

INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE DE ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA

Marco André Franco de Araújo*

Resumo: Este artigo relata e discute um estudo realizado em uma sala de aula de LE, buscando 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 nas obras de: Esteban (2010); Ferreira e Sebba (2012); Seliger e Shohamy (1989); Vygotsky (1994; 1998); dentre outros. Em seguida, gravamos em áudio as interações dos alunos, observamos as aulas, entrevistamos os participantes e analisamos os textos produzidos por eles. As aulas envolviam atividades de escrita, e, também, de reescrita de textos, onde os alunos interagiram e colaboraram com seus pares. Nas interações, pudemos observar que os alunos se tornaram autores mais atentos através dos erros que cometiam e que eram corrigidos em colaboração com o colega. Notamos, também, a troca de conhecimentos lingüísticos, onde um autor mais proficiente na língua inglesa pode auxiliar o outro na escrita e reescrita dos textos.

Palavras-chave: Escrita. Reescrita. Aprendizagem Colaborativa. Interação.

1. Introdução

A escrita em língua estrangeira é considerada um processo de raciocínio, em que se espera do aprendiz um esforço mental consciente (FERREIRA; SEBBA, 2012). Assim, quando o aluno é colocado para escrever, transmitirá ideias, mensagens ao leitor, e, nesse sentido, as ideias que o aluno coloca no papel devem ser consideradas a parte mais importante da escrita.

Ainda segundo as autoras, “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” (FERREIRA; SEBBA, 2012, p. 85).

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. Assim, o professor pode sugerir aos alunos o trabalho colaborativo, por meio do qual trabalharão juntos na construção de textos, na correção e na reescrita destes.

* Professor de Inglês da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Mestrando em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: markim50@hotmail.com

Optando por esta perspectiva colaborativa, o professor dá oportunidade para que os aprendizes tenham muito mais oportunidades de aprender com os seus colegas e, conseqüentemente, poderem também 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 trabalho os resultados oriundos de uma pesquisa realizada no segundo semestre do ano de 2014, em que observamos, durante 2 aulas, como se deu a interação e a colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em língua estrangeira de um grupo de seis alunos de uma escola pública de Goiânia.

Iniciaremos 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.

2. A Teoria Sociocultural, a Aprendizagem Colaborativa e a Interação em Sala de Aula

O principal pressuposto da teoria sociocultural é explicar o desenvolvimento cognitivo da criança, 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 (1998, p. 112) 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 de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, compreendemos que esse auxílio, também caracterizado por *scaffolding*¹, é algo que o aprendiz mais competente oportunizará para auxiliar o outro dentro da construção de um novo conhecimento, e que posteriormente esse aprendiz possa vir a realizar as novas informações sem a interferência do outro.

Segundo Figueiredo (2006), a aprendizagem colaborativa vai se basear em situações de aprendizagem em que duas ou mais pessoas vão aprender ou tentar aprender algo em conjunto. Assim, poderão dar e receber ideias, como também dar assistência e recebê-las na realização de determinadas atividades. O professor, na aprendizagem colaborativa, vai exercer um papel de mediador. Assim, ao invés de controlar ou apenas fornecer informações aos alunos, irá mediar esse processo (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012).

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

Ao interagirem em atividades 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, obter dos seus colegas aquilo que eles têm a 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, discutiremos, então, o importante processo de escrita nas aulas de língua estrangeira.

3. A Escrita em Língua Inglesa

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 pode ter a oportunidade de reforçar algum conteúdo já estudado, como um item gramatical ou palavras de vocabulário, como também pode ter a oportunidade expor seus pensamentos e

¹ *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).

ideias (FERREIRA; SEBBA, 2012; RUBIN; THOMPSON, 1994; UR, 1998). E, de acordo com Ferreira e Sebba (2012, p. 85), a partir da escrita

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.

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.

3.1 A escrita e a reescrita colaborativa

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

No processo de produção de textos os aprendizes têm a oportunidade de se expressarem e se comunicarem por meio da escrita, por meio de um processo consciente, em que as ideias e as mensagens desse aprendiz são consideradas as partes mais importantes nesse processo (FERREIRA; SEBBA, 2012).

Através da escrita os alunos desenvolvem suas habilidades na língua alvo, como também, a sua competência gramatical, a competência sociolingüística 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 (FIGUEIREDO, 2006; LUNDSTROM; BAKER, 2009; SOARES, 2008).

Em uma perspectiva colaborativa, a produção de textos pode ser feita em pares, visto que os alunos estarão engajados em colaborar um com o outro nesse processo, por meio de interação, de troca de informações, ideias e conceitos. 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 consciente da importância da reescrita” (FIGUEIREDO, 2006, p. 31). Assim, ao fazer a revisão de seus textos não significa procurar por erros, mas, sim, obter 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 compreendem 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).

Finalizamos aqui nossa revisão de literatura sobre os construtos que ancoram nosso estudo e apresentamos, a seguir, o contexto da pesquisa e, após, a análise dos dados obtidos durante a observação das aulas e das interações dos alunos no processo de escrita e reescrita dos textos.

4. 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 2 aulas de 60 minutos cada uma. Nestas aulas, o trabalho com a escrita e a reescrita de textos em língua inglesa foi utilizado visando à observação da interação e da colaboração dos alunos ao escreverem e reescreverem seus textos em pares.

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: a observação, a gravação das interações entre os alunos, os textos produzidos por eles, questionários e entrevistas. Segundo Moreira e Caleffe (2008), as entrevistas são consideradas relevantes, pois os participantes poderão se expressar melhor do que ao responder os questionários, tendo a possibilidade de refletir sobre o que responder depois das aulas. Foram aplicados questionários aos alunos com o objetivo de traçar um possível perfil desses participantes e identificar suas percepções sobre o processo de escrita em língua inglesa.

5. Análise dos Dados

Apresentamos, agora, os resultados obtidos através dos dados coletados para nosso estudo, iniciando com a análise da primeira atividade de produção textual, em que os alunos trabalharam em pares para a construção de seu texto.

5.1 A atividade de produção textual

O trabalho que ocorreu nas aulas observadas consistia em uma atividade de produção de um texto curto, onde os alunos deveriam, em pares, escrever um texto a partir de uma sequência de quadrinhos, que retratava o dia a dia de uma estudante, conforme observamos na imagem a seguir.

Discuss with your partner and write a short text about the pictures below.

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



Figura 1 – Atividade de produção de texto realizada.

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).

5.2 Análise das interações da atividade 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 a interação e a colaboração podem favorecer a aprendizagem dos alunos na medida em que podem se auxiliar nesse processo (FIGUEIREDO, 2006; LEFFA, 2003).

Assim, observamos nos trechos a seguir, um momento de interação entre dois participantes deste estudo, em que conversam entre si para decidirem 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 palavras seriam adequadas para o seu texto.

- [01]
- | | |
|--------|---|
| Caio | Agora nós escreve assim: Ela vestiu sua roupa e... |
| Daniel | Aqui ó: Ela está andando, né? <i>After? Later?</i> Depois. <i>Later</i> , né? Eu acho que é. <i>Later</i> . Deixa eu ver... deixa eu ver a outra. |
| Caio | Na outra ela já tá na aula lá, dando 12 horas. E agora? |
| Daniel | E a palavra <i>então</i> ? |
| Caio | Então? |
| Daniel | É <i>então</i> . |
| Caio | É <i>then</i> . |
| Daniel | E a palavra <i>chegando</i> ?
Depois a gente vai passar isso aqui pro português, tá? |
| Caio | Hum... <i>chegando</i> ... |
| Daniel | Deixa eu olhar aqui... Ai eu falo e você escreve tá?
Aqui ó: <i>coming</i> , escreve aí <i>coming</i> . <i>Coming</i> . |
| Caio | Assim? |
| Daniel | É. |

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

Nesse sentido, os dados evidenciam que é pela interação entre os aprendizes que a aprendizagem vai se construindo (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.

Em outro momento da interação, os alunos 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:

- [02]
- | | |
|-----------|--|
| Daniel | Professor? Professor? Como é que se fala <i>na</i> ? |
| Professor | <i>Na? In the</i> . |
| Caio | É <i>ind</i> ou <i>id</i> ? |
| Professor | <i>In</i> separado e <i>the</i> . |
| Daniel | <i>In the</i> . |
| Daniel | <i>In the school</i> . Na escola, né? |
| Caio | Sim. |

- [04] 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 atividade 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 melhorar o texto e corrigir tudo o que o professor havia sugerido.

O processo de reescrita de textos em pares, como no 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 (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.

- [05] 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 presente simples, enquanto o outro, porém, sabe. Assim, no processo de reescrita colaborativa, notamos, também, a troca de conhecimentos linguísticos, visto que um aluno mais proficiente na língua inglesa pode auxiliar o outro na escrita e na reescrita dos textos.

6. Algumas Considerações

O trabalho com a escrita em sala de aula é de grande importância, visto a necessidade de se trabalhar as habilidades escritas na língua inglesa. A escrita, então, precisa ser vista como um processo, de forma que se torne uma atividade significativa para os aprendizes, visando transmitir uma mensagem para um leitor (FERREIRA; SEBBA, 2012).

No trabalho com a escrita em sala de aula de LE o professor pode tomar uma postura colaborativa em realizar essas atividades. Assim, os alunos terão a oportunidade de colaborar e de serem ajudados pelo seu colega, através da troca de ideias, informações, tornando seus aprendizes mais autônomos e reflexivos (FIGUEIREDO, 2006)

Ao realizar a escrita dos seus textos os aprendizes estão sujeitos a correções. Essas correções podem ser feitas pelo professor, pelos próprios alunos, 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 participarem de atividades deste tipo, os alunos se tornam 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.

Assim, a sala de aula deixa de ser um espaço dominado pelo conhecimento do professor e passa a ser um ambiente de troca de informações, um lugar de promoção de interação entre alunos e professor, que valoriza a experiências dos seus alunos, e passa não só a ensinar, mas, também, a aprender com eles.

7. Referências

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) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Minas Gerais, MG, 2001.

_____. 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.

_____; OLIVEIRA, Eliane Carolina. Sobre métodos, técnicas e abordagens. *In*: _____. (Org.). **Formação de Professores: 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 vertical. *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**, Provo, 18, p. 30-43.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia Científica para o Professor Pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (Eds.). **Methodology in Language Teaching: na 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: 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.

SOARES, Doris de Almeida. A Revisão Colaborativa e a Produção Textual em Língua Inglesa: o ponto de vista do aprendiz. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 36, p. 81-97.

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.

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.