importância do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da teoria vygotskiana. Vygotsky define a ZDP como

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 sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Assim, compreendemos que esse auxílio, também caracterizado por *scaffoldings*,³ é algo de que o aprendiz mais competente faz uso para auxiliar o outro dentro da construção de um novo conhecimento, e, por meio dessa ajuda, o resultado esperado é que, posteriormente, esse aprendiz possa vir a realizar as novas informações sem a interferência do outro.

Segundo Figueiredo (2006), a aprendizagem colaborativa refere-se a situações em que duas ou mais pessoas vão aprender ou tentar aprender algo juntas. Assim, poderão dar e receber ideias, como também dar assistência e recebê-las na realização de determinadas tarefas. O professor, na aprendizagem colaborativa, vai exercer um papel de mediador. Assim,

³ *Scaffolding* é entendido como uma estrutura de apoio que ajuda o aprendiz a executar uma tarefa que não conseguiria realizar sozinho. Esse auxílio pode vir do professor, dos colegas, do dicionário, do livro didático, ou de atividades que o ajudem a cumprir a tarefa (GIBBONS, 2002).

ao invés de controlar ou apenas fornecer informações aos alunos, irá mediar esse processo (FIGUEIREDO, 2006; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012). Durante a interação, os alunos podem fazer usos de vários *scaffoldings* ou de alguns recursos para viabilizar a consecução da tarefa, como, por exemplo, usar a língua materna (L1), solicitar ajudar do professor, usar dicionários, gramáticas ou outras fontes, fazer uso de seu conhecimento metalingüístico etc. (BROOKS, DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2001, 2005; MELLO, 2005).

Ao trabalharem juntos, os alunos têm mais oportunidades de interação com os seus pares. A interação é algo primordial em sala de aula de língua estrangeira, visto que o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem sempre envolve mais do que um indivíduo (FIGUEIREDO, 2006; SWAIN; LAPKIN, 1998).

Ao interagir durante a realização de tarefas em sala de aula, os aprendizes têm mais oportunidades de troca de ideias, informações e conceitos, e também de estilos de aprendizagem. Os aprendizes podem, ainda, oferecer aos seus pares aquilo que já sabem e, também, receber dos seus colegas aquilo que eles têm a lhes oferecer.

Nesse sentido, o trabalho com o processo de escrita em língua inglesa pode ser pautado na aprendizagem colaborativa, em que os alunos, juntos, irão trabalhar e interagir para atingir objetivos que são importantes para ambos. A seguir, discutimos sobre o processo de escrita e reescrita colaborativa nas aulas de língua estrangeira.

A escrita e a reescrita colaborativa

A escrita é o meio pelo qual o ser humano pode se comunicar, expressar suas ideias, sentimentos e pontos de vista sobre tudo que o envolve. Através da escrita, o indivíduo tem a oportunidade de reforçar algum conteúdo já estudado, como um item gramatical ou palavras de vocabulário, como também pode ter a oportunidade de expor seus pensamentos e ideias (FERREIRA; SEBBA, 2012; RUBIN; THOMPSON, 1994; UR, 1998).

De acordo com Ferreira e Sebba (2012), a partir da escrita

ARAÚJO, M. A. F. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA. Revista Desempenho. Nº 29, v.2, 2018.

o aluno desenvolve seu raciocínio quando pensa, elabora, testa hipóteses para dar sentido ao que escreve, favorecendo o desenvolvimento de seu potencial cognitivo, e utiliza estratégias comunicativas para se fazer entendido, reforçando seu potencial comunicativo. (FERREIRA; SEBBA 2012, p. 85).

A escrita é uma forma de comunicação passível de reformulação. Assim, mediante a correção, o aprendiz tem a oportunidade de refletir sobre seu próprio texto, de adequá-lo e melhorar, assim, sua prática escrita (RICHARDS; RENANDYA, 2003; UR, 1998). Esse processo permite também que o aprendiz produza textos mais elaborados com o auxílio, por exemplo, de dicionários, dos seus colegas e do professor.

As práticas colaborativas em sala de aula proporcionam aos aprendizes diversas oportunidades de interação. Isso faz com que, em sala de aula, circulem muitas informações e, assim, a troca de experiências faz com que o processo de ensino e de aprendizagem seja mais significativo para os aprendizes (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2001, 2006).

Através da escrita, os alunos desenvolvem suas habilidades na língua alvo, como também a sua competência gramatical, a competência sociolinguística e a competência discursiva. Assim, os alunos terão a oportunidade de desenvolver seu conhecimento sobre gramática e vocabulário e organizar seus textos de maneira coesiva e coerente, fazendo-os compreensíveis ao leitor (FERREIRA; SEBBA, 2012; FIGUEIREDO, 2006, 2015; LUNDSTROM; BAKER, 2009; SOARES, 2008).

Em uma perspectiva colaborativa, a produção de textos pode ser feita em pares ou em grupos, visto que os alunos estarão engajados em colaborar um com o outro nesse processo, por meio de interação, de troca de informações e ideias. Assim, os alunos terão a oportunidade de opinar, auxiliar o colega, revisar e corrigir seus textos de maneira mais reflexiva e autônoma.

Segundo Figueiredo (2006), é importante que haja a revisão e a reescrita dos textos produzidos pelos alunos. Para o autor, “para aumentar a qualidade dos textos pelos alunos, o professor pode torná-los conscientes da importância da reescrita” (FIGUEIREDO, 2006, p. 31). Assim, ao fazer a revisão de seus textos, os alunos não irão corrigir apenas erros, mas,

ARAÚJO, M. A. F. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA. Revista Desempenho. Nº 29, v.2, 2018.

também, acrescentar novas ideias e descartar outras que não foram bem utilizadas no processo de escrita dos textos.

Ao revisar, então, suas produções escritas, os aprendizes se tornarão mais reflexivos sobre a língua e poderão compreender a “necessidade de tornar os seus textos mais claros para um leitor e de adequá-los a um determinado gênero textual” (FIGUEIREDO, 2006, p. 32).

Apresentamos, na próxima seção, o contexto da pesquisa e, em seguida, a análise dos dados obtidos durante a observação das aulas e das interações dos alunos no processo de escrita e reescrita dos textos, bem como por meio das entrevistas realizadas com os participantes.

O estudo

Este estudo qualitativo (ESTEBAN, 2010; SELIGER; SHOHAMY, 1989) teve como participantes os alunos e o professor de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Goiânia, durante a observação de duas aulas de sessenta minutos cada uma. Nessas aulas, o trabalho com a escrita e a reescrita de textos em língua inglesa foi utilizado, e intentamos observar a interação e a colaboração dos alunos ao escreverem e reescreverem seus textos com a ajuda de um parceiro. Os próprios alunos escolheram os seus pseudônimos e com quem gostariam de trabalhar durante a pesquisa, ou seja, eles próprios escolheram os seus pares.

Na primeira aula, o professor propôs a escrita de um texto baseado em uma sequência de imagens. A partir daí, os alunos teriam que discutir com seu par a melhor forma de proceder à produção do seu texto. Na segunda aula, o professor entregou, aos alunos, o texto que foi produzido por eles na aula anterior, devidamente corrigido, e com algumas sugestões para a melhoria dos textos dos alunos.

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: notas de campo das observações do que ocorreu durante a realização das tarefas de escrita e de reescrita, a gravação das interações entre os alunos, os textos produzidos por eles (uma amostra encontra-

ARAUJO, M. A. F. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA. Revista Desempenho. Nº 29, v.2, 2018.

se nos Anexos A e B), questionários (Anexo C) e entrevistas (Anexo D). Segundo Moreira e Caleffe (2008), as entrevistas são consideradas relevantes, pois os participantes poderão se expressar melhor do que ao responder a questionários, tendo a possibilidade de refletir sobre o que responder depois das aulas. As entrevistas, então, foram utilizadas para que pudessemos obter as percepções dos alunos em relação às duas tarefas das quais participaram (a de escrita e a de reescrita). Foram aplicados, também, questionários aos alunos com o objetivo de traçar um possível perfil desses participantes e identificar suas percepções sobre as aulas de inglês, sobre as tarefas que são realizadas nessas aulas e sobre o processo de escrita em língua inglesa.

Análise dos dados

Apresentamos, a seguir, os resultados obtidos através dos dados coletados para nosso estudo. Iniciamos com a análise do processo de produção textual, em que os alunos trabalharam em pares para a construção de seus textos.

A tarefa de produção textual

O trabalho que ocorreu nas aulas observadas consistia em uma tarefa de produção de um texto curto, em que os alunos deveriam, em pares, escrever um texto a partir de uma sequência de quadrinhos, que retratava o dia a dia de uma estudante. Essa tarefa foi realizada colaborativamente em sala de aula com o intuito de proporcionar, aos alunos, maiores oportunidades de produção textual. A tarefa consistia em discutir com o parceiro e escrever um texto curto sobre as imagens abaixo.

(Discuta com seu colega e escreva um texto curto sobre as imagens abaixo.)



FIGURA 1 – Figuras utilizadas para a produção do texto.

Fonte: MARQUES, A. *Série Novo Ensino Médio – Inglês*: Volume Único. Editora Ática, São Paulo: 2002.

Assim, ao trabalharem juntos, os alunos tiveram a oportunidade de trocar ideias e informações sobre o processo de escrita colaborativa (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2001, 2006), como é demonstrado a seguir.

Análise das interações durante o processo de escrita dos textos

A sala de aula de língua estrangeira é um lugar que deve proporcionar momentos de interação e de colaboração, visto que tais elementos podem favorecer a aprendizagem dos alunos na medida em que se auxiliam nesse processo (FIGUEIREDO, 2006; LEFFA, 2003).

Assim, observamos, no trecho a seguir, um momento de interação entre dois participantes deste estudo, em que conversam para decidir quais palavras utilizar na produção do texto. Os dados nos mostram que os participantes utilizaram a língua portuguesa como um *scaffolding* para a manutenção da interação e palavras na língua alvo para decidirem quais seriam adequadas para o seu texto.

- [01] Caio: Agora nós escreve assim: Ela vestiu sua roupa e...
- Daniel: Aqui ó: Ela está andando, né? *After? Later?* Depois. *Later*, né? Eu acho que é. *Later*. Deixa eu ver... deixa eu ver a outra.
- Caio: Na outra, ela já tá na aula, dando 12 horas.
E agora?
- Daniel: E a palavra *então*?
- Caio: Então?

Daniel: É, *então*.

Caio: É *then*.

Daniel: E a palavra *chegando*?
Depois a gente vai passar isso pro inglês, tá?

Caio: Hum... *chegando*...

Daniel: Deixa eu olhar aqui... Aí, eu falo e você escreve, tá?
Aqui ó: *coming*, escreve aí *coming*. *Coming*.

Caio: Assim?

Daniel: É.

Observamos, nesse trecho da interação entre Caio e Daniel, que houve uma constante discussão em relação ao modo como escreveriam o texto, ao observarem a disposição da sequência de ações dispostas nas figuras utilizadas na realização da tarefa. Os alunos discutem qual frase vão escrever primeiro e discutem também quais as palavras mais adequadas para fazerem seu texto ter sentido.

Dessa forma, os dados evidenciam que é pela interação entre os aprendizes que a aprendizagem vai se construindo (BRUFFEE, 1999; VYGOTSKY, 1994, 1998). É pela colaboração que os alunos, então, neste caso, conseguem determinar quais palavras e qual a disposição das frases serão mais apropriadas para a escrita do seu texto.

Ao observarmos a interação de outra dupla participante, notamos, também, a manutenção da interação que ocorre através da utilização da língua portuguesa. Nesse trecho, os alunos discutem sobre que título colocarão em seu trabalho, e quais as palavras são mais adequadas na língua estrangeira.

[02] Bia: Então... O título vai ter que ser *Minha rotina*.

Lara: Pode ser!

Bia: Não... *Meu dia a dia*.

Lara: É, pode ser!
Achou *meu*?
[...]

Bia: Achei... Aqui... *My*.
Nós devíamos saber disso!

- Lara: Meu dia a dia.
Será que *dia a dia* nós vamos achar?
- Bia: Então, daí a gente repete duas vezes.
- Lara: Não... *dia é day*, uai...
Eu já sei... é assim ó... escreve aqui...
D-A-Y. Aí você coloca um tracinho e *D-A-Y*.
- Bia: Não! Vamos olhar que às vezes não é.
- Lara: *É sério.... é D... deixa eu ver... é dia... quer ver...*
- Bia: Aqui ó: *day*.
- Lara: Falei.

Observamos que, ao interagirem, Bia e Carla discutem sobre o título do texto delas e também sobre as dúvidas que surgiram quanto à expressão *dia a dia*. No entanto, notamos que a aluna Lara fica em dúvida se encontrariam a expressão no dicionário e sugere que repitam a palavra *dia* duas vezes para criar essa expressão.

Em outro momento de interação, os alunos Daniel e Caio sentiram dificuldade em encontrar a palavra certa para escrever a preposição *na*. Diante dessa dificuldade, os alunos encontraram, no professor, o auxílio de que precisaram para continuar com a sua produção, conforme podemos observar no trecho a seguir:

- [03] Daniel: Professor? Professor? Como é que se fala *na*?
- Professor: *Na? In the.*
- Caio: É *ind* ou *id*?
- Professor: *In separado e the.*
- Daniel: *In the.*
In the school. Na escola, né?
- Caio: Sim.

Podemos compreender, então, que os alunos encontraram, no professor, um apoio para que pudessem escrever corretamente a preposição *na*. Nesse sentido, nas aulas que envolvem o trabalho com a escrita, o professor tem um importante papel de mediador, de colaborador,

auxiliando seus alunos, mediando o processo de ensino-aprendizagem, ao invés de somente controlá-lo (FIGUEIREDO, 2006; VYGOTSKY, 1994, 1998).

Nesse mesmo sentido, os alunos Antony e Maria e as alunas Lara e Bia encontraram dificuldade em se lembrar de palavras na língua estrangeira para produzirem os seus textos. Para solucionar essa dificuldade, recorreram ao uso do dicionário como uma forma de resolver suas possíveis dúvidas.

- [04] Lara: Vai procurando... *eu... eu* é o que? Eu não lembro, gente!
Bia: Eu também não!
[...]
Eu... aqui ó: I!
- [05] Antony: *My day* começa... pesquisa a palavra *começa*. Vou escrever aqui.
Maria: Comece?
Antony: Começa! *My day*..
Maria: Você vai escrever. Porque você sabe, né?
Antony: *Começa* aqui... começo... começar... *Begin... Starts...* Copia!
Maria: Começa. *Begins*.
Antony: Eu acho que é *starts*.
Maria: É, eu também acho.
Antony: *My day starts* às... eu não lembro, mas *as... os, as... é the. Starts the...*

No trecho da interação entre as alunas Lara e Bia, observamos que elas sentiram dificuldade em se lembrar de qual palavra seria a mais adequada para traduzir para a língua estrangeira o pronome pessoal *eu*. Assim, recorreram ao uso do dicionário como suporte para continuarem a produção do seu texto. O mesmo ocorreu com os alunos Antony e Maria, que utilizaram o dicionário para saber como escreveriam a palavra *começa*, em inglês.

Em outros momentos de interação entre os alunos, notamos a utilização que fizeram de conhecimentos prévios, e que foram resgatados quando produziam seus textos, como podemos observar na interação entre os alunos Antony e Maria.

- [06] Maria: *Is the* de novo?
Antony: Não sei se é *it is the...*
 It is... ah, coloca aí *it is at...*
 Maria: Antony, vamos procurar se está certo?
Antony: Não! Eu sei... *it is... the...*
 [...]
 Não, não é isso... Isso não se faz, querida.
 Maria: Lógico que faz!
Antony: Não tenta inventar o inglês. O inglês já foi inventado!
 Maria: Mas existe!
Antony: Nunca existiu isso! Existe o *the*, eu posso colocar. *It*, o sinal e o *s*, esse sinal indica que o *is* foi abreviado.
 Maria: Nossa!
Antony: Querida, eu não sou analfabeto no inglês.

Nesse trecho da interação entre os alunos, pudemos notar que o aluno Antony se lembra de estruturas gramáticas que ele já havia estudado, e traz isso na hora em que está produzindo o seu texto. A utilização desse conhecimento prévio também pôde ser observado nas interações da dupla Bia e Lara, que discutem sobre a escrita correta da palavra *café* em inglês.

- [07] Bia: Lara, aqui não tem *tomar*. Tomo. Ah, tem... tomo.
Lara: Tem *tomo*.
Bia: Estranho.
 Nossa, uma vergonha. Não sei *café* em inglês.
Lara: Café é *coffee*.
Bia: *Coffee*, né?
Lara: Só. Eu acho que é... *coffee*... *c-o-f-f-e* (a aluna escreve a palavra com apenas um *e* no final).

Bia: Aham... *coffee*. Mas acho que está faltando um *e*.

Lara: É assim? (a aluna escreve, então, *coffee*)

Bia: É.

Em relação à percepção dos alunos nesta primeira parte da tarefa, em que teriam que construir a primeira versão dos seus textos, notamos a motivação que apresentaram ao escrever o texto com seus colegas e de poder auxiliar um ao outro nesse processo, conforme observamos no trecho da entrevista a seguir:

[08] Professor: Fale sobre como foi o processo de escrita desse primeiro texto com o seu colega.

Daniel: Ué, foi bom! Legal! Por que às vezes nós temos muitas dúvidas em várias palavras em inglês. Por isso, é bom fazer atividades com um colega.

Ao observarmos as respostas dadas por outros alunos que participaram do estudo, notamos também que se sentiram motivados em realizar tarefas envolvendo a colaboração. Nesse sentido, viram naquele tipo de tarefa uma oportunidade de trocar conhecimentos com os seus colegas, como podemos observar na resposta da aluna Lara, que achou que, ao trabalhar com a colega, aprenderia mais.

[09] Professor: O que você achou das tarefas de escrever os textos junto com seu colega?

Lara: Uai, eu achei legal, né? Porque a gente tira dúvidas que a gente não tira com você, e com a colega a gente fica sabendo de coisas que ela sabe.

Em outro trecho de entrevista, notamos que os alunos têm uma visão importante sobre o trabalho colaborativo, visto que acreditam que, ao trabalhar com os colegas, têm mais oportunidades de aprender.

[10] Professor: O que você achou das tarefas em que você teve que trabalhar colaborativamente com seus colegas?

Lara: Parceira, né? Tipo... pra aprender coisas que... assim, as vezes com um colega, você entende melhor que quando o professor explica... porque, às vezes, ... assim, em História quando eu junto com uma pessoa, é bem melhor de aprender do que a professora explicando. Mesma coisa em inglês. Inglês principalmente.

Notamos, então, que os alunos sentem a necessidade de participar de tarefas que envolvam essas parcerias, visto que acreditam que esse trabalho em conjunto pode ser um momento de troca de informações, de soluções de dúvidas e de auxílio em palavras que são por eles desconhecidas. Esses relatos confirmam a importância da interação e da colaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme é defendido por Figueiredo (2001, 2005, 2006), Leffa (2003) e Swain e Lapkin (1998), entre outros. As respostas dadas sugerem que os alunos acham necessária a realização de tarefas colaborativas não só em inglês, mas também em outras disciplinas, como História, como afirmou a aluna Bia.

A mesma visão do trabalho colaborativo teve a aluna Maria, que sente a necessidade de que esse tipo de tarefa faça parte do currículo da escola, e que seja realizada com mais frequência nas aulas, como podemos observar no seguinte exemplo.

[11] Professor: O que você achou das tarefas em que você teve que trabalhar colaborativamente com seus colegas?

Maria: Eu achei interessante, né, porque eu nunca tinha feito uma atividade assim. Achei diferente, interessante. Eu achei que... assim... poderia estar no calendário para a gente fazer sempre.

Análise das interações durante o processo de reescrita dos textos

Após a escrita de textos, os alunos estão sujeitos a correções feitas pelo professor e, conseqüentemente, farão as correções sugeridas para que seu texto se torne melhor. Segundo Figueiredo (2006), a revisão e a reescrita dos textos feitos pelos alunos é de suma

importância, pois, assim, os textos se tornarão melhores, e a revisão proporciona, ao aluno, uma maior reflexão sobre sua própria produção escrita.

No trecho a seguir, observamos a motivação e o entusiasmo dos alunos em receber a correção do professor e a vontade de começarem logo a reescrita do texto feito por eles na aula anterior.

- [12] Professor: Olá, meninos! Aqui está o texto de vocês com as minhas sugestões de correção. Bom trabalho!
- Daniel: *Teacher*, estou ansioso para começar a reescrever o texto!
- Professor: Muito bem!
[...]
- Daniel: Nossa, que tanto de erro a gente fez!
- Caio: Vixi, tem mesmo, né? Que tanto!
- Daniel: Então, vamos logo começar a fazer.
- Caio: Sim. Vamos.

Notamos que os alunos, além de estarem animados com a tarefa que realizariam, ficaram surpresos com a quantidade de erros por eles cometidos na escrita do texto. No entanto, eles não desanimaram e quiseram logo começar a reescrita do texto, com a intenção de melhorá-lo e corrigir tudo o que o professor havia sugerido.

O processo de reescrita de textos em pares, como o processo de escrita, pode ser feito de forma colaborativa e, assim, promover momentos de interação entre os alunos, por meio dos quais poderão trocar novamente ideias sobre o que irão corrigir na nova versão do texto, e, assim, por meio dessa troca mútua, a aprendizagem vai se construindo (LUNDSTROM; BAKER, 2009; SOARES, 2008; VYGOTSKY, 1994, 1998). Vejamos, no trecho a seguir, de outra interação entre os alunos, a colaboração entre eles para escolherem a melhor forma de corrigirem o seu texto.

- [13] Daniel: Hum... aqui o professor disse pra gente mudar os verbos tudo!
- Caio: Como assim, tudo? Tudo mesmo?

Daniel: É, olha só, ele diz que a gente está falando da menina, né? Menina é *she*, e quando é *she*, é terceira pessoa. Então, tudo muda!

Caio: Ah, é mesmo! Muda mesmo! E tem aquelas regras todinhas, né?

Daniel: É mesmo! Então, vamos fazer esse primeiro aqui ó, *wake up*.

Caio: Hum! Então, a gente faz o que nele? Eu não lembro não.

Daniel: A gente só põe o *s*. Então fica *wakes up*.

Ao observarmos esse trecho, notamos a troca de conhecimentos linguísticos dos alunos. No entanto, um deles diz não se lembrar das regras da formação da terceira pessoa do singular do presente simples, enquanto o outro, porém, sabe as regras. O mesmo acontece na interação dos alunos Antony e Maria, quando discutem a reescrita de seu texto.

[14] Antony: *I listen music favorite*. Tem que inverter de lugar o adjetivo com o substantivo. (lendo a observação que o professor escreveu em seu texto)

Maria: Ah, é mesmo! Tem que mudar.

Antony: *I listen favorite music*.

Maria: *My*, né? *I listen my favorite music*.

Assim, no processo de reescrita colaborativa, notamos, também, a troca de conhecimentos linguísticos, visto que ambos os alunos compartilharam os conhecimentos que tinham, criando um ambiente de apoio mútuo e de coconstrução de conhecimento (FIGUEIREDO, 2006; SWAIN, LAPKIN, 1998; VYGOTSKY, 1994, 1998).

Ao serem questionados sobre a realização desta segunda tarefa, em que teriam de reescrever seus textos a partir de sugestões dadas pelo professor, os alunos ainda mantiveram a percepção inicial de que o trabalho com o colega é importante, como observamos no trecho da entrevista com o aluno Antony, que considerou o auxílio da colega Maria essencial tanto no processo de escrita como no de reescrita do texto.

- [15] Professor: E a ajuda da sua colega nessa primeira tarefa? Como você avalia?
- Antony: Foi fundamental, porque algumas coisas que eu não tenho, ela tem, e algumas coisas que ela não tem, eu já tenho. Então, acho que foi complementar.
- Professor: E a segunda tarefa em que vocês tiveram que reescrever o texto a partir da correção?
- Antony: Foi mais fácil. Como o texto já estava escrito em inglês, só foi colocar em ordem mesmo. Foi tipo um retoque. A ajuda dela também foi fundamental porque nós fizemos alterações em algumas coisas e da parte dela foi interessante.

Além de verem a importância no trabalho colaborativo relacionada à ajuda dada por seus colegas na escrita e na reescrita dos textos, os alunos também pontuaram que, durante o processo de reescrita de textos, puderam refletir sobre seus erros e, com a ajuda dos colegas, puderam aprender levando em consideração os erros que tiveram, como observamos no trecho da entrevista com a aluna Bia.

- [16] Professor: E a segunda tarefa em que vocês tiveram que reescrever o texto?
- Bia: Reescrever... aí eu achei mais difícil, né, um pouquinho... por que... tipo assim... eu pensei que você não achou que ficou bom! Mas, a gente viu que tinha ficado ruim... mas aí a gente viu que você quis que a gente fizesse uma coisa diferente. Os erros que a gente teve... pra gente aprender o que a gente errou... e aí corrigir os erros.

Ao analisarmos a resposta dada pela aluna Bia de que, mesmo vendo dificuldade no processo de reescrita do texto, ela notou, nesse tipo de exercício, um importante meio para observar as falhas que tiveram no texto, e com a colega, aprender com os erros cometidos, podemos enfatizar a importância de professores utilizarem, com mais frequência, em suas aulas, tarefas que resultem em interações colaborativas, em que os alunos possam se ajudar mutuamente e ter um papel mais atuante e participativo em seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

ARAUJO, M. A. F. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA. Revista Desempenho. Nº 29, v.2, 2018.

O trabalho com a escrita em sala de aula é de grande importância, haja vista a necessidade de se trabalharem as habilidades escritas na língua inglesa. A escrita, então, precisa ser vista como um processo, de modo que se torne uma atividade significativa para os aprendizes, cujo objetivo deve ser transmitir uma mensagem para um leitor, que, no caso, poderá, inicialmente, ser o par com o qual o aluno trabalha.

No trabalho com a escrita em sala de aula de LE, o professor deve estar aberto à possibilidade de propor tarefas de escrita e de reescrita de textos na língua alvo que podem ser realizadas de forma colaborativa. Assim, os alunos terão a oportunidade de interagir, de colaborar e de serem ajudados pelo seu colega, através da troca de ideias e informações, tornando-se aprendizes mais autônomos e reflexivos.

Ao realizar a escrita dos seus textos, os aprendizes estão sujeitos a correções. Essas correções podem ser feitas pelo professor, pelos próprios autores, ou também por um colega mais proficiente com quem venham a trabalhar juntos. Esse processo de correção e, posteriormente, a reescrita desses textos, de forma colaborativa, promoverá uma maior interação em sala de aula.

No estudo apresentado, notamos que, ao participar de tarefas desse tipo, os alunos se tornaram escritores mais atentos e compreensivos em relação às sugestões dadas pelo seu par, e também, pelo professor. Através da visão dos erros que foram por eles cometidos, e logo depois de serem corrigidos pelo professor, os alunos tiveram a oportunidade de refletir, repensar e reescrever, com o seu par, o seu texto. Eles fizeram uso de vários recursos para realizar a tarefa, como, por exemplo, usar dicionários, perguntar ao colega, perguntar ao professor, utilizar seu conhecimento prévio da língua inglesa, ou seja, eles tiveram a oportunidade de trabalhar de forma mais atuante e autônoma para aprender a língua alvo.

Com base na noção de ZDP, proposta por Vygotsky (1998), pudemos perceber que tarefas realizadas colaborativamente entre os alunos são mais significativas e promotoras da autonomia do que tarefas realizadas individualmente, visto que, juntos, eles podem trocar experiências, ideias e coconstruir conhecimento.

Assim, a sala de aula deixa de ser um espaço individual de aprendizagem, que é, geralmente, dominado pelo conhecimento do professor e passa a ser um ambiente de troca de informações, um lugar de promoção de interação e de colaboração entre alunos e professor, que valoriza as experiências dos seus alunos, tornando-os aprendizes mais atuantes e mais autônomos no processo de aprender línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROOKS, Frank B.; DONATO, Richard. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. **Hispania**, v. 77, p. 262-274, 1994.

BRUFFEE, Kenneth. A. **Collaborative learning**: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Correção com os pares**: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. **Semeando a interação**: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira. Goiânia. Editora da UFG, 2005.

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

_____. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 115-162.

_____. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 3. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora da UFG, 2015.

ARAUJO, M. A. F. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA. Revista Desempenho. Nº 29, v.2, 2018.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; OLIVEIRA, Eliane Carolina. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 11-40.

GIBBONS, Pauline. **Scaffolding language, scaffolding learning**. Portsmouth: Heinemann: 2002.

LEFFA, Vilson José. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para um ambiente virtual. In: LEFFA, Vilson José. (Org.). **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 175-218.

LUNDSTROM, Kristi; BAKER, Wendy. To give is better than to receive: the benefits of peer review to the reviewer's own writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 18, n. 1. p. 30-43, 2009.

MARQUES, Amadeu. **Série novo ensino médio – Inglês: Volume Único**. Editora Ática, São Paulo: 2002.

McLEOD, Susan. Some thoughts about feelings: the affective domain and the writing process. **College Composition and Communication**, v. 38, n. 4, p. 426-435, 1987.

MELLO, Heloisa Augusta Brito de. L1: madrinha ou madrasta? O papel da L1 na aquisição da L2. **Signótica**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 213-242, 2005.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (Ed.). **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

RUBIN, Joan; THOMPSON, Irene. **How to be a more successful language learner: toward learner autonomy**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1994.

SEBBA, Maria Aparecida Yasbec; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte. Produção escrita. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 83-100.

SELIGER, Herbert. W.; SHOHAMY, Elana. **Second language research methods**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1989.

ARAÚJO, M. A. F. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA. Revista Desempenho. Nº 29, v.2, 2018.

SOARES, Doris de Almeida. A revisão colaborativa e a produção textual em língua inglesa: o ponto de vista do aprendiz. **Cadernos do IL**, n. 36, Porto Alegre, p. 81-97, 2008.

SWAIN, Merrill; LAPKIN, Sharon. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Anexos

Anexo A: 1ª versão do texto de Caio e Daniel

Beni in a good day.
Wake up and this taking breakfast and later walk them coming.
In school beginning study, later return to house, lunch, bath them listening music and go to bed.

Anexo B: 2ª versão do texto de Caio e Daniel

Beniis in a good day.
She wakes up and has breakfast and later walk them coming.
In school she starts studys and later she returns to house, lunch, bath and listen music and go to bed.

Anexo C: Questionário inicial

Nome: _____

Pseudônimo: _____

1. Você gosta das aulas de inglês? Por quê?
2. O que você mais gosta nas aulas de inglês?
3. Quais são as suas atividades preferidas nas aulas de inglês?
4. Você gosta de realizar tarefas colaborativas, ou seja, tarefas em que você precise trabalhar com outro colega? Por quê (não)?
5. O que você acha de atividades de produção de texto em língua inglesa?
6. Qual a sua opinião sobre esse tipo de tarefa?

Anexo D: Roteiro para entrevista com os alunos

1. O que você achou das tarefas em que você teve que trabalhar colaborativamente com seus colegas?
2. Como você avalia o seu desempenho nas tarefas realizadas?

3. Você teve alguma dificuldade para realizar as tarefas de escrita e de reescrita?
4. O que você aprendeu ao realizar essas tarefas?
5. Fale sobre como foi o processo de escrita desse primeiro texto com o seu colega.
6. Fale sobre como foi o processo de reescrita do texto com o seu colega.