

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

MARIA DE FÁTIMA GONÇALVES

**A APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM UM CONTEXTO
DE CURRÍCULO BILÍNGUE**

SÃO LEOPOLDO

2015

MARIA DE FÁTIMA GONÇALVES

**A APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM UM CONTEXTO
DE CURRÍCULO BILÍNGUE**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo

2015

G635a Gonçalves, Maria de Fátima.
A aprendizagem colaborativa em um contexto de currículo
bilíngue / Maria de Fátima Gonçalves. – 2015.
111 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São
Leopoldo, RS, 2015.

“Orientadora: Dra. Marília dos Santos Lima.”

1. Teoria sociocultural. 2. Bilinguismo. 3. Diálogo Colaborativo.
4. Ensino-aprendizagem de Segunda Língua. I. Título.

CDU: 800.732

Maria de Fátima Gonçalves

“A APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM UM CONTEXTO DE CURRÍCULO BILÍNGUE”

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovada em 26 de agosto de 2015

BANCA EXAMINADORA

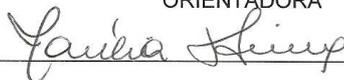


Prof. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos (UFRGS)



Prof. Dra. Isa Mara da Rosa Alves (UNISINOS)

ORIENTADORA



Prof. Dra. Marília dos Santos Lima

À minha família pelo amor e compreensão.

Aos meus professores pela inspiração.

À Marília pela confiança e suporte.

Com amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas oportunidades e experiências pessoais e profissionais proporcionadas nesta vida, bem como por fazer parte, como discente, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da UNISINOS.

Meu agradecimento carinhoso à minha família, que, de uma forma muito simples e verdadeira, ensinou-me os reais valores das pessoas e me fez aprender a ter força de vontade e lutar pelas minhas conquistas.

Agradeço ao meu marido por acreditar em mim! Muito obrigada pela compreensão infundável, pelo companheirismo e palavras de incentivo e encorajamento em mais uma etapa da minha vida.

Aos meus professores do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, por toda a dedicação docente.

À Rove Chishman, professora e coordenadora do PPGLA, por ter me acolhido quando a procurei e por ter me conduzido a conhecer a minha Orientadora Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

Aos meus colegas de trabalho pela compreensão e auxílio nas alterações de horários necessárias para poder cursar as disciplinas do PPGLA.

Aos professores do PPGLA, pelo profissionalismo e sábios ensinamentos.

Aos funcionários do PPGLA, em especial à Valéria da Fontoura Cabral, pelo excelente atendimento e assessoria.

Aos meus colegas de Mestrado, por compartilhar a mesma experiência de muitos estudos e poucas horas de sono, assim como pelas boas risadas nos horários de intervalo.

À escola e aos sujeitos participantes desta pesquisa, em especial, à professora, que prontamente abriu a porta da sua sala de aula e me ajudou em todas as etapas de coleta de dados desta investigação.

Às professoras membros da banca de defesa, Profa. Dra. Isa Mara de Rosa Alves e Profa. Dra. Patricia da Silva Campelo Costa Barcellos, por disporem do seu tempo para ler a minha Dissertação e pelas valiosas contribuições.

E, por último, mas não menos importante, o meu muito e afetuoso obrigada à minha Querida e Inspiradora Marília! Obrigada por ensinar por meio do exemplo e me fazer querer ser uma professora melhor a cada dia! A você o meu eterno agradecimento!

RESUMO

A partir da perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1986), este estudo visa a investigar as interações entre uma professora de inglês e um grupo de dezoito alunos do sexto ano do ensino fundamental de currículo bilíngue, de uma escola privada do Sul do Brasil, durante a realização de três tarefas colaborativas propostas pela docente, focalizando fatores de mediação no diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) produzido entre os interagentes (aprendizes entre si e aprendizes-professora), bem como verificar a contribuição desse diálogo para o ensino-aprendizagem de língua inglesa como L2 no contexto de educação bilíngue. Esta pesquisa baseia-se em princípios qualitativos, de caráter êmico e interpretativo. A geração dos dados ocorreu por meio de gravação em áudio e vídeo das interações dos participantes, além de uma entrevista semiestruturada com os aprendizes e professora, as quais foram transcritas e analisadas. Os resultados do trabalho colaborativo, por meio das tarefas, apontam para um maior engajamento dos aprendizes, uma maior produção de inglês como L2 e uma reflexão sobre a língua, a partir do seu uso. Verificou-se que o diálogo colaborativo mediou o uso da L2 e a aprendizagem da língua, no contexto de educação bilíngue.

Palavras-chaves: Teoria Sociocultural. Tarefa Colaborativa. Diálogo Colaborativo. Ensino-aprendizagem de Segunda Língua. Educação Bilíngue.

ABSTRACT

Supported by the sociocultural perspective (VYGOTSKY, 1986), this study aims at investigating the interaction of eighteen English learners in the sixth year of elementary bilingual education (Portuguese-English) and an English teacher at a private school in Southern Brazil, during the execution of three collaborative tasks proposed by the teacher, focusing on collaborative dialogue (SWAIN, 2000) as a mediation factor. The goal is to see how the collaborative dialogue contributes to English learning as a second language in the bilingual context. This research is guided by qualitative principles, from an emic and interpretativist view. The data derived from the interactions of the participants were audio and video as well as a semi-structured interview which were recorded and transcribed. The results of the collaborative work through the tasks points to a greater learner engagement, greater production of English as L2 and a reflection on language, from its use. It was found that the collaborative dialogue mediated the solution of linguistic issues and language learning in the bilingual education context.

Keywords: Sociocultural Theory. Collaborative Task. Collaborative Dialogue. Second Language Learning. Bilingual Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resposta 1 do questionário sobre superstições (Anderson, Emerson e João)	58
Figura 2 - Resposta 1 do questionário sobre superstições (Marcos, Aline e Vanessa)	60
Figura 3 - Resposta 1 do questionário sobre superstições (Fernando, Gabriel e Rafaela)	64
Figura 4 - Resposta 1 do questionário sobre superstições (Raquel, Juliana e Vivian).....	66
Figura 5 - Resposta 1 do questionário sobre superstições (Vera, Marcelo e Lucas).....	68
Figura 6 - Resposta 2 do questionário sobre superstições (Gabriel, Fernando e Rafaela)	69
Figura 7 - Resposta 3 do questionário sobre superstições (Marcos, Aline e Vanessa)	71
Figura 8 - Resposta 3 do questionário sobre superstições (Rafaela, Gabriel e Fernando)	73
Figura 9 - Resposta 4 do questionário sobre superstições (Fernando, Gabriel e Rafaela)	76
Figura 10 - Produção da tarefa <i>Guess if you can!</i> por Marcos e Alex.....	77
Figura 11 - Produção da tarefa <i>Guess if you can!</i> por Fernando e Vanessa.....	78
Figura 12 - Produção da tarefa <i>Guess if you can!</i> por Vivian e Anderson	80
Figura 13 - Produção da tarefa <i>Let`s travel!</i> por Bianca e Marcelo	83
Figura 14 - Produção da tarefa <i>Let`s travel!</i> por Vagner e Marcos.....	86
Figura 15 - Produção da tarefa <i>Let`s travel!</i> por Anderson e Aline	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Algumas dimensões do bilinguismo	31
Quadro 2 - Componentes curriculares do 6º ano do Ensino Fundamental	44
Quadro 3 - Informações sobre os alunos participantes da pesquisa	45
Quadro 4 - As convenções de transcrição	47
Quadro 5 - As tarefas elaboradas.....	49
Quadro 6 - Perguntas da Tarefa <i>Love and superstitions</i>	51
Quadro 7 - Exemplo de frase elaborada na tarefa <i>Guess if you can!</i>	51
Quadro 8 - Perguntas da tarefa <i>Let`s travel!</i>	52
Quadro 9 - Pergunta 1 do questionário (Tarefa <i>Love and superstitions</i>)	55
Quadro 10 - Pergunta 2 do questionário (Tarefa <i>Love and superstitions</i>).....	68
Quadro 11 - Pergunta 3 do questionário (Tarefa <i>Love and superstitions</i>).....	70
Quadro 12 - Pergunta 4 do questionário (Tarefa <i>Love and superstitions</i>).....	73
Quadro 13 - Perguntas da tarefa <i>Let`s travel!</i>	81
Quadro 14 - Transcrição da fala da professora Daiane	91
Quadro 15 - Transcrição da fala dos aprendizes.....	93

LISTA DE SIGLAS

DC - Diálogo Colaborativo

ECCs - Episódios de Conflito Cognitivo

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

ERLs - Episódios Relacionados à Língua

L1 - Língua Materna

L2 - Segunda Língua

LE - Língua Estrangeira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ZDP - Zona do Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A TEORIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA	13
2.1 Tarefas Colaborativas e o Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua	18
2.2 A Hipótese da Produção Compreensível	21
2.3 O Diálogo Colaborativo e o Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua.....	23
3 BILINGUISMO: NOÇÕES E DIMENSÕES	27
3.1 Educação Bilíngue	32
3.2 Educação Bilíngue de Enriquecimento no Contexto Brasileiro	37
4 METODOLOGIA.....	42
4.1 Perguntas de Pesquisa	42
4.2 O Contexto	43
4.2.1 A Instituição de Ensino e o Currículo Bilíngue.....	43
4.2.2 Os Participantes	45
4.3 A Geração de Dados e os Instrumentos Utilizados.....	47
4.4 As Tarefas Elaboradas	49
4.4.1 Love and Superstitions	50
4.4.2 Guess if You Can!	51
4.4.3 Let`s Travel!	52
4.5 Critérios para a Análise dos Dados.....	53
5 A ANÁLISE DOS DADOS	55
5.1 As Interações dos Participantes da Pesquisa	55
5.2 Entrevista com os Participantes da Pesquisa	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA	107
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PAIS)	108
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PROFESSOR)	110

1 INTRODUÇÃO

Aprender um segundo idioma deixou de ser um passatempo. (ELLIS, 1997). Torna-se indiscutível a crescente busca pela inclusão de língua(s) de prestígio (BAKER, 2006) ao repertório linguístico de muitos brasileiros, em especial das crianças, as quais estão cada vez mais expostas à educação de línguas. A partir do aumento na demanda deste ensino, observamos um fomento na oferta de educação bilíngue¹ por escolas privadas de ensino infantil e fundamental no Brasil.

Neste estudo, partimos de uma perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1986, 1991, 1997) e consideramos que o diálogo colaborativo (DC) produzido na realização de tarefas colaborativas promovidas nas aulas de segunda língua (L2)² pode fomentar a aprendizagem de L2, em decorrência do trabalho colaborativo que demanda uma tarefa, já que a coconstrução, a negociação significativa de sentido e forma da L2, bem como o apoio mútuo, são facilmente encontrados nesse tipo de proposta. (PINHO, 2013).

O conceito de DC (SWAIN, 2000) será mais desenvolvido no capítulo do referencial teórico. Por hora, o DC abordado nesta dissertação refere-se ao diálogo produzido na interação de aprendizes para solucionar problemas e que contribui para a aprendizagem.

O conceito de tarefa, por sua vez, concerne àquelas inseridas na sala de aula de L2 que envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na L2. Focaliza-se, neste processo, o foco no sentido. (NUNAN, 2004).

Este trabalho tem como objetivo contribuir para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de L2, à luz da teoria sociocultural, defendendo o uso de tarefas colaborativas como meio de maximizar as ocasiões de aprendizagem de L2 no contexto de educação bilíngue, via DC. Esperamos evidenciar como os aprendizes de educação bilíngue se apropriam da L2, a partir das ocasiões de aprendizagem fomentadas por tarefas colaborativas, por meio do diálogo produzido em colaboração na interação entre os participantes das tarefas. Em miúdos, as perguntas de pesquisa visam a verificar: 1. Como o diálogo colaborativo se caracteriza nas interações dos aprendizes e/ou aprendizes-professora de currículo bilíngue, ao realizarem tarefas colaborativas? 2. O diálogo colaborativo, advindo da realização de tarefas, contribui para o ensino-aprendizagem de língua inglesa num contexto de currículo bilíngue?

¹ Educação Bilíngue e Currículo Bilíngue são termos intercambiáveis neste trabalho.

² Neste estudo, *L2* e *LE* são termos intercambiáveis, referindo-se a qualquer língua diferente da língua materna (L1) do falante.

Acreditamos na relevância desta investigação devido ao fomento observado na oferta de currículo bilíngue por escolas privadas no Brasil. (BLOS, 2009, 2010; BLOS, NICOLAIDES, 2011; MEGALE, 2005). Esta proposta ainda é considerada inovadora e requer estudos que evidenciem com mais clareza o processo de ensino-aprendizagem de L2 nesse contexto, à luz da teoria sociocultural. Percebe-se, contudo, um número escasso de pesquisas desenvolvidas sobre educação bilíngue em âmbito nacional, em especial concernentes à contribuição do DC para o ensino-aprendizagem de L2 neste cenário.

Para a realização desta pesquisa, visamos a investigar a interação de dezoito alunos do sexto ano do ensino fundamental e uma professora de inglês de uma escola privada de currículo bilíngue (português-inglês) do sul do Brasil, focalizando fatores de colaboração e mediação no diálogo, durante a realização de tarefas colaborativas executadas em duplas ou em pequenos grupos de aprendizes.

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos. No capítulo 2, *A Teoria Sociocultural e o Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua*, apresentamos os principais conceitos da teoria vygotskyana, bem como tratamos de tarefa colaborativa, a hipótese da compreensão compreensível e DC para o ensino-aprendizagem de L2. No capítulo 3, *Bilinguismo: Noções e Dimensões*, abordamos dimensões e noções de bilinguismo encontradas na literatura, assim como tratamos de diferentes modelos de educação bilíngue e educação bilíngue de enriquecimento no contexto brasileiro. No capítulo 4, apresentamos a metodologia deste estudo, bem como o contexto da pesquisa, os participantes e as tarefas elaboradas. Além disso, apresentamos as perguntas de pesquisa e os critérios de análise dos dados. Na sequência, no capítulo 5, apresentamos a análise dos dados de pesquisa relativos às interações dos aprendizes de L2 e professora, durante a realização das tarefas colaborativas, e, em seguida, apresentamos a transcrição e análise da entrevista semiestruturada realizada com a professora e os alunos participantes deste estudo. Finalmente, nas considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa.

2 A TEORIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, tratamos dos principais conceitos da teoria sociocultural, a qual defende que a origem da cognição está na atividade social e é baseada nos estudos de Vygotsky (1986, 1991, 1997); Lantolf (1994, 2000, 2007, 2008), Lantolf e Thorne (2006). Ademais, entendemos que a aprendizagem de línguas é fomentada pelo trabalho colaborativo por meio de tarefas. (BARCELLOS, 2014; LIMA, 2011; LIMA; COSTA, 2010; PINHO, 2013; SWAIN, 1993, 1995, 2000, 2006; SWAIN; LAPKIN, 1995, 2001; VIDAL, 2010).

Na segunda seção, tratamos do fenômeno bilinguismo, bem como da sua natureza multidimensional. Em seguida, abordamos os modelos distintos de educação bilíngue, assim como seus propósitos e peculiaridades. Por fim, contextualizamos a educação bilíngue de enriquecimento no cenário brasileiro, a qual é o contexto de investigação desta pesquisa. (BAKER, 2006; BLOS, 2009, 2010; BLOS; NICOLAIDES, 2011; BRASIL 1998; GONÇALVES, 2012; HARMES; BLANC, 2000; LINDHOLM, 1990; MALAKOFF; HAKUTA, 1990; MARCELINO, 2009; MEGALE, 2005; MYERS-SCOTTON, 2006; ROMAINE, 1995, 2001; WEI, 2000).

A teoria sociocultural da mente de Lev Semeonovich Vygotsky, que trata da aprendizagem como um todo, tem sido foco de atenção por estudiosos para explicar o processo de aquisição de L2. Trata-se de uma teoria cognitiva que defende que a origem da cognição é a atividade social. (LANTOLF, 2007).

Nesse sentido, os princípios socioculturais preconizam que os seres humanos se desenvolvem mentalmente a partir da interação com o seu meio social. O diálogo entre cognição e social ocorre de forma mediada por artefatos culturalmente construídos, podendo ser esses ferramentas físicas (martelos, tratores, computadores) e/ou simbólicas (números, diagramas, gráficos, música, arte, linguagem). Artefato é qualquer objeto material e/ou simbólico criado pelo homem que tem a potencialidade de ser um instrumento de mediação, ou seja, que é capaz, através da sua existência, de dar forma ou transformar a interação do homem com o mundo. Contudo, nem todo artefato é considerado um instrumento de mediação. (LANTOLF; THORNE, 2006; PINHO, 2013; VYGOTSKY, 1986, 1991, 1997).

Por meio dos artefatos culturais, o indivíduo pode organizar e controlar o seu mundo físico, bem como as suas atividades sociais e mentais reciprocamente, como atenção

voluntária, lógica de resolução de problemas, planejamento e ação, avaliação, memória voluntária e intencional e aprendizagem. (LANTOLF, 1994).

Dentre os artefatos culturais que medeiam a interação entre o indivíduo e o seu ambiente físico e social, a linguagem é considerada a mais importante. (LANTOLF, 1994; LIMA, 2011; SWAIN, 2000). Pois, além do papel exercido como ferramenta social, possibilitando a interação, ela também desempenha a função de ferramenta cognitiva. A exemplo disso, Vygotsky (1986) advoga que o pensamento não está meramente expresso em palavras, ele vem a existir através delas. Dessa forma, a língua é vista como ferramenta para o conhecimento e não como um simples meio de transmissão de conhecimento. (BLOS, 2010).

Nesse sentido, Vygotsky (1997) esclarece que a linguagem ocorre primeiramente através da fala da criança estabelecida inicialmente na interação com os adultos. Após, converte-se para um discurso interno que organiza o pensamento da criança e transforma-se numa função mental interna. Assim, a língua completa os pensamentos, os processos cognitivos, as ideias, ao mesmo tempo em que se torna um instrumento para a interação externa, repetindo, de forma cíclica, todo o processo da internalização.

Vygotsky (1991) preconiza que a fala da criança, inicialmente usada como instrumento de interação, torna-se egocêntrica. Esta fala egocêntrica auxilia na solução de um determinado problema, de forma a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Enquanto as crianças agem na tentativa de atingir um determinado objetivo, elas também falam. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Vygotsky defende, a partir dessas observações, que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala.

A fala egocêntrica das crianças é a transição entre a fala exterior e a interior¹, adquirindo uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. Em outras palavras, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Isso significa dizer que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapicológico). Esse movimento do externo para o interno, também conhecido como internalização, ocorre igualmente com a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos. (VYGOTSKY, 1991).

¹ Inner Speech

Muitos estudiosos da área da aquisição² de L2 (LIMA, 2011; MITCHELL et al., 2013; SWAIN, 1993, 1995, 2000, 2006; SWAIN, LAPKIN, 1995, 2001; VIDAL, 2010;) afiliam-se à teoria sociocultural, por entenderem que o conhecimento encontra-se primeiramente no social, nas interações entre aprendizes de L2 e, por meio da interação e colaboração com outros indivíduos, os aprendizes negociam significados, na tentativa de interiorizar o conhecimento.

Esse processo de interiorização é facilitado pela zona do desenvolvimento proximal (ZDP). (VYGOTSKY, 1986, 1991, 1997). O teórico explica que há dois níveis de desenvolvimento: o primeiro nível é chamado de nível de desenvolvimento real, que é o nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados na criança. Em outras palavras, esta etapa concerne à experiência ou conhecimento já internalizados por ela. Neste nível, o indivíduo realiza determinada atividade de forma independente. O nível de desenvolvimento potencial, por sua vez, refere-se àquilo que o aprendiz consegue realizar se assistido por uma pessoa mais experiente. Nesta etapa, necessitam-se artefatos como diálogo, colaboração, imitação, experiência compartilhada e pista. A ZDP seria o que Vygotsky preconiza como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja: é a distância entre aquilo que a criança consegue resolver autonomamente e o que ela realiza em colaboração com outros indivíduos mais experientes. Segundo as palavras de Vygotsky (1997, p. 33), a ZDP é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela independência na resolução de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob a assistência de um adulto ou em colaboração com uma criança mais experiente.

Em consonância com Lima (2011), a ZDP é um local metafórico que representa o domínio do conhecimento ou habilidade em que o aprendiz ainda necessita de auxílio. Isso significa que a criança é capaz de executar uma determinada atividade com a ajuda de outra pessoa mais experiente, que, em contexto de sala de aula, pode ser o professor ou os colegas, por meio de uma construção colaborativa.

A ZDP refere-se àquelas funções mentais que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1991).

² O termo *aquisição* referido neste trabalho intercambia-se com *aprendizagem* (ELLIS, 1997).

Dessa forma, segundo Vygotsky (1997, p.33):

O que está na zona do desenvolvimento proximal hoje estará na zona do desenvolvimento atual amanhã [...] o que a criança consegue realizar com assistência hoje ela será capaz de realizar sozinha amanhã.

O trabalho em colaboração com um participante mais experiente, que auxilia o aprendiz menos capaz a interiorizar o conhecimento, por meio da ZDP, vai ao encontro de mais um conceito da teoria sociocultural, conhecido como andaimento (*scaffolding*). Este conceito, atribuído a Wood et al. (1976), concerne ao processo em que o especialista (*expert*), o participante mais experiente, oferece o auxílio necessário para que o indivíduo menos experiente (*novice*) seja capaz de resolver um problema, uma tarefa ou alcançar um objetivo, o qual está além dos seus esforços individuais. Nesse sentido, a assistência do indivíduo mais experiente promove o movimento da colaboração para a internalização de conhecimento(s) do menos experiente. (ELLIS, 1997).

A partir de um diálogo de apoio (LIMA, 2011), o adulto ou o indivíduo mais experiente controla os elementos da tarefa que está além das capacidades do aprendiz, permitindo-lhe concentrar na conclusão da tarefa. O processo de andaimento se dá por meio de uma série de funções; dentre elas estão: “recrutamento, redução do grau de liberdade, manutenção da direção, criação de características críticas, controle da frustração e demonstração”. (WOOD et al., 1976, p. 98).

Na visão sociointeracionista³, o desenvolvimento de L2 não ocorre de forma individualizada. Este processo contará com a frequência e qualidade do andaimento estabelecido pelos participantes mais e menos experientes nas suas interações. (LANTOLF, 1994). Com isso, baseados na teoria vygotskyana, o ensino-aprendizagem de L2 ocorre de forma processual, via diálogo, pelo qual o conhecimento é coconstruído. (ABRAHÃO, 2012). Sendo assim, enfatiza-se a interação como propulsora da aprendizagem de L2, através da língua. Isso significa dizer que, a aprendizagem de L2 coocorre com o seu uso. (LANTOLF, 2000; SWAIN, 2000).

Dessa forma, destaca-se a importância do trabalho colaborativo realizado em pares, ou em pequenos grupos, via tarefas colaborativas, uma vez que neste tipo de atividade, os aprendizes se engajam na solução de problema(s) e coconstruem os seus conhecimentos, na medida em que fazem uso da L2 e refletem sobre ela.

³ Neste estudo, o termo *sociointeracionista* tem o mesmo significado de sociocultural.

Partindo desse pressuposto inicial, procuramos observar, neste estudo, as ocasiões de aprendizagem de L2 decorrentes do DC produzido no trabalho em colaboração entre aprendizes de inglês, nas aulas de língua inglesa de currículo bilíngue, ao tentarem resolver problemas propostos, a partir de tarefas colaborativas, tendo em vista que a colaboração, advinda da realização deste tipo de tarefa, contribui para o surgimento de ocasiões promotoras de aprendizagem de L2. (LIMA; COSTA, 2010; SWAIN, 2000; SWAIN; LAPKIN, 2001).

Com o entendimento de que o ensino-aprendizagem de L2 é visto como essencialmente social, entende-se que nós aprendemos a “[...] fazer ações com as nossas palavras [...]”. (HALL, 2003, p. 170). A partir deste pressuposto, quanto mais oportunidades interacionais forem dadas aos aprendizes, mais momentos de trocas eles terão para participar de atividades e ações com a língua. Como consequência, mais conhecimento e habilidades linguísticas, sociais e cognitivas resultarão desse processo de trocas. (HALL, 2003).

Dentro de um contexto sociocultural, a escola, em especial a sala de aula, é considerada um lugar fundamental para a aprendizagem de L2, uma vez que muitas das oportunidades de aprendizagem advêm das interações face-a-face e dos processos compartilhados como a resolução de problemas e discussões com especialistas e também como outros aprendizes. (MITCHELL et al., 2013). Dessa forma, a aprendizagem envolve o movimento entre a atividade intermental colaborativa e a atividade intramental autônoma, sustentada pelo andamento e facilitada pela ZDP. No entanto, a criação de oportunidades para a aprendizagem de L2, através da interação na sala de aula, dependerá do tipo do ambiente interativo proposto pelo professor, bem como do tipo de assistência que o educador proverá aos seus estudantes. (HALL, 2003). Com isso, percebemos a necessidade de promover interações motivadoras e desafiadoras.

Tratando-se de ambiente interativo, outro ponto importante para reflexão acerca da interação entre aprendizes de línguas na sala de aula seria a configuração espacial. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) comparam o arranjo espacial da maioria das escolas brasileiras com a metáfora do ônibus⁴. Neste arranjo, espera-se que a interação seja desenvolvida pelo professor, que pergunta, e o aluno, que responde, caracterizando a típica organização discursiva IRA (iniciação – resposta – avaliação). De um modo geral, é assim que se configuram os arranjos interacionais na maioria das salas de aula. Esta configuração já faz parte do conhecimento implícito do aluno sobre como interagir nesse contexto. (BRASIL, 1998). No entanto, com este arranjo espacial e, por sua vez, interacional, não se fomenta a

⁴ “[...] Todos os alunos sentados virados para o professor que dirige o ônibus”. (BRASIL, 1998, p. 62).

aprendizagem de L2, já que a construção do conhecimento, e, portanto, a aprendizagem de L2 é vista pela teoria sociocultural como uma comunicação dialógica. (MITCHELL et al., 2013). Além disso, segundo as mesmas autoras, os aprendizes são vistos na teoria vygotskyana como construtores ativos de seu próprio ambiente de conhecimento, a partir dos seus objetivos e como operam para atingir tais objetivos.

No que concerne ainda às interações em sala de aula, estas nem sempre são constituídas amigavelmente. Questionamentos, divergências e conflitos são muito frequentes nas trocas dos alunos, entretanto, importantes para a aprendizagem de L2, pois os alunos recebem a chance de negociar, mudar sua opinião, refletir sobre um ponto de vista diferente do seu. A partir desses momentos, observam-se os episódios de conflitos cognitivos (ECCs), os quais consistem em ideias contraditórias advindas dos aprendizes interagentes que podem promover aprendizado. (TOCALLI-BELLER; SWAIN, 2005). Segundo as autoras, os ECCs são importantes nos processos interativos, pois eles fomentam a negociação e a mudança na produção dos alunos; na medida em que percebem as divergências, os pares negociam novas soluções para a realização de uma determinada atividade. Esse processo pode contribuir para a aprendizagem da L2.

A mudança na produção de um dos participantes da interação também pode ser motivada pelo *feedback* negativo recebido por outro interagente. Este *feedback* negativo evidencia a falta de entendimento do que foi produzido pelo participante anterior na interação. Assim, o *feedback* provido pelo interagente B sinaliza ao interagente A que há inconsistência na sua produção. (LIMA, 2011). Este evento interacional, segundo Swain e Lapkin (2001), fomenta o ensino-aprendizagem de L2 na medida em que a negociação de sentido e a mudança na produção do aluno são requeridas para que haja entendimento do que foi dito.

Tendo em vista a natureza social do processo de aquisição de L2, o qual se constitui na interação entre aprendizes, trataremos, a seguir, de tarefas colaborativas no ensino-aprendizagem de L2.

2.1 Tarefas Colaborativas e o Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua

Segundo Lantolf (2007), a colaboração sempre esteve no centro das pesquisas de Vygotsky. Nessa direção, partindo do pressuposto de que o conhecimento é mediado por artefatos culturais, dentre os quais está a língua, entendemos que é por meio da interação entre aprendizes, os quais executam tarefas em colaboração, que demandam o uso da L2 para a resolução de problemas, que se conduzirá a aprendizagem desta língua. Dessa forma,

seguimos a noção trazida por Barcellos (2014) de que a aprendizagem ocorre durante a atuação dos indivíduos, quando eles realizam uma tarefa em colaboração.

A partir da perspectiva sociocultural, da qual a mediação é considerada a palavra-chave para a aprendizagem, advogamos a importância de fomentar ocasiões de aprendizagem em L2, através da promoção de tarefas colaborativas executadas em duplas ou em pequenos grupos, proporcionando aos aprendizes de L2 múltiplas e frequentes oportunidades de interagir e produzir na língua, uma vez que a produção na L2 medeia a aprendizagem desta língua. (SWAIN, 2000).

O conceito de tarefa apresentado nesta pesquisa vai ao encontro do que defende David Nunan (2004) como tarefas comunicativas inseridas na sala de aula de L2 que envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na L2, enquanto sua atenção está focada principalmente no sentido e não apenas na forma da língua. O autor explica que isto não significa dizer que a forma não seja importante. Ele destaca que, na sua concepção, significado e forma estão altamente relacionados, e a função da gramática consiste na viabilização dos diferentes significados comunicativos existentes na língua.

Para Lima e Costa (2010) uma tarefa é concebida como uma atividade contextualizada, que se conecta ao mundo real e visa a alcançar um determinado objetivo. Além disso, o uso da L2 se faz necessário ao longo do processo de realização desta tarefa. Da mesma forma, Pinho e Lima (2010) defendem o uso de tarefas colaborativas executadas em duplas ou em grupos, pois preconizam que este tipo de proposta conduz ao êxito na aprendizagem de línguas, uma vez que a interação, a colaboração e a negociação de conhecimentos apoiam o desenvolvimento de atividades de produção oral ou escrita, “[...] na medida em que os aprendizes coconstroem seus conhecimentos de forma facilitada pela ZDP e garantem uma aprendizagem significativa”. (PINHO; LIMA, 2010, p. 45).

Segundo Lima (2011), as tarefas colaborativas na aprendizagem de línguas são fundamentais para promover interação, a qual desenvolve um papel central na aprendizagem de L2. O objetivo de uma tarefa colaborativa deve ser a motivação em comunicar na L2, criando um propósito real para o uso da língua. Ainda, segundo Lima, a língua será a ferramenta para solucionar o problema proposto pela tarefa, dando-se ênfase nesse processo ao sentido e à comunicação. Os aprendizes necessitam testar suas hipóteses sobre como a língua funciona para confirmar o entendimento dos interlocutores. Este processo, em consonância com Lima, contribuirá para a aprendizagem da L2.

Além disso, o trabalho colaborativo por meio de tarefas traz benefícios no sentido de que muitos aprendizes não se sentem à vontade ao se expor no grande grupo, evitando arriscar

a testagem de hipóteses na L2. Ao executarem as tarefas colaborativas, os aprendizes ficam mais propícios à tomada de riscos com a língua. Por isso, uma forma de fomentar a aprendizagem de L2 seria ao longo desses momentos de interação, através dos quais os aprendizes teriam a oportunidade de experimentar com a língua, testando hipóteses e monitorando os erros. (LIMA; COSTA, 2010).

Esse processo de manipulação de L2 empurra (*push*) os aprendizes para além do seu desempenho atual, conduzindo-os para a internalização de novos conhecimentos linguísticos ou a consolidação dos conhecimentos já existentes. (SWAIN, 2000).

Partindo da perspectiva sociocultural, o processo de aprendizagem deve ser visto como essencialmente social. Nesse sentido, os aprendizes de L2 ao realizarem as tarefas, utilizam a L2 para um propósito comunicativo, a fim de atingir um resultado. Com isso, a língua torna-se um meio para alcançar resultados, tendo como objetivo a comunicação na L2, enfatizando o significado. Dessa forma, além do ganho social advindo do trabalho colaborativo, o ganho é também cognitivo, uma vez que o diálogo produzido na realização das tarefas é mediador do aprendizado, pois a língua medeia o processo de aprendizagem da própria língua. (LIMA; COSTA, 2010).

Em consonância com Lima (2011), participar de práticas sociais é aprendido através do engajamento constante em atividades com membros competentes de seu grupo. A aprendizagem e o desenvolvimento acontecem quando os indivíduos participam de atividades socioculturais da sua comunidade. Partindo dessa perspectiva, as tarefas de sala de aula são vistas igualmente como atividades que promovem engajamento social, uma vez que, segundo Barcellos (2014), a tarefa abrange processos de uso da língua relacionados ao mundo externo à sala de aula, permitindo que o uso linguístico seja vinculado a práticas extraclasse.

Como já dito anteriormente, as tarefas colaborativas enfatizam a importância do foco no sentido. No entanto, de acordo com Swain e Lapkin (2001), as tarefas podem ainda ser consideradas colaborativas mesmo quando o foco está na forma, pois o foco na forma se dá na tentativa que os aprendizes fazem de expressar seus significados da forma mais precisa e coerente possível. Construída colaborativamente, a tarefa guia o aprendiz para o foco na forma, uma vez que a construção do sentido é requerida pela tarefa.

Por fim, conforme os princípios socioculturais, o conhecimento está sempre em reconstrução, calçado nas relações dialógicas estabelecidas pelos indivíduos e seus pares, de modo que a colaboração, por meio das tarefas, torna-se uma oportunidade de aprendizagem de línguas.

2.2 A Hipótese da Produção Compreensível

Antes de adentrarmos no conceito de diálogo colaborativo, o diálogo produzido na realização de tarefas colaborativas, o qual será tratado na próxima seção, consideramos importante contextualizar de forma a explicar quando e como a produção na L2 integrou-se aos estudos de ensino-aprendizagem de L2, a fim de justificar a importância de proporcionar aos aprendizes bilíngues propostas colaborativas, que requerem interação e o uso da L2.

Swain (1985, 1995) preconiza a hipótese da produção compreensível⁵ concernente à ação de produzir língua falada ou escrita, que se constitui como processo da aprendizagem de L2. A hipótese da produção compreensível nasceu num contexto em que se percebia um crescimento, no início dos anos 80, de programas de imersão no Canadá, no qual os alunos aprendiam inglês como L1 e francês como L2. Consideramos válido lembrar que anterior à hipótese da produção compreensível, o termo produção (*output*) era usado para indicar um produto final (*outcome*) produzido pelo aprendiz de L2. (SWAIN, 1985).

Os estudos em evidência na época giravam em torno do insumo para a aprendizagem de L2. Segundo a teoria alimentada naquele tempo – a hipótese do insumo compreensível⁶ – defendida por Krashen (1982), adquiria-se uma língua de apenas uma forma: quando se entendia mensagens na L2. Este entendimento causou um certo conflito entre Swain e Krashen (ELLIS, 1997), pois Krashen defendia que a fala era o resultado da aquisição de L2 e não sua causa, em oposição ao que preconizava Swain, a respeito da importância da produção na L2 para a aquisição da língua.

Observou-se, a partir de estudos com alunos de francês como L2 do oitavo ano, adeptos à educação bilíngue (inglês-francês), que aprendizes de francês como L2 na mesma faixa etária apresentaram proficiência similar aos estudantes de francês como L1 quando testadas as suas habilidades de compreensão. No entanto, quando testadas as suas habilidades de produção na L2, os resultados mostraram-se muito inferiores aos dos alunos de francês como L1. Percebeu-se, contudo, a partir de pesquisa em sala de aula, que estes mesmos aprendizes de francês como L2 recebiam grande quantidade de insumo compreensível, porém produziam pouco na L2. Como consequência, os resultados da investigação (SWAIN; LAPKIN, 1995) colocaram a hipótese de Krashen em xeque (SWAIN, 2000), especialmente porque o insumo compreensível era considerado por ele como a única causa verdadeira da aquisição de L2. Swain alegou, com base nos resultados das pesquisas realizadas, que

⁵ Comprehensive Output Hypothesis.

⁶ Comprehensive Input Hypothesis.

nenhuma investigação desenvolvida na época demonstrou que a compreensão de insumo alcançada através de negociação levou à aprendizagem de L2. Todavia, assim como esta dissertação, Swain (1995) não minimiza o papel do insumo na aprendizagem de línguas, no entanto, refuta a concepção do insumo compreensível como causa única de aquisição de L2.

A hipótese da produção compreensível defendida por Swain seria a de que a produção na L2 é um acionador da percepção (*noticing*). O que significa dizer que, ao produzirem na L2, os aprendizes podem encontrar problemas linguísticos, evidenciando com isso o que eles ainda não sabem, ou sabem parcialmente. (SWAIN; LAPKIN, 1995). Em outras palavras, as atividades que envolvem produção na L2 podem guiar os aprendizes para um estado de mais consciência sobre seus problemas linguísticos, acarretando na necessidade de assumir uma postura mais atenta sobre o que eles precisam aprender. A hipótese é que, mesmo sem *feedback* implícito ou explícito provido por um interlocutor, os aprendizes podem ainda perceber lacunas no seu próprio conhecimento quando encontram problemas na tentativa de produzir na L2. Com isso, eles são levados para além do desempenho atual (*pushing*). Este processo pode representar a internalização de novos conhecimentos linguísticos ou a consolidação dos conhecimentos já existentes. (SWAIN; LAPKIN, 1995).

Swain (1985, 1995) defende que a aprendizagem do aluno pode advir de três funções, a partir da produção na L2, a saber:

- a) Percepção (*noticing function*);
- b) Testagem de hipótese(s) (*hypotheses formulation and testing function*);
- c) Função Metalinguística (*metalinguistic function or reflexive function*).

Na função da percepção, ao tentar expressar-se na L2, o aprendiz percebe lacunas nos seus conhecimentos linguísticos, na medida em que vê que não sabe dizer exatamente o que deseja. Com isso, o aprendiz torna-se mais consciente de suas limitações linguísticas, as quais podem ser parciais ou totais, e tenta preencher estes buracos. Na sequência, a segunda função - função da formulação e verificação - é acionada. Nesse momento, o aprendiz, ao perceber que não consegue expressar a mensagem intencionada, procura no insumo, recorre a seus recursos linguísticos internos, a seu interlocutor, ou ainda a outros recursos externos que possam auxiliá-lo no preenchimento da lacuna linguística. Com isso, o aprendiz realiza tentativas e lança hipóteses para solucionar seu problema linguístico-comunicativo que sua língua de aprendiz só consegue manipular com esforço. Por último, a terceira função - função metalinguística - é acionada quando o aprendiz verbaliza sobre o seu problema linguístico

com o outro ou consigo mesmo. Neste momento, a L2 é usada para comunicar ao mesmo tempo em que há uma reflexão sobre este uso. Como consequência disso, o aprendiz pode adquirir consciência acerca das formas e regras e das relações entre elas, levando-o a um entendimento dessas relações entre significado, forma e função de uma maneira contextualizada. (SWAIN; LAPKIN, 1995; VIDAL, 2010).

2.3 O Diálogo Colaborativo e o Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua

Como já mencionamos anteriormente, a inserção de crianças em programas de estudos que contemplem duas línguas como a educação bilíngue tem aumentado significativamente nos últimos tempos. Entretanto, sabe-se que a simples exposição de uma criança a um segundo idioma não é sinônimo de aprendizagem desta língua, da mesma forma que este processo não ocorre apenas de forma individualizada. (LANTOLF, 1994).

Nesse sentido, as investigações desenvolvidas no contexto canadense (SWAIN, 1995; SWAIN; LAPKIN, 1995), sobre a produção (*output*) na L2 e sobre o DC resultante destas produções (SWAIN, 2000; SWAIN, 2006; SWAIN; LAPKIN, 2001) realizadas com aprendizes em programas de imersão de francês como L2, bem como pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro nos mais variados contextos educacionais, com aprendizes de diferentes faixas etárias e com distintos níveis de proficiência na língua inglesa como LE (BARCELLOS, 2014; DINIZ, 2009; LIMA, 2011; LIMA, COSTA, 2010; PINHO, 2013; VIDAL, 2010), têm trazido resultados que sugerem que o diálogo produzido no trabalho colaborativo fomenta o aprendizado de L2.

Com o objetivo de adequar-se à teoria vygotskyana, Merrill Swain (2000) faz uma reinterpretação da sua hipótese inicial acerca da produção compreensível. Esta reinterpretação ocorre por meio de adequação terminológica e isto ocorre em virtude do termo *output* transmitir uma imagem fixa de língua, e não uma visão de língua como processo cognitivo. Assim, Swain cria, em 2006, o termo *linguaging*, traduzido no Brasil por Vidal (2010) como *lingualização*. No que tange ao conceito de lingualização, Swain (2006) afirma que lingualizar é uma ação, é um processo dinâmico e inacabado de uso da língua para a construção de significado. Este processo leva à aprendizagem da L2. Segundo sua definição, lingualizar:

Refere-se ao processo de se construir significado e moldar conhecimento e experiência através da língua. É parte daquilo que constitui a aprendizagem. Lingualizar sobre a língua é uma das formas de se aprender essa mesma

língua. Isso significa que a lingualização (o diálogo colaborativo ou a fala privada) sobre a língua com a qual o aprendiz se envolve leva à produção de novos significados [...]. (SWAIN, 2006, p. 98).

Vidal (2010, p. 181) contribui ao tratar de lingualização. De acordo com a autora:

[...] lingualização é o processo de se criar, de se construir significado, e de se moldar conhecimento e experiência ao se usar a língua alvo com reflexão sobre esse uso e sobre o processo de se tentar expressar o que se deseja na língua alvo.

Ainda, segundo Vidal (2010), é por meio da lingualização que aprendizes de L2 podem criar novos significados e entendimentos, trabalhando não somente com a língua e/ou por meio da língua, mas também sobre a língua para atingir seus objetivos. Assim, eles fazem uso da linguagem como ferramenta de expressão de suas intenções comunicativas e, ao mesmo tempo, como meio de reflexão sobre essas mesmas intenções. Esse processo, acredita-se, deverá levar ao desenvolvimento e à aprendizagem da língua em questão. (LIMA, 2011; SWAIN, 2006; VIDAL, 2010).

Lima (2011), ao exemplificar lingualização, diz que isto acontece quando um interagente está fazendo algo com a língua, como dar uma explicação ao colega, autocorrigir-se ou corrigir o outro, cochichar para alguém, dentre outras coisas. Além disso, em consonância com Swain, Lima (2011) diz que lingualização é uma forma de verbalização, a qual pode ser usada para mediar as soluções de problemas complexos ou tarefas. Assim, segundo Swain (2006), o aprendiz lingualiza quando escolhe o item lexical a ser usado, assim como a melhor estrutura da sentença para significar exatamente o que deseja.

Swain (2006) advoga que a lingualização serve para mediar a cognição. Pois, em consonância com Vygotsky, a autora defende que a escrita e a fala completam e transformam o pensamento. Ainda, segundo a mesma autora, essa lingualização é realizada via DC, diálogo para solução de problemas e construção de conhecimento, quer seja o social, com o outro, ou privado, fala com e para si próprio.

O conceito de DC, por sua vez, também atribuído a Merrill Swain, diz respeito a uma forma de interação. Segundo suas palavras: “[...] é o diálogo que constrói conhecimento linguístico [...]. É quando o uso da língua e a aprendizagem da língua coocorrem. É o uso da língua mediando a aprendizagem da língua. É uma atividade cognitiva e social”. (SWAIN, 2000, p. 97).

DC é o diálogo no qual os falantes estão engajados na solução de problema e construção de conhecimento. (SWAIN, 2000). Segundo a autora canadense, o DC medeia

ambos os processos – tanto de prover a solução de problema como de construir conhecimento. Lima (2011) segue a noção de DC trazida por Swain e afirma que esta interação estabelece uma relação na qual os sentidos são construídos conjuntamente.

O que ocorre no DC torna-se insumo de análise metalinguística. Em outras palavras, o que está sendo dito torna-se o que é dito, provendo aos aprendizes um objeto de reflexão – a língua produzida. Nesse sentido, no processo de dizer e refletir sobre o dito, o aprendiz constrói novos conhecimentos. (SWAIN, 2000; VIDAL, 2010).

Ao lingualizar sobre o uso da língua, via DC, a partir da percepção de lacunas linguísticas, os aprendizes seriam levados a prestar mais atenção no modo como a mensagem está sendo expressa por eles, e ao refletir sobre isso, tentar solucionar os problemas linguísticos autonomamente, com a ajuda de seus pares e/ou a partir do *feedback* do professor, nas situações de interação. (VIDAL, 2010).

De uma perspectiva sociocultural, a atividade mental internalizada pelo aprendiz originou-se na atividade externa produzida dialogicamente. Isto significa dizer que, de acordo com Swain (2000), no DC, a verbalização medeia a internalização de significados criados na interação com o outro (aprendizes em atividades colaborativas).

A partir dos estudos realizados por Swain e Lapkin, observou-se que, pelo DC produzido na tentativa de resolver problemas propostos em tarefas colaborativas, surgiram episódios relacionados à língua (ERLs)⁷. Estes episódios concernem à parte de um diálogo em que os aprendizes falam sobre a língua que eles estão produzindo, questionam o uso, corrigem ou autocorrigem (correta ou incorretamente) sua produção na língua (SWAIN; LAPKIN, 1995, 2001).

Swain (2001) divide os ERLs em ERL baseado em léxico quando envolve a procura da palavra na L2 e ERL baseado na forma, focando na forma correta da palavra na escrita ou em aspectos morfológicos, sintáticos ou discursivos.

Swain (2000) advoga que a importância da produção para o aprendizado de L2 seria em função de motivar o aprendiz no processo de aquisição de L2 mais profundamente, com mais esforço mental que o insumo. Com a produção, o aprendiz está em controle. Na produção oral ou escrita, os aprendizes podem estender suas línguas de aprendizes⁸ com o intuito de encontrar seus objetivos comunicativos. Ao fazerem isso, os aprendizes movimentam-se de um processo semântico com foco no significado para um processo sintático. (SWAIN, 2000; VIDAL, 2010).

⁷ Language-related Episodes (LREs).

⁸ Optamos por usar o termo *língua do aprendiz* para o termo *interlíngua* (*interlanguage*) encontrado na literatura.

Swain e Lapkin (1995) chamam a atenção para o fato de que, nos programas de imersão, os estudantes recebem uma grande quantidade de insumo compreensível na L2, uma vez que, nesta modalidade de educação, o ensino de L2 é integrado ao ensino de determinados conteúdos. Objetiva-se, com este tipo de educação, o conhecimento acadêmico por meio dos conteúdos estudados, bem como o alcance de um alto nível de proficiência na L2.

O contexto de currículo bilíngue, do qual esta pesquisa se ocupa, também proporciona uma grande quantidade de insumo compreensível aos aprendizes, haja vista a carga horária de dez períodos semanais de aulas na L2, conforme será melhor explicado na seção 4.2.1 (*A instituição de ensino e o currículo bilíngue*). Assim como os programas de imersão, esta modalidade de ensino também integra o ensino de L2 e o ensino de determinados conteúdos de outras áreas do conhecimento, como matemática e história. Objetiva-se com esta modalidade de ensino, o alcance de um alto nível de proficiência na L2 e o conhecimento acadêmico por meio dos conteúdos estudados na L2, conforme será melhor explicado na seção 3.2 (*Educação bilíngue de enriquecimento no contexto brasileiro*). Nesse sentido, a partir dos princípios da teoria sociocultural e, em consonância com Swain e Lapkin (1995), acreditamos que a produção na L2, a colaboração e a mediação advindas do diálogo produzido no trabalho colaborativo fomentam as ocasiões de aprendizagem da (na) L2, levando o aprendiz de contexto de ensino bilíngue a uma produção com mais precisão.

Na próxima seção, trataremos do fenômeno Bilinguismo, bem como as suas tipologias, encontradas na literatura da área.

3 BILINGUISTO: NOÇÕES E DIMENSÕES

Nesta seção, trataremos das concepções sobre a noção de bilinguismo e suas dimensões presentes na literatura. Em seguida, abordaremos aspectos concernentes à educação bilíngue, e, mais especificadamente, sobre a educação bilíngue de enriquecimento no contexto brasileiro, a qual refere-se, nesta dissertação, ao ensino aditivo de inglês como L2. Nossos pressupostos teóricos embasam-se em Baker (2006), Blos (2009, 2010), Blos e Nicolaidis (2011), Gonçalves (2012), Harmes e Blanc (2000), Lindholm (1990), Malakoff e Hakuta (1990), Marcelino (2009), Megale (2005), Myers-Scotton (2006), Romaine (1995, 2001), Wei (2000), bem como nos PCNs (BRASIL, 1998), cuja visão de linguagem e aprendizagem, assim como este trabalho, orientam-se pelos princípios da teoria sociocultural.

Ao trazermos uma concepção de bilinguismo encontrada na literatura, assim como as suas tipologias, temos como objetivo propor uma reflexão acerca da complexidade que o termo sugere.

Em linhas gerais, o bilinguismo torna-se um processo natural a partir do contato linguístico de falantes de diferentes línguas. Este fenômeno está presente em praticamente todos os países, uma vez que há trinta vezes mais línguas que países no mundo. (ROMAINE, 1995). Nesse sentido, Wei (2000) contribui ao afirmar que uma a cada três pessoas no mundo usa duas ou mais línguas para o trabalho, para o convívio familiar e/ou para o lazer.

O surgimento do bilinguismo concerne à necessidade de comunicação entre as pessoas, uma vez que a língua será útil em suas comunidades ou em outra comunidade que os falantes querem compartilhar, pois, segundo Myers-Scotton (2006, p. 38), “[...] são poucas pessoas que aprendem uma língua por diversão”.

O bilinguismo resultou do processo de colonização dos países. Posteriormente, outras causas contribuíram para a manifestação deste fenômeno, tais como: a imigração, devido a questões “[...] políticas, religiosas, econômicas e culturais, ou devido a desastres naturais” (WEI, 2000, p. 3-4), a localização geográfica, o trabalho, a união entre duas pessoas cujas L1 são diferentes, a interação entre pais e filhos por meio de L2, a educação, o turismo e a tecnologia. (GONÇALVES, 2012; MYERS-SCOTTON, 2006).

No que tange ao conceito do termo bilinguismo e quem é julgado como mono ou bilíngue, Romaine (1995) explica que a opinião popular considera bilíngue o falante que domina duas línguas fluentemente. Da mesma forma, a noção de bilinguismo no dicionário Oxford (2007, p. 139) refere-se à “habilidade de falar duas línguas igualmente bem porque o falante usa as línguas desde muito jovem”. No entanto, o conceito de bilinguismo é uma

noção relativa. Percebe-se, segundo Romaine (1995, 2001), uma divergência na literatura no que refere-se à conceitualização do termo bilinguismo, bem como quem é classificado como falante bilíngue.

Romaine (1995) revela que o fenômeno bilinguismo tem sido definido em termos de categorias, escalas e dicotomias. No seu livro *Bilingualism*, a autora reúne o conceito do termo bilinguismo atribuído a vários autores:

Bloomfield (1933:56) especificaria como o controle de duas línguas como falante nativo como critério para o bilinguismo. Contrariamente, para Haugen (1953:7), o bilinguismo se dá quando o indivíduo começa a produzir enunciados com sentido em outra língua. Diebold (1964) traz o que é chamado de definição mínima de bilinguismo, ao usar o termo bilinguismo incipiente para caracterizar os estágios iniciais de contato entre duas línguas. De acordo com ele, um falante pode não ter a habilidade de produzir oralmente no idioma, mas consegue entender a língua. [...]. Na visão de Mackey (1968:555), para estudarmos o bilinguismo, temos que considerá-lo como algo completamente relativo, pois classificar um falante como mono ou bilíngue é arbitrário ou impossível de determinar. O autor considera bilíngue o falante que alterna o uso de duas ou mais línguas. (ROMAINE, 1995, p. 11-12).

Evidenciamos, a partir da citação, a divergência entre os autores ao conceituarem o fenômeno bilinguismo. Isto ocorre pois, segundo Baker (2006), a língua não pode ser analisada fora do contexto. A análise puramente linguística sobre a competência bilíngue não é suficiente. Pois, a comunicação, em consonância com o autor, inclui não apenas a estrutura da língua, mas também quem diz o quê para quem em quais circunstâncias. Portanto, o ambiente social onde as línguas são usadas será crucial para entender o bilinguismo.

Nesse sentido, Baker (2006) sugere que classificar um indivíduo como mono ou bilíngue não é uma tarefa fácil. Para isso, além de avaliar o contexto em que o bilinguismo é manifestado, se faz necessária uma reflexão sobre quem classifica o falante, e quais aspectos relevantes devem ser levados em consideração para a identificação do indivíduo bilíngue.

Nem sempre julgar ou julgar-se um falante bilíngue exige competência linguística nas quatro habilidades comunicativas, tais como: ouvir, falar, ler e escrever. Por isso a pergunta *você é bilíngue?* requer outra pergunta em *qual/is habilidade/s?*, uma vez que alguns falantes bilíngues possuem a habilidade de falar a língua, mas não escrevem ou leem na mesma língua. Outros são capazes de compreender a língua por meio da leitura e ao ouvir outro falante, mas não conseguem produzir na língua¹. (BAKER, 2006).

¹ Estes falantes são considerados falantes bilíngues passivos.

Nesse mesmo viés, Romaine (1995) explica que o contexto em que o falante terá a oportunidade de fazer uso de uma língua afetará a competência desta língua. O bilíngue pode, como exemplo, ter uma excelente pronúncia na língua, mas não ter muito conhecimento gramatical sobre ela. Da mesma forma, o falante que faz uso da língua para interagir com seus familiares em contexto informal, pode não estar apto a fazer uso da mesma língua no universo acadêmico e vice versa.

Portanto, a afirmação de que falantes bilíngues têm a mesma proficiência nos dois idiomas torna-se insustentável, pois, raramente eles usam suas duas línguas na mesma situação comunicativa com as mesmas pessoas. (MYERS-SCOTTON, 2006). Ao contrário, os falantes bilíngues usam suas línguas, em contextos diferentes com pessoas distintas.

Mello (2010) contribui ao afirmar que o conceito de bilinguismo, de forma abrangente, concerne à habilidade de um falante de processar duas línguas ao interagir com seus pares no seu contexto social. A autora explica que essa definição inclui não apenas as pessoas que fazem uso regular de uma determinada língua, mas também aquelas que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue. Nesse sentido, em consonância com a autora, acreditamos que ser bilíngue é estar em constante processo de aprendizagem e não necessariamente dominar dois idiomas na mesma medida.

Ainda no que concerne à complexidade acerca do bilinguismo, Harmes e Blanc (2000) ressaltam a natureza multidimensional deste fenômeno e a necessidade de analisá-lo levando em consideração esta multidimensionalidade.

Da mesma forma, Baker (2006) propõe a análise do fenômeno por meio de sobreposições e diferentes dimensões. Dentre estas dimensões, o autor cita as habilidades comunicativas que o falante bilíngue pode desenvolver na L2, o domínio em que a L2 é usada na comunidade, o equilíbrio entre a L1 e a L2 em termos de competência linguística, a idade de aquisição das línguas, o nível de desenvolvimento de cada língua, a cultura, o contexto e a motivação que leva ao bilinguismo, dividindo-o entre bilinguismo de escolha ou circunstancial.

A seguir, apresentamos o nome das dimensões citadas por Baker (2006) em itálico e, em seguida, tecemos comentários e interpretações de nossa autoria:

- a) *habilidade*: Alguns bilíngues possuem competência produtiva na L2, podendo produzir ativamente nesta língua, por meio da oralidade e escrita. Outros, por sua vez, mostram-se bilíngues passivos, na medida em que apresentam habilidades receptivas como ler ou compreender a interação por meio da fala;

- b) *Uso*: Refere-se aos domínios variados onde a língua é aprendida e usada (casa, escola, rua, igreja, trabalho). Geralmente, códigos linguísticos distintos são usados para propósitos distintos;
- c) *Equilíbrio entre duas línguas*: Raramente os bilíngues possuem habilidades iguais nas duas línguas, assim como ocorre com o uso destas línguas. Geralmente uma das línguas é a dominante na comunidade;
- d) *Idade*: A aquisição da L2 pode ocorrer em diferentes fases da vida humana. Nesse sentido, o bilinguismo pode ser classificado como infantil, adolescente ou adulto. Se duas línguas são usadas desde o nascimento até os três anos de idade, o bilinguismo é classificado como simultâneo. Se a criança aprende a segunda língua após os três anos de idade, este bilinguismo é classificado como sequencial ou consecutivo;
- e) *Desenvolvimento*: Bilíngues incipientes tem uma L1 bem desenvolvida e uma L2 em processo de desenvolvimento inicial. Quando a L2 é desenvolvida pelo falante bilíngue, este bilinguismo caracteriza-se como ascendente;
- f) *Cultura*: Bilíngues tornam-se mais ou menos biculturais ou multiculturais. Contudo, também é possível ter proficiência em duas línguas, mas ser relativamente monocultural (estudante de línguas). O processo de aculturação, segundo Baker (2006), acompanha o aprendizado da língua quando, a exemplo do autor, o imigrante aprende a língua dominante da comunidade à qual ele vem a pertencer;
- g) *Contexto*: Alguns bilíngues vivem em comunidades bilíngue ou multilíngue endógenas, ou seja, quando há a presença de mais de uma língua nas interações diárias dos falantes dessas comunidades. Outros bilíngues moram em regiões monolíngues ou monoculturais, e se relacionam com bilíngues nas férias, ou via telefone e/ou e-mail, como exemplo. Esses contextos sem a presença de uma L2 são classificados como exógenos. Alguns contextos podem ser subtrativos, por políticas do país, que visa ao domínio da L2 dominante na comunidade em detrimento da L1 minoritária do falante. Outros contextos são de caráter aditivo, quando o falante aprende a L2, sem deixar de fazer uso da L1;
- h) *Motivação*: O fenômeno Bilinguismo se dá por escolha ou circunstância. O *Bilinguismo Eletivo* (bilinguismo de escolha) surge da escolha do indivíduo de aprender uma língua. O *Bilinguismo Circunstancial*, por sua vez, ocorre a partir do uso efetivo da língua na comunidade, à qual o indivíduo veio a pertencer, devido a

específicas circunstâncias, como imigração, trabalho, casamento. Nesse contexto, a L1 do falante corre perigo de ser substituída pela língua dominante da comunidade.

Tendo como base as contribuições de Baker (2006), no que diz respeito a algumas dimensões do bilinguismo, propomos o quadro 1, a fim de uma melhor visualização das dimensões apresentadas neste trabalho.

Quadro 1 - Algumas dimensões do bilinguismo

Dimensões	Denominação	Definição
Habilidade comunicativa	Competência produtiva	Fala e escreve nas duas línguas.
	Competência receptiva	Entende (ouvir e ler) nas duas línguas.
Uso das línguas	Domínios	Onde a língua é usada (casa, escola, rua, igreja, trabalho).
Equilíbrio na competência linguística entre as línguas	Bilinguismo balanceado (equilibrado)	Competência linguística balanceada nas duas línguas.
	Bilinguismo dominante	Competência linguística maior em uma das línguas.
Idade de aquisição das línguas	Bilinguismo simultâneo	Até três anos de idade.
	Bilinguismo consecutivo	Após três anos de idade.
Desenvolvimento bilíngue	Bilinguismo incipiente	L1 bem desenvolvida e L2 em estágio inicial de desenvolvimento.
	Bilinguismo ascendente	L2 em processo de desenvolvimento mais avançado.
Identidade cultural	Bilinguismo monocultural	Identidade cultural com falantes da L1.
	Bilinguismo bicultural	Identidade cultural com os dois grupos falantes da L1 e L2.
Contexto linguístico	Bilinguismo endógeno	Presença de duas ou mais línguas na comunidade.

	Bilinguismo exógeno	Presença de uma língua na comunidade.
Motivação	Bilinguismo eletivo (Bilinguismo aditivo)	Indivíduos escolhem aprender uma L2 (curso de línguas/ escola).
	Bilinguismo circunstancial (Bilinguismo subtrativo)	Necessidade em aprender a L2 para interagir com os falantes de uma comunidade (imigração, trabalho).

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme evidenciamos no quadro 1, a multidimensionalidade acerca do bilinguismo torna o fenômeno dinâmico e complexo, bem como a sua definição e a classificação do falante bilíngue. De acordo com Wei (2000, p. 25):

Bilinguismo é moldado em diversas formas, e muda de acordo com as variações históricas, culturais, políticas, econômicas, ambientalistas, linguísticas, psicológicas [...] No entanto, uma coisa é certa: mais e mais pessoas no mundo se tornarão bilíngues e o bilinguismo continuará a existir enquanto a raça humana caminhar na terra.

O objetivo desta seção foi trazer algumas concepções sobre a noção de bilinguismo presentes na literatura, objetivando uma reflexão sobre a complexidade deste fenômeno, devido às suas multidimensões.

Na próxima seção, trataremos de educação bilíngue e seus diferentes modelos e propostas presentes na literatura.

3.1 Educação Bilíngue

Da mesma forma que a noção de bilinguismo é complexa e relativa, o termo educação bilíngue é igualmente referido na literatura como ambíguo e impreciso. Isto ocorre porque o mesmo rótulo é usado para tratar de tipos de programas com objetivos e orientação ideológica distintos. Segundo Baker (2006, p. 213) “[...] educação bilíngue é um rótulo simplista para um fenômeno complexo”. Nesse sentido, Romaine (1995) contribui ao afirmar que a definição de educação bilíngue tem significados diferentes em contextos distintos, o que torna os conceitos e pressupostos desse contexto educacional, por vezes, difusos e variados.

Nem sempre os alunos, os pais e o corpo docente envolvidos com essa educação têm clareza sobre o que é um programa de ensino bilíngue, bem como quais são seus objetivos e modelos. Tampouco se o programa escolhido condiz com os objetivos do aprendiz. (MELLO, 2010).

Embora saibamos que a noção de educação bilíngue possa extrapolar o contexto escolar e perpassar por outras esferas da sociedade como família, amigos, vizinhos e meios de comunicação, a definição de educação bilíngue é centrada na escola. No entanto, conceituar esta educação, segundo Mello (2010), não é tarefa fácil, resultando, por vezes, em termos, tipologias e objetivos conflitantes. De acordo com a autora, em linhas gerais, educação bilíngue concerne à ideia de “duas línguas”. Refere-se, portanto, ao uso de duas línguas como meio de instrução.

Em consonância com Harmers e Blanc (2000), educação bilíngue refere-se a qualquer sistema de educação, em que a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas, de forma simultânea ou consecutiva.

Os tipos de educação bilíngue estão relacionados aos interesses individuais (dos adeptos ou pais destes adeptos) ou coletivos (da sociedade, do governo). Eles distinguem-se, conforme Baker (2006), de uma forma ampla, em *educação bilíngue de transição* e *educação bilíngue de manutenção*.

A educação bilíngue transicional visa a mudar a L1 da criança (da língua minoritária para a língua majoritária [ou dominante]). Nesses programas, a L1 do aluno é usada temporariamente até que ele adquira as habilidades linguísticas e acadêmicas necessárias para compreender a instrução dos conteúdos na L2. (BAKER, 2006).

A educação bilíngue de manutenção, por sua vez, pode ser subdividida em *estática* e *desenvolvida*. Esta educação tem como objetivo manter a língua minoritária da criança, fortalecendo os aspectos culturais e de identidade. A primeira visa a manter as habilidades linguísticas da criança no mesmo nível em que ela entrou na escola. A segunda visa a desenvolver os conhecimentos linguísticos da L1 e L2, objetivando o bilinguismo. Este tipo de educação bilíngue também é conhecida como *educação bilíngue de enriquecimento*² (BAKER, 2006), a qual é o contexto de investigação deste trabalho.

A educação bilíngue de enriquecimento refere-se aos programas bilíngues que propiciam o enriquecimento linguístico, de modo que a criança possa adicionar uma L2 ao seu repertório linguístico (bilinguismo aditivo), sem a perda da L1, ao passo que a educação

² Também conhecida como educação bilíngue de elite.

bilíngue transicional consiste em programas de orientação subtrativa de língua (bilinguismo subtrativo). Pois, na medida em que os alunos desses programas aprendem a L2 dominante, eles deixam de usar a sua L1 minoritária. (LINDHOLM, 1990).

Antes de adentrarmos às questões pertinentes à educação bilíngue de enriquecimento no contexto nacional, apresentaremos alguns tipos de propostas bilíngues encontradas na literatura. Consideramos relevante ressaltar que, ao tratarmos de educação bilíngue, referimo-nos aos tipos desta educação presentes em muitos países ao redor do globo. Contudo, os Estados Unidos e Canadá têm maior relevância no contexto de educação bilíngue, devido à propagação deste tipo de ensino nos dois países. Como consequência, observamos na literatura uma referência maior deste ensino nestes dois contextos.

Colin Baker (2006) em seu livro *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* apresenta vários modelos de educação bilíngue; dentre eles estão os programas de *submersão* e de *transição*. Ambos os programas são referidos na literatura como bilinguismo compensatório ou assimilacionista.

A educação de submersão refere-se a um programa de instrução monolíngue de uma língua majoritária para crianças cuja L1 é minoritária. Este sistema educacional caracteriza-se por ser assimilacionista e tem por objetivo a aquisição da L2 dominante. Este modelo de educação é conhecido como o método *afundar ou nadar*, ou seja: utiliza-se a metáfora da água para explicar que, metaforicamente, as crianças são jogadas em uma piscina e, para não se afogar, precisam aprender a nadar o mais rápido possível (aprender a falar a língua majoritária), sem direito à aulas prévias de natação ou outro tipo de auxílio. (BAKER, 2006; MALAKOFF; HAKUTA, 1990).

A educação bilíngue transicional, por sua vez, visa igualmente ao ensino assimilacionista e é a mais comum nos Estados Unidos (MALAKOFF; HAKUTA, 1990). Esta proposta diferencia-se da educação de submersão pelo fato de que a língua minoritária da criança pode ser temporariamente usada. Assim, os alunos são temporariamente instruídos através da L1 até serem suficientemente proficientes na L2 dominante. (BAKER, 2006).

Ambos os modelos de educação bilíngue – submersão e transicional – resultam em um bilinguismo subtrativo, uma vez que promove-se a L2 dominante em detrimento da L1 minoritária. Nesse sentido, Baker (2006) resalta que há uma grande diferença entre uma educação que promove duas línguas, a partir da instrução formal e um ambiente onde crianças bilíngues estão presentes, mas que o bilinguismo não é alimentado no currículo.

Em consonância com Mello (2010), esses programas são monolíngues, embora popularmente considerados bilíngues, por atenderem a populações multiétnicas. Todavia, os

alunos destes programas tornam-se bilíngues, na medida em que aprendem uma língua na escola (L2) diferente daquela usada em casa (L1).

Outros modelos de educação bilíngue apresentados por Baker (2006) são: *educação bilíngue de duas línguas (duas vias)*, *educação bilíngue da língua de herança*, *educação bilíngue de duas (ou mais) línguas majoritárias*, e *educação bilíngue de imersão*. Estes programas de ensino promovem um bilinguismo aditivo, na medida em que também objetivam o bilinguismo e o biculturalismo.

A educação bilíngue de duas línguas (duas vias) concerne ao modelo escolar em que há um número similar (ou igual) de alunos com L1 minoritária e dominante [nos Estados Unidos, os falantes de espanhol como L1 (língua minoritária) trabalham conjuntamente na sala de aula com os falantes de inglês como L1 (língua majoritária)]. Neste modelo educacional, ambas as línguas são usadas para instrução formal. O objetivo desta educação é formar bilíngues de forma balanceada. Além da promoção do bilinguismo, esta educação visa igualmente ao bilinguismo, sendo este construído sequencial ou simultaneamente nas duas línguas, e ao biculturalismo, a fim de que haja um maior respeito às diferenças, reduzindo os estereótipos, preconceito e discriminação. (BAKER, 2006). O tempo disponibilizado para o desenvolvimento de cada língua varia de escola para escola. Os dois modelos principais referem-se à proporção de tempo de 50%-50% e 90%-10%. No primeiro contexto, as línguas são usadas de forma balanceada desde os primeiros anos de escola. Assim, 50% do tempo é destinado para cada língua até a conclusão escolar. No segundo contexto, 90% da instrução ocorre por meio da língua minoritária na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental (EF). Este percentual vai mudando de acordo com os anos de estudo, a fim de atingir uma proporção de 50%-50% no 6º ano do EF. (BAKER, 2006).

A educação bilíngue da língua de herança refere-se à educação em que usa a língua de herança como meio de instrução, objetivando promover o bilinguismo aditivo. Neste contexto educacional, a L1 da criança é protegida e cultivada ao longo do desenvolvimento da L2. Este tipo de educação é facilmente encontrada em escolas designadas a imigrantes ou aos indígenas e visa-se à preservação da língua de herança, bem como sua cultura. (BAKER, 2006).

A educação bilíngue de duas (ou mais) línguas majoritárias usa conjuntamente dois (ou mais) idiomas, os quais são línguas de prestígio na comunidade. O objetivo deste ensino é promover o bilinguismo (ou multilinguismo), o bilinguismo e o pluralismo cultural. Nesse sentido, a L2 será instrumento de aprendizagem de conteúdos do currículo. Estas escolas geralmente estão situadas em sociedades onde a maioria da população já é bilíngue ou

multilíngue (Singapura ou Luxemburgo), ou onde há um número expressivo de falantes querendo se tornar bilíngues. A título de exemplo, na Alemanha, o alemão é desenvolvido com o francês, inglês ou espanhol. Nesse contexto educacional, o aprendiz desenvolve competências linguísticas na L2 no domínio acadêmico e social. (BAKER, 2006).

Por último, a educação bilíngue de imersão caracteriza-se pela orientação aditiva de línguas. Objetiva-se, com este modelo educacional, o desenvolvimento linguístico e acadêmico nas línguas minoritárias e majoritárias das crianças. (LINDHOLM, 1990).

Os programas bilíngues de imersão variam em termos de proporção de instrução em uma língua ou em outra, a duração do programa e o conteúdo que é ensinado por meio das línguas. (LINDHOLM, 1990; BAKER, 2006). Com relação ao tempo disponibilizado para cada língua, Baker (2006) explica que a imersão pode ser total ou parcial. A imersão total inicia com 100% do tempo na L2, no 2º ou 3º ano passa a ser 80% e conclui com 50% do tempo na L2. Na imersão parcial, 50% do tempo é disponibilizado para cada língua, do início ao final do programa.

No Canadá, na década de 1960, o termo imersão foi usado para referir a uma nova forma de educação bilíngue, cujo objetivo era a valorização da língua e cultura francesa, promovendo uma educação que tornasse os indivíduos capazes de falar, ler e escrever em francês, alcançar os objetivos acadêmicos do currículo regular, e apreciar as tradições e cultura dos falantes canadenses de francês e inglês. (BAKER, 2006).

Em consonância com Mello (2010), a educação de imersão ocorria desde os anos iniciais, para ensinar disciplinas regulares do currículo, tais como matemática e ciências, além da própria língua. Objetivava-se proporcionar condições para uma aprendizagem de L2 na medida em que a criança progredia linguística e academicamente.

Malakoff e Hakuta (1990) explicam que o programa de imersão canadense desenvolvia primeiramente o francês e o inglês era introduzido no segundo ou terceiro ano. No sexto ano, as línguas eram trabalhadas na mesma proporção de tempo.

A educação de imersão espalhou-se rapidamente pelo Canadá e, posteriormente, para os países da Europa. Na atualidade, os programas de imersão ocorrem internacionalmente.

Os motivos que contribuíram para o crescimento desse modelo de educação no contexto canadense, em consonância com Baker (2006), referem-se à promoção do bilinguismo de duas línguas de prestígio – o francês e o inglês. Ademais, o ensino bilíngue tinha orientação aditiva de línguas, com o objetivo de integrar as comunidades linguístico e culturalmente distintas, ao passo que, nos Estados Unidos, a perspectiva da educação bilíngue era subtrativa, assimilando uma cultura em detrimento de outra. Além disso, o ensino bilíngue

no Canadá era opcional e não compulsório, as crianças podiam usar a sua L1 no primeiro ano de imersão para comunicar-se em sala de aula, os professores eram bilíngues competentes, a comunicação por meio da L2 era usada com o objetivo de ser significativa, autêntica e relevante para as necessidades das crianças, evitando a correção insistente de erros gramaticais. A ênfase dada nos primeiros anos era a compreensão e não a produção na L2, pois os alunos eram monolíngues e iniciavam o programa com a mesma falta de experiência na L2.

Segundo Mello (2010), a educação bilíngue surgiu no contexto canadense como uma resposta às demandas sociais das minorias linguísticas, da mesma forma que os Estados Unidos buscaram solucionar os problemas educacionais das crianças que chegavam na escola falando uma língua diferente daquela usada como meio de instrução escolar. Contudo, diferentemente da educação bilíngue de enriquecimento proposta no Canadá, o ensino bilíngue americano tinha cunho compensatório e seu objetivo era desenvolver a habilidade linguística dessas crianças no inglês, a fim de que elas pudessem ser colocadas nos programas regulares de ensino. Nesse contexto, a educação bilíngue foi associada ao fracasso escolar, dando espaço a inúmeros mitos acerca do bilinguismo e da educação bilíngue.

Embora outros tipos de propostas educacionais bilíngues tenham sido criadas, como o de manutenção e de enriquecimento, a maioria delas continua sendo transicional nos Estados Unidos.

Após a apresentação dos modelos de educação bilíngue, bem como os seus objetivos e peculiaridades, seguimos tratando do modelo de proposta bilíngue de enriquecimento no contexto brasileiro, o qual é o contexto de investigação deste trabalho.

3.2 Educação Bilíngue de Enriquecimento no Contexto Brasileiro

A nação brasileira tem como língua oficial a língua portuguesa, herança linguística deixada pelos colonizadores portugueses. Contudo, no vasto território nacional, esse idioma, o qual se configura em diversas variações linguísticas, divide espaço com outras línguas, tais como as indígenas, as advindas da imigração, as fronteiriças, além da língua de sinais (LIBRAS). (BRASIL, 1998). Com isso, o país abarca um considerável número de falantes bilíngues, embora haja o mito do monolinguismo em decorrência da sua língua oficial.

A orientação educacional monolinguística ainda predomina no Brasil, embora as escolas da rede pública sigam um currículo que propõe o ensino de uma L2 para os alunos do Ensino Fundamental (EF) (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Este ensino é, muitas vezes,

negligenciado, sem visar ao bilinguismo de fato. Com isso, apenas uma parcela da sociedade brasileira tem acesso ao ensino de uma L2, por meio de escolas bilíngues ou cursos livres de idioma, ambos da rede privada.

No que tange à educação bilíngue no contexto brasileiro, esta refere-se à educação para os povos indígenas ou ao ensino de línguas de prestígio internacional (inglês, espanhol, francês, etc.), denominada como educação bilíngue de enriquecimento. Apesar deste tipo de educação ser um privilégio para poucos alunos, em decorrência do valor elevado de um programa bilíngue, esta educação vem ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional, na medida que a procura por este contexto educacional cresce consideravelmente, em especial, pelas escolas bilíngues que oferecem o ensino de inglês como L2. (BLOS, 2009, 2010; BLOS; NICOLAIDES, 2011; MEGALE, 2005).

O fomento na procura por programas bilíngues (português-inglês) está atrelado à globalização, levando à necessidade do domínio de uma língua internacional, e ao desejo de muitos pais de educarem seus filhos bilíngues, por intermédio da escola, haja visto o prestígio social atribuído à aquisição da língua inglesa como L2. (BAKER, 2006). Isso se justificaria pela decorrência do idioma ser adotado como Língua Franca³ em diversos contextos interacionais, como no campo da ciência, da educação, da cultura e do trabalho, tornando-se uma língua internacional; uma vez que, em consonância com os PCNs (BRASIL, 1998), o inglês é o idioma mais usado no mundo dos negócios e, em alguns países, seu domínio é praticamente universal no mundo acadêmico. A relevância do domínio dessa língua hegemônica deve-se ao poder econômico norte-americano, bem como aos recursos tecnológicos desenvolvidos no país, crescentes ao longo deste século. (BRASIL, 1998).

A educação bilíngue de enriquecimento, a qual é o contexto desta investigação, concerne ao programa que usa e promove duas línguas (português como L1 e inglês como L2) simultaneamente na sala de aula. A essência deste programa de ensino, segundo Mello (2000), volta-se à integração da instrução acadêmica com o desenvolvimento linguístico das duas línguas.

O propósito dessa educação é agregar uma L2 ao repertório linguístico do aprendiz, objetivando o bilinguismo, bem como o pluralismo cultural, na medida em que o aluno acessa novas culturas por meio do idioma, e aprende sobre a cultura dos falantes daquela língua. (BAKER, 2006). Dessa forma, o aluno aprende a compreender e a respeitar a cultura

³ O termo *Língua Franca* entendido nesta dissertação concerne à língua de contato usada entre participantes linguisticamente distintos em interações, cujos propósitos podem ser comerciais, de estudos, intercâmbios culturais, dentre outros.

do outro, tornando-se um indivíduo mais tolerante e crítico, assim como pode ser conferido nos PCNs o seguinte trecho acerca da aprendizagem de L2:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas. (BRASIL, 1998, p. 38).

Antes de darmos continuidade às questões pertinentes à proposta bilíngue discutida nesta dissertação, gostaríamos de justificar o uso dos PCNs (BRASIL, 1998) como documento oficial nesta pesquisa. A escolha deste documento justifica-se pela inexistência de uma regulamentação para a educação bilíngue no Brasil. (BLOS, 2010). Assim, os PCNs, embora tenham sido elaborados para orientar o ensino de L2 na escola regular, também são usados como parâmetro neste trabalho.

No que tange ao objetivo da aprendizagem de L2 no currículo bilíngue, Blos (2010, p. 29) ressalta que:

O objetivo primordial de se aprender uma segunda língua é a possibilidade de interação através dela. Para se alcançar esse objetivo, questões como cultura, contexto e transformação do indivíduo precisam ser levadas em consideração, afinal, uma língua situa-se dentro de um contexto específico, faz parte de determinada cultura e ao aprendê-la o indivíduo irá se transformar, ampliando suas capacidades, dentre elas a de interagir, também através da nova língua aprendida.

Nesse sentido, o aluno de currículo bilíngue terá a possibilidade de interagir por meio de dois códigos linguísticos distintos, ampliando, dessa forma, a sua capacidade de interação com mais pessoas no mundo, por meio de uma L2 que é considerada uma língua global.

No entanto, o desenvolvimento das habilidades linguísticas não é apenas a meta final. Pois, a L2 também é usada como ferramenta para a aquisição de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades em diversas áreas do saber, tais como ciências sociais, ciências naturais e ciências exatas, por meio da instrução formal através da L2, visando, com isso, o bilinguismo.

Para tanto, os alunos adeptos a um currículo bilíngue são inseridos neste contexto, por vezes, desde a educação infantil. Nesta fase inicial de socialização com outras crianças e adultos, as crianças são expostas a uma carga horária intensa de aulas em L2, quase que diariamente (ou, muitas vezes, diariamente). Esta L2 é usada gradativamente como ferramenta para a realização de tarefas lúdico-pedagógicas. Com isso, a aprendizagem coocorre com o seu uso, de forma que outros saberes e habilidades são desenvolvidos ao mesmo tempo, a partir da interação.

No entanto, os objetivos dessa educação bilíngue podem variar de acordo com a proposta escolar e o contexto no qual a instituição de ensino está inserida, uma vez que, até o momento, não há políticas públicas que regulamentem seu exercício no Brasil, conforme já mencionamos.

Quando tratamos de educação bilíngue, julgamos necessário ressaltar que não estamos falando de escolas internacionais, as quais se diferenciam da proposta de currículo bilíngue. (BLOS, 2010). Há, segundo Blos, um certo número de escolas internacionais no Brasil. Porém, a proposta deste contexto educacional se diferencia da proposta de currículo bilíngue por serem escolas em que a língua de instrução refere-se, por vezes, apenas à língua do país de origem do aluno. Ademais, as escolas internacionais seguem a filosofia de ensino, metodologia e calendário escolar do país de origem. O objetivo destas instituições é manter a L1 de seus alunos, os quais são, muitas vezes, imigrantes estrangeiros, cujos pais prestam serviços diplomáticos.

Além da inexistência de documentos oficiais no contexto brasileiro que regularizem e orientem a proposta educacional bilíngue, mencionada anteriormente, tampouco há estudos em números significativos sobre esse tipo de educação no cenário nacional. Da mesma forma, as universidades brasileiras não oferecem Cursos de Licenciatura que habilitem o professor de línguas para esse tipo de ensino, assim como não há um grande número de professores que possuem experiência prévia neste contexto educacional. Todos estes impasses tornam a educação bilíngue uma proposta desafiadora.

Nesse sentido, consideramos imprescindível que os profissionais envolvidos com esse tipo de educação busquem qualificação constante em termos de práticas docentes, bem como recorram à literatura da área. Contudo, observamos um escasso número de pesquisas realizadas nesse contexto no Brasil, o que seria um material de apoio para os envolvidos com o ensino em questão. Por isso, acreditamos na relevância desta investigação, para a reflexão dos docentes e demais envolvidos com a educação bilíngue, assim como para um melhor entendimento de como fomentar o ensino-aprendizagem de L2 neste contexto, tendo como

parâmetro os princípios da teoria sociocultural, bem como a importância da promoção de tarefas que estimulem a interação dos aprendizes, via DC, para a aprendizagem de L2.

Antes de adentrarmos ao capítulo de metodologia desta pesquisa, concluímos este capítulo com a contribuição de Mello (2010), que dialoga a respeito do futuro educacional do país. Segundo Mello (2010, p.137), “[...] prever como será a educação bilíngue no contexto brasileiro é um exercício de futurologia”. Contudo, desenvolver habilidades comunicativas na L2, conjuntamente com aspectos culturais são requisitos essenciais aos cidadãos globais do século XXI, devido à intensificação da mobilidade populacional ao redor do mundo, do contato intercultural entre cidadãos das mais diversas origens e dos avanços tecnológicos.

Tendo como base os pressupostos teóricos discutidos neste capítulo, apresentaremos, a seguir, a metodologia deste estudo, bem como o contexto, os critérios de análise e as perguntas de pesquisa.

4 METODOLOGIA

A partir da perspectiva sociocultural, o trabalho em colaboração por meio de tarefas propicia aos aprendizes de línguas mais oportunidades de trocas interacionais, promovendo, com isso, um ambiente mediador que potencializa a aprendizagem da L2. Conforme Swain (2000), o uso da L2 medeia a aprendizagem da mesma, uma vez que, de acordo com a visão vygotskyana, o conhecimento encontra-se primeiramente no social e é, posteriormente, internalizado pelos indivíduos. Este processo ocorre por meio da interação, na qual os aprendizes se utilizam da língua para comunicar o que desejam. Sendo assim, a partir de propostas colaborativas, a língua se faz necessária na interação e é com o uso desta língua que a aprendizagem ocorre. Ademais, por meio da interação dos participantes, via DC, observa-se a possibilidade de coconstrução de conhecimento e de momentos de andamento, facilitado pela ZDP dos alunos.

Estabelecido este pressuposto, a presente pesquisa orienta-se pelos princípios socioculturais, em que a mediação é considerada a palavra-chave para o ensino-aprendizagem de L2. Este estudo trata de uma pesquisa qualitativa (SILVERMAN, 2009) de caráter êmico e interpretativo, que visa a investigar as interações entre uma professora de inglês e um grupo de dezoito alunos do sexto ano do ensino fundamental de currículo bilíngue, ao realizarem tarefas colaborativas, focalizando a colaboração e a mediação advindas do DC produzido entre os interagentes (aprendizes entre si e aprendizes-professora), bem como verificar a contribuição desse diálogo para o processo de aprendizagem de língua inglesa como L2 no contexto de educação bilíngue.

Portanto, esta pesquisa se ocupa com o processo no ensino-aprendizagem de inglês e como o DC pode contribuir neste processo, verificando como os participantes se envolvem com seus pares na realização de tarefas colaborativas e como o DC produzido promove ocasiões de aprendizagem de inglês, fomentando, com isso, a aquisição da L2.

A seguir, apresentamos as perguntas de pesquisa.

4.1 Perguntas de Pesquisa

- 1) Como o diálogo colaborativo se caracteriza nas interações dos aprendizes e/ou aprendizes-professora de currículo bilíngue, ao realizarem tarefas colaborativas?

- 2) O diálogo colaborativo, advindo da realização de tarefas, contribui para o ensino-aprendizagem de língua inglesa num contexto de currículo bilíngue?

4.2 O Contexto

A seguir, apresentamos a instituição de ensino, o currículo bilíngue, bem como os participantes desta investigação.

4.2.1 A Instituição de Ensino e o Currículo Bilíngue

A escola pesquisada é uma das quatro unidades de ensino privado que a instituição possui e está situada no sul do Brasil. Esta instituição de ensino oferece cursos desde a Educação Infantil (EI) ao Ensino Superior, sendo pioneira na região por ofertar currículo bilíngue (português-ínglês) da EI ao nono ano do Ensino Fundamental (EF).

O currículo bilíngue proposto há dez anos tem como objetivo proporcionar aos alunos aulas envolvendo os diferentes componentes curriculares nas duas línguas, para que os alunos possam ter a vivência escolar e desenvolver as competências e habilidades que estão previstas nos PCNs (BRASIL, 1998), construindo, com isso, o conhecimento de diferentes áreas do conhecimento nos dois códigos linguísticos. Para tanto, os alunos contam com uma carga horária de trinta horas semanais¹, sendo vinte períodos ministrados na L1 (língua portuguesa) e dez períodos ministrados na L2 (língua inglesa). Dessa forma, do 1º ao 4º ano do EF, os alunos contam com dois professores titulares (de L1 e L2), além dos professores das aulas especiais, como música e educação física.

A partir do 5º ano do EF, a grade curricular dos alunos caracteriza-se pela pluridocência. Ou seja, as aulas são divididas em períodos de 50 minutos e o currículo é dividido em componentes curriculares. Assim, os alunos contam com doze componentes curriculares, sendo lecionados por professores específicos de cada área. Os alunos continuam tendo dez horas semanais de aulas em L2. Contudo, estas aulas passam a ser ofertadas em cinco períodos de língua inglesa, em que se trabalham questões relacionadas à língua e literatura, e cinco períodos de inglês aplicado. Nesse último componente curricular, conteúdos de diversas áreas do saber são trabalhados por meio da L2, de forma interdisciplinar, com as outras disciplinas. As disciplinas de língua inglesa e inglês aplicado são lecionadas por professores distintos.

¹ Uma hora aula refere-se a um período de cinquenta minutos.

Com o objetivo de tornar mais fácil a compreensão de como funciona a sistemática de trabalho no currículo bilíngue, citamos um exemplo: uma das temáticas a ser explorada com os alunos de 5º ano no componente curricular ciências naturais diz respeito a questões do corpo humano. A professora desse componente curricular irá desenvolver um projeto sobre o corpo humano conjuntamente com a professora de inglês aplicado. Este projeto será desenvolvido com os alunos nos dois componentes curriculares, por meio da L1 (no componente curricular ciências naturais) e L2 (no componente curricular inglês aplicado). Objetiva-se, com isso, o desenvolvimento das habilidades linguísticas na L1 e L2, ao mesmo tempo que os aprendizes fazem uso destas línguas para aprender com elas.

Para uma melhor visualização, trazemos o quadro 2 com os componentes curriculares do 6º ano do EF (ano escolar no qual a pesquisa foi realizada):

Quadro 2 - Componentes curriculares do 6º ano do Ensino Fundamental

6º ano do Ensino Fundamental	Componentes Curriculares	Número de aulas semanais
Disciplinas ministradas em L1	Artes	1
	Ciências Naturais	2
	Educação Física	2
	Educação Religiosa	1
	Filosofia	1
	Geografia	2
	História	2
	Língua Portuguesa	4
	Matemática	4
	Música	1
Subtotal:		20 horas semanais
Disciplinas ministradas em L2	Língua Inglesa	5
	Inglês Aplicado	5
Subtotal:		10 horas semanais
Total:		30 horas semanais

Fonte: Elaborado pela autora.

Salientamos que as crianças que ingressam no currículo bilíngue dessa instituição após o primeiro ano do EF são submetidas a um teste de língua inglesa e participam de aulas de adaptação de inglês no turno oposto ao das aulas, durante todo o ano letivo, para desenvolver habilidades e conhecimentos linguísticos trabalhados nos anos anteriores.

4.2.2 Os Participantes

A docente Daiane² possui dezesseis anos de experiência como professora de língua inglesa, sendo exercida há mais de dez anos na atual instituição de ensino. Sua atuação docente já se deu da primeira série do EF ao terceiro ano do Ensino Médio. No entanto, atua com alunos de quinto ano à oitava série do EF, na maioria das vezes. Atualmente, a docente atende a cinco grupos, dentre eles estão dois sextos, um sétimo e dois oitavos anos do EF.

A professora possui Licenciatura em Letras Português/Inglês e Mestrado em Linguística Aplicada, concluído no ano de 2010; além disso, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada de uma universidade do sul do país. Ela também possui experiência no exterior, através de intercâmbios de estudo e trabalho.

Os alunos integram um grupo de 18 aprendizes, sendo dez meninos e oito meninas. Eles têm entre 10 e 12 anos de idade [10 anos (um aluno), 11 anos (oito alunos) e 12 anos (nove alunos)] e a maioria deles (dez alunos) estuda inglês desde a EI na mesma instituição de ensino. Dos outros, cinco alunos estudam desde o 1º ano do EF, um aluno desde o 2º ano, um aluno desde o 3º ano e um aluno desde o 5º ano. Estes dados podem ser melhor visualizados no quadro 3:

Quadro 3 - Informações sobre os alunos participantes da pesquisa

Nomes³ dos alunos participantes	Idade	Ingresso ao currículo bilíngue
Aline	12 anos	Nível 4 (EI)
Anderson	12 anos	Nível 3 (EI)
Alex	11 anos	1º ano (EF)

² Nome fictício dado à professora participante deste estudo com a finalidade de preservar sua identidade, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (ver Apêndice C).

³ Nomes fictícios dados aos aprendizes participantes deste estudo com a finalidade de preservar sua identidade, conforme consta no TCLE – (ver Apêndice B).

Bianca	10 anos	2º ano (EF)
Emerson	12 anos	Nível 4 (EI)
Fernando	12 anos	Nível 5 (EI)
Gabriel	12 anos	Nível 5 (EI)
Rafaela	11 anos	1º ano (EF)
Vanessa	11 anos	1º ano (EF)
Juliana	12 anos	5º ano (EF)
Lucas	12 anos	Nível 3 (EI)
Marcelo	11 anos	1º ano (EF)
Marcos	11 anos	Nível 3 (EI)
João	11 anos	1º ano (EF)
Raquel	11 anos	Nível 4 (EI)
Vivian	12 anos	3º ano (EF)
Vera	11 anos	Nível 3 (EI)
Vagner	12 anos	Nível 4 (EI)

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar, para uma melhor contextualização, que estes discentes provêm de famílias pertencentes à classe média e média alta, tendo fácil acesso a diferentes mídias e viagens ao exterior, a países cuja língua oficial é a língua inglesa.

A seguir, apresentamos as informações concernentes à geração de dados para esta investigação.

4.3 A Geração de Dados e os Instrumentos Utilizados

A geração dos dados ocorreu no período entre os meses de maio e julho de 2014. Os instrumentos para a coleta dos dados basearam-se em observações das aulas, gravação em áudio e vídeo das interações dos participantes e entrevista semiestruturada com aprendizes e professora, bem como questionário enviado à professora.

Os dados foram coletados em treze períodos de cinquenta minutos cada, sendo dez períodos gravados em áudio e vídeo. Para a gravação em vídeo, foram disponibilizadas duas câmeras filmadoras, as quais ficaram posicionadas na sala de aula, de modo que puderam captar todos os participantes da pesquisa. Para a geração dos dados em áudio, foi colocado um aparelho gravador na mesa de cada dupla, ou grupo de três integrantes, dependendo da tarefa.

As interações dos aprendizes e professora foram transcritas por meio do programa de gravação e edição de áudio *Audacity*. As transcrições foram realizadas com base nas convenções de transcrição⁴ as quais são apresentadas no quadro 4:

Quadro 4 - As convenções de transcrição

(2.0)	Pausa
(.)	Micropausa
=	Fala colada
[Texto]	Falas sobrepostas
-	Marca de interrupção abrupta da fala
:::	Alongamento de som
>Texto<	Fala acelerada
>>Texto<<	Fala muito acelerada
<Texto>	Fala mais lenta
<<Texto>>	Fala muito mais lenta
TEXTO	Fala com volume mais alto
°texto°	Volume baixo
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(Texto)	Dúvidas da transcritora
XXX	Fala inaudível
((Texto))	Comentários da transcritora

⁴ Modelo adaptado em relação à tradução e à adaptação de Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

<i>Hhh</i>	Riso expirado
<i>Hahahehehihi</i>	Risada com som de vogal
{{rindo}texto}	Turnos ou palavras pronunciadas rindo

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange às entrevistas com os alunos, inicialmente, pensou-se em possibilitar aos alunos sessões de visionamento, para que todos os alunos pudessem assistir suas interações, de modo que observassem o seu desempenho ao executar as tarefas colaborativas, a fim de refletirem se, ao desenvolverem tais tarefas, eles conseguiriam perceber o diálogo produzido na tarefa colaborativa como facilitador no processo da aprendizagem da L2 e de que forma. No entanto, no dia em que a pesquisadora se dirigiu à escola para realizar as entrevistas com os alunos estava ocorrendo um evento no ginásio da escola, o qual foi avisado com antecedência pela professora da turma. Contudo, este evento se prolongou muito além do que se esperava, modificando com isso, os planos da pesquisadora, que não teria outra oportunidade de voltar à escola, uma vez que ela coletou os dados para a sua pesquisa no horário em que trabalhava em outra escola e, com isso, precisou negociar antecipadamente suas aulas com outros professores. Sendo assim, das três horas de interação planejada com os alunos tornou-se pouco mais de uma hora. Mesmo com essa mudança, os primeiros cinco alunos foram convidados a assistir o seu desempenho enquanto realizavam as suas tarefas, mas tal metodologia foi abortada tendo em vista o pouco tempo restante e, principalmente, pela observação do comportamento tímido dos entrevistados, o qual será abordado em detalhes no próximo capítulo.

Com relação à entrevista com os alunos, eles foram convidados a responder a uma entrevista semiestruturada, com o intuito de verificar a sua percepção sobre as propostas colaborativas, observando primeiramente se haviam gostado de realizar as tarefas e se a interação provida do trabalho em colaboração poderia contribuir para a aprendizagem de inglês, e, em caso de resposta positiva, como isto ocorreria.

Da mesma forma, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora de língua inglesa, a fim de averiguar a sua concepção sobre o trabalho colaborativo por meio de tarefas e como o diálogo produzido na realização destas tarefas poderia contribuir para o ensino-aprendizagem de L2.

Para que a realização desse estudo fosse possível, a pesquisadora precisou submeter sua pesquisa ao Comitê de Ética da universidade à qual está vinculada. Para tanto, lhe foi

solicitado dentre outros documentos e comprovantes, o TCLE⁵, o qual foi elaborado pela pesquisadora. Neste termo, constam informações referentes aos cuidados éticos como a preservação da identidade dos participantes, bem como da instituição pesquisada, já que não são divulgados os nomes ou informações que possam identificar os envolvidos. Além disso, consta no termo que a participação no estudo não oferece nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza aos integrantes da pesquisa. Mesmo assim, ficou claro no documento que os participantes poderiam desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum, se assim o desejassem.

Após a aprovação da pesquisa (Resolução 004/2014), os alunos e a professora foram convidados a participar, de modo que puderam se manifestar “de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida”. (CONEP, 2012, p. 5 apud UNISINOS, 2013).

O TCLE foi entregue em mãos para a professora participante da pesquisa e enviado aos pais ou responsáveis pelos alunos, por intermédio destes, para que pudessem ler e ter ciência do documento, permitindo a participação do menor de idade. Em caso de dúvida, a pesquisadora poderia ser contatada via e-mail ou telefone, os quais foram disponibilizados no documento.

4.4 As Tarefas Elaboradas

As tarefas elaboradas e propostas pela professora da turma durante a coleta de dados para esta pesquisa, bem como o tipo de produção exigida por cada tarefa e o número de participantes por grupo podem ser conferidos no quadro 5:

Quadro 5 - As tarefas elaboradas

Nome da tarefa⁶	Tipo de produção	Número de alunos por grupo
<i>1. Love and superstitions</i>	Oral e escrita	3
<i>2. Guess if you can!</i>	Oral e escrita	2
<i>3. Let`s travel!</i>	Oral e escrita	2

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵ No Apêndice B e C deste trabalho.

⁶ Os nomes das tarefas foram atribuídos pela pesquisadora.

4.4.1 Love and Superstitions

A primeira tarefa colaborativa (*Love and superstitions*) proposta pela professora da turma envolveu a produção de L2 de forma oral e escrita. A professora selecionou grupos de alunos compostos por três aprendizes cada e convidou-os a trabalhar colaborativamente, a fim de responder a um questionário composto de quatro perguntas relacionadas ao filme Sorte no Amor (*Just my Luck*), cujo tema trata de superstições e o qual foi previamente assistido em aula na L2⁷.

Para realizar a tarefa, os aprendizes deveriam interagir entre si e negociar significado, via L2, a fim de responder as quatro questões propostas sobre o filme assistido. Após a conclusão da tarefa, cada grupo de alunos deveria entregar a produção escrita à docente.

Com o intuito de contextualizar a primeira tarefa proposta pela professora, consideramos relevante ressaltar que, para o 6º ano, dentre os temas propostos de trabalho, está previsto o estudo das superstições. Para isso, os alunos têm no seu livro didático uma unidade com este tema. Assim, antes de os alunos realizarem a tarefa proposta, eles já haviam tratado do tema em aulas anteriores, trazido os seus conhecimentos de mundo sobre o assunto e explorado o gênero textual filme.

Da mesma forma, acreditamos ser importante mencionar que o gênero textual filme proposto por Daiane foi uma forma de incitar uma discussão posterior acerca do tema Superstições, a qual daria-se por meio da tarefa colaborativa *Love and superstitions*, via perguntas sobre o filme. Nesse sentido, o gênero textual Questionário foi proposto nesta tarefa, tendo como justificativa a familiaridade que os alunos apresentam ao trabalhar com este tipo de gênero.

Além disso, o foco da primeira tarefa consiste na interação dos participantes do grupo sobre o tema Superstição, via L2. Objetiva-se, por meio desta tarefa, oportunizar uma discussão sobre o filme assistido em aula, a fim de checar o entendimento dos aprendizes e promover ocasiões de aprendizagem de L2, por meio do trabalho colaborativo, na medida em que os participantes produzem na L2 e aprendem a língua, a partir do seu uso.

As perguntas da tarefa *Love and superstitions* podem ser conferidas no quadro 6:

⁷ Língua e legenda em língua inglesa

Quadro 6 - Perguntas da Tarefa *Love and superstitions*

1. We saw a lot of scenes where there were superstitions discussed in the class involved. Write about three superstitions, explaining the superstition and the scene of the movie when it happened.
2. Write about two situations when we could see Ashley`s good luck and two when we could see her bad luck.
3. Write about two situations when we could see Jake`s bad luck and two when we could see his good luck.
4. How do we know that the unlucky girl Kate became lucky in the end?

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4.2 Guess if You Can!

A segunda tarefa proposta (*Guess if you can!*) foi realizada com a utilização de cartões (*flashcards*) e com o uso dos pronomes relativos *who* e *which*, os quais fazem parte da unidade didática que tratou do tema Superstições. Para realizar esta tarefa, os alunos foram convidados a trabalhar colaborativamente em pares, os quais foram selecionados pela professora. Após a escolha dos pares, cada dupla recebeu dois *flashcards* com o nome de um objeto, animal ou pessoa conhecida. A partir dos nomes recebidos, a professora explicou que cada díade deveria produzir conjuntamente uma frase em cada *flashcard*, a fim de definir o objeto, animal ou pessoa. Para isso, os alunos deveriam usar os pronomes relativos *who* e *which* na frase. No quadro 7, podemos observar um exemplo de frase elaborada nesta tarefa.

Quadro 7 - Exemplo de frase elaborada na tarefa *Guess if you can!*

(Basketball) *This is a sport which consists of throwing a ball into another team`s basket.*

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao finalizarem as duas frases construídas conjuntamente, os alunos entregaram os *flashcards* para a professora. Após a conclusão de todos os grupos, a professora convidou a

turma a participar de um jogo de adivinhação (*Guessing game*) a partir dos *flashcards* construídos pelos alunos.

Observa-se que não é possível perceber a colaboração no desfecho da tarefa *Guess if you can!* Contudo, focalizou-se, por meio desta tarefa, o processo e não apenas o produto final. Dessa forma, o objetivo desta tarefa está na interação dos aprendizes, por meio da L2, e na negociação de sentido ao fazerem uso dos pronomes relativos.

4.4.3 Let`s Travel!

A terceira tarefa colaborativa observada envolveu a negociação para planejar uma viagem. Este planejamento deveria ser elaborado em forma de texto expositivo ou em tópicos (se assim os estudantes preferissem) e, em seguida, apresentado ao grande grupo. Para isso, a professora selecionou as duplas de alunos e solicitou-lhes que trabalhassem colaborativamente e que interagissem na L2 para realizar a tarefa. Os aprendizes com seus pares deveriam decidir o destino, o período do ano em que iriam viajar, o meio de transporte a ser utilizado, os itens a serem levados na bagagem, bem como as atividades a serem desenvolvidas no local visitado.

Com o objetivo de guiar o planejamento dos aprendizes, a professora escreveu cinco perguntas no quadro da sala de aula, as quais estão apresentadas no quadro 8.

Quadro 8 - Perguntas da tarefa *Let`s travel!*

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Where will you go? 2. When will you go? 3. How will you get there? 4. What will you take with you? 5. What will you do there? |
|--|

Fonte: Elaborado pela autora.

A tarefa *Let`s travel!* foi proposta pela professora da turma após a leitura do texto *The Great Fire of London* do livro de inglês *MORE!3* (PUTCHA; STRANKS, 2008) utilizado pelos alunos de 6º ano. Após discutir o texto que trata de um fato histórico em Londres, o grupo trouxe algumas contribuições voltadas a lugares turísticos ao redor do mundo. A partir desta temática, a tarefa proposta *Let`s travel!* teve como objetivo oportunizar aos pares uma interação por meio da L2 para falar de lugares que eles gostariam de visitar.

Após a apresentação e contextualização das tarefas propostas pela professora da turma, seguimos com os critérios para a análise dos dados desta investigação.

4.5 Critérios para a Análise dos Dados

O critério de análise desta pesquisa volta-se para a investigação do DC nas interações entre aprendizes e/ou aprendizes-professora ao realizarem tarefas colaborativas, identificando as ocasiões de aprendizagem a partir dos ERLs.

Os ERLs, conforme definidos no capítulo dos pressupostos teóricos, referem-se à parte de um diálogo em que aprendizes falam sobre a língua que eles estão produzindo, questionam o uso, corrigem ou autocorrigem, de forma correta ou incorreta, a sua produção na L2. (SWAIN; LAPKIN, 1995, 2001). Conforme já mencionado, Swain e Lapkin (2001) classificam os ERLs em lexicais referente à procura de um termo lexical e com foco na forma concernente às questões de gramática, como o uso preciso da língua nos aspectos morfológicos, sintáticos ou discursivos.

Assim, busca-se identificar estes ERLs lexicais e voltados ao foco na forma nas interações dos alunos, bem como verificar a mediação a partir da colaboração, através de movimentos como pedido de participação, contribuição, aceitação e incorporação da contribuição do outro para uma produção conjunta (PINHO, 2013), ou, ainda, a partir da negociação de sentido e mudança na produção dos aprendizes, motivada pelos ECCs e/ou *feedback* negativo, promovendo, nesse processo, a coconstrução de novos conhecimentos e a solidificação dos conhecimentos já existentes.

Além disso, objetiva-se averiguar o andamento, através de movimentos de assistência mútua, a partir de uma perspectiva colaborativa, provido pelos aprendizes e/ou professora e facilitado pela ZDP, a fim de responder às perguntas de pesquisa, anteriormente apresentadas: 1. Como o diálogo colaborativo se caracteriza nas interações dos aprendizes e/ou aprendizes-professora de currículo bilíngue, ao realizarem tarefas colaborativas? 2. O diálogo colaborativo, advindo da realização de tarefas, contribui para o ensino-aprendizagem de língua inglesa num contexto de currículo bilíngue?

Os dados advindos das interações gravadas em áudio e vídeo, as quais foram posteriormente transcritas, a percepção dos participantes com relação às tarefas desenvolvidas e o DC proveniente delas serão triangulados e analisados conforme os critérios de análise e com base na literatura da área. A partir dos resultados, pretende-se responder às perguntas de pesquisa e ressaltar aspectos que sejam relevantes para o desenvolvimento bilíngue dos

envolvidos no contexto observado, bem como para todos os envolvidos/interessados com/por educação bilíngue.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados para esta dissertação.

5 A ANÁLISE DOS DADOS

Conforme a explanação no capítulo anterior, os dados analisados partem dos ERLs encontrados no DC produzido pelos aprendizes. Estes episódios, conforme já tratado, referem-se a cada parte do diálogo no qual os aprendizes falam sobre a língua que eles estão produzindo. Eles testam hipóteses e questionam o uso, se autocorrigem e corrigem os outros, mesmo que incorretamente.

Além dos ERLs, os quais promovem ocasiões de aprendizagem por estimularem reflexões sobre a língua, objetiva-se encontrar no DC dos participantes das tarefas episódios de andamento, através de movimentos de apoio mútuo entre os aprendizes e do diálogo de apoio provido pela professora. Assim, busca-se observar a mediação a partir da colaboração, através da produção coconstruída, na medida em que os interagentes participam e solicitam a participação dos seus colegas, contribuem e aceitam a contribuição do outro, incorporando esta contribuição na produção conjunta.

Somado a isso, visa-se encontrar no DC dos interagentes ECCs e/ou *feedback* negativo, os quais motivam a negociação de sentido e mudança na produção dos aprendizes, fomentando, a partir destes episódios, as ocasiões de aprendizagem.

Apresentamos na seção 5.1 os excertos selecionados para a análise dos dados desta pesquisa, a partir das interações dos participantes, ao realizarem as três tarefas colaborativas mencionadas no capítulo 4.

5.1 As Interações dos Participantes da Pesquisa

Nos excertos apresentados a seguir, os aprendizes estavam trabalhando colaborativamente, a fim de responder à primeira pergunta do questionário sobre as superstições discutidas anteriormente em aula e observadas no filme assistido em inglês *Just my luck*, conforme podemos observar no quadro 9.

Quadro 9 - Pergunta 1 do questionário (Tarefa *Love and superstitions*)

1. We saw a lot of scenes where there were superstitions discussed in the class involved. Write about three superstitions, explaining the superstition and the scene of the movie when it happened.

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto 1, os aprendizes João, Anderson e Emerson colaboram e apoiam-se, a partir do DC, para solucionar os problemas linguísticos encontrados ao longo da interação, conforme podemos conferir a seguir:

Excerto 1
Tarefa: <i>Love and superstitions</i>
Participantes: João, Anderson e Emerson
<p>(01) João: <i>When Ashley (4.0) ((escrevendo)) XXX break (.) how do you spell break</i></p> <p>(02) Anderson: <i>b – r – e – a – k</i></p> <p>(03) João: <i>break the</i></p> <p>(04) Anderson: <i>mirror</i></p> <p>(05) João: <i>mirror and (6.0) ((escrevendo a resposta)) how is the name with the friend of</i></p> <p>(06) Anderson: <i>uh?</i></p> <p>(07) João: <i>what`s WHAT`S the name of the friend of she</i></p> <p>(08) Anderson: <i>Jake`s</i></p> <p>(09) João: <i>that have a house</i></p> <p>(10) Anderson: <i>uh?</i></p> <p>(11) João: <i>aquela casa que ela ficou</i></p> <p>(12) Anderson: <i>ah a amiga?</i></p> <p>(13) João: <i>é</i></p> <p>(14) Anderson: <i>não sei</i></p> <p>(15) Emerson: <i>teacher</i></p> <p>(16) João: <i>friend (.) don`t pre (.) não precisa XXX how do you say que</i></p> <p>(17) Emerson: <i>depende da frase</i></p> <p>(18) João: <i>uh::: na casa da amiga dela <u>que</u></i></p> <p>(19) Daiane: <i>yes did you call me?</i></p> <p>(20) Anderson: <i>no (.) that</i></p> <p>(21) João: <i>that supers uh (.) <i>that the superstition is seven years of</i></i></p> <p>(22) Emerson: <i>bad luck</i></p>

Na linha 2, observamos indícios de andaimento quando Anderson desempenha o papel do participante mais experiente ao atender à solicitação de João ao soletrar a palavra *break*.

Na sequência, conferimos o movimento da colaboração (linha 04) a partir da construção conjunta das frases, na medida que Anderson contribui com o léxico – *mirror* – o qual é aceito e incorporado na produção escrita.

Na linha 5, João pede auxílio novamente perguntando o nome da amiga de Ashley (uma das personagens do filme). No entanto, a escolha lexical de João (*how is the name with the friend of*) ocasiona um *feedback* negativo do interagente Anderson (linha 10 - *uh*), por não ter entendido a pergunta. Percebe-se, então, que há uma reformulação do que foi dito anteriormente com a utilização de novos termos lexicais (*what`s WHAT`S the name of the friend of she*) com o objetivo de se fazer entender pelo interagente Anderson. Este, por sua vez, compreende a pergunta e provê a resposta - *Jake`s*. (linha 8).

Quanto a esse tipo de reformulação, Swain e Lapkin (1995) explicam que, quando se percebe um problema linguístico na fala de um participante da interação, identificado pelo *feedback* negativo do interlocutor, o falante se esforça para reformular a sua enunciação, com o intuito de se fazer entender. Este processo, segundo as autoras, pode conduzir à aprendizagem da L2.

Na sequência do excerto (da linha 9 a 14), os interagentes continuam negociando significado, a fim de conseguir resolver o problema proposto pela tarefa. Percebe-se que eles se utilizam da língua portuguesa para tanto. Ao notar que os colegas Anderson e João estão com dificuldade para solucionar o problema linguístico, Emerson (linha 15) resolve chamar a professora para ajudá-los, mas João sinaliza na linha 16 que não é necessário o auxílio de Daiane, preferindo solicitar apoio dos colegas ao perguntar *how do you say que* e Emerson explica que *depende da frase* (linha 17). João negocia significado ao fazer uso da L1 para exemplificar o que ele quer dizer (linha 18), e o colega Anderson provê a resposta *that* na linha 20. Novamente, evidencia-se Anderson desempenhando o papel do participante mais experiente ao oferecer andamento a João (linha 20).

No final do excerto (linhas 21 e 22) observa-se, mais uma vez, a colaboração por meio da contribuição e incorporação da contribuição do colega para a coconstrução.

A seguir, podemos conferir na íntegra a produção escrita dos participantes Anderson, Emerson e João.

Figura 1 - Resposta 1 do questionário sobre superstições (Anderson, Emerson e João)

Ans: Three examples of bad luck are, when she breaks the mirror, when she pass next to a black cat and when she drops the salt. Breaking the mirror you have seven years of bad luck. When you pass next to a black cat brings bad luck. And when you drops the salt you will unlucky.

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto 2, os participantes Marcos, Vanessa e Aline colaboram entre si para produzir na L2. Observa-se, ao longo da interação, a repetição dos termos que os interagentes pretendem utilizar na resposta 1 do questionário sobre as superstições. Esta repetição se dá, por vezes, para auxiliá-los nas suas construções sintáticas (VYGOTSKY, 1986, 1991, 1997) e, por outras vezes, porque um dos interagentes está escrevendo o que está sendo dito pelo colega. Assim, eles estão construindo suas estruturas sintáticas na medida em que escrevem o que estão falando e repetem o que já foi escrito para dar continuidade à frase.

Excerto 2
Tarefa: <i>Love and superstitions</i>
Participantes: Marcos, Vanessa e Aline
(01) Marcos: <i>XXX I have one of this (.) the scen (.) one of the scences (.) that is showed in</i>
(02) <i>the movie (.) one of the scences ((ditando para a colega Vanessa escrever))</i>
(03) Vanessa: <i>one of the scences</i>
(04) Marcos: <i>showed (.) showed in the movie (.) one of the scences showed in the movie (.)</i>
(05) <i>uh was when Ashley saw a black cat in the bathroom [and]</i>
(06) Aline: <i>[showed?]</i>
(07) Marcos: <i>não uh::: (.) involve (.) uh:::</i>
(08) Aline: <i>não=</i>
(09) Marcos: <i>=nãõ (.) involved (.) involved the superstition was when [Ashley saw]</i>
(10) Vanessa: <i>[one of the scences]</i>
(11) Marcos: <i>uma das cenas que envolveu a superstition foi quando</i>
(12) Aline: <i>((pega a folha de resposta da mão de Vanessa)) (.) I`m not understanding</i>
(13) Vanessa: <i>uh one of the superstition that we see uh is (.) is (.) is uh when Ashley see</i>
(14) <i>the black cat</i>

(15) Aline: *when she saw the black cat (.) when she broke the mirror*

(16) Vanessa: *when she broke the mirror*

No excerto 2, evidenciamos novamente a colaboração através de movimentos como contribuição, aceitação e incorporação da contribuição para a construção conjunta. Na linha 3, observa-se que Vanessa repete o que foi dito pelo colega Marcos enquanto escreve a resposta. Percebe-se que, mesmo que Marcos tenha produzido o termo *scences* (linha 1 e 2) com falta de precisão na pronúncia por duas vezes, o mesmo não ocorre quando pronunciado por Vanessa.

Na linha 4, Marcos segue colaborando, ao ditar repetidas vezes, para que Vanessa copie a resposta na folha. Percebe-se que ele utiliza o termo *showed*, o qual é questionado por Aline, na linha 6, gerando um ERL lexical. A partir deste ERL, Marcos e Aline negociam sentido com o objetivo de encontrar o vocábulo apropriado para a construção da frase. Eles testam hipóteses com os vocábulos *showed*, *involve* e *involved* (linhas 6-9).

Na linha 11, Marcos reproduz a construção sintática na tentativa de se fazer entender por Aline, que, por sua vez, diz: “*I’m not understanding*” (linha 12). Vanessa, na tentativa de auxiliar na compreensão de Aline, reformula a construção sintática *uh one of the superstition that we see uh is (.) is (.) is uh when Ashley see the black cat* (linhas 13-14), fazendo uso do verbo *see* no presente.

Na sequência da interação, Aline provê o termo *saw* no passado – *saw the black cat* - e segue contribuindo com outras superstições encontradas no filme (linha 15). Observa-se, nas linhas 13-15, o ERL com foco na forma, quando Aline corrige Vanessa com a conjugação do verbo *see* no passado – *saw*.

A partir da perspectiva vygotskyana, a atividade mental internalizada pelo aprendiz tem sua origem na atividade externa produzida dialogicamente, através do DC. Dessa forma, segundo Swain (2000), no DC, a verbalização medeia a internalização de significados criados na interação com o outro, bem como auxilia os aprendizes a mudarem de um processamento semântico para um processamento sintático, como observado nos exemplos acima (linhas 6-9 e 13-15).

A seguir, conferimos a produção escrita dos participantes Marcos, Aline e Vanessa.

Figura 2 - Resposta 1 do questionário sobre superstições (Marcos, Aline e Vanessa)

① One of scenes that involved a superstition were: When Ashley saw a black cat and broke a mirror in the house of his friends then his house got flood.

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto 3, os participantes Fernando, Gabriel e Rafaela interagem e coconstroem significados enquanto tentam responder à primeira pergunta da tarefa colaborativa.

Excerto 3
Tarefa: <i>Love and superstitions</i>
Participantes: Fernando, Gabriel e Rafaela
<p>(01) Fernando: <i>the superstitions that we saw [are]</i></p> <p>(02) Gabriel: <i>[the black cat] that the friends of Abby (3.0)</i></p> <p>(03) Fernando: <i>the superstitions that we saw in the movie are two points (.) then we do</i></p> <p>(04) <i>topics (9.0) ((esperando a colega Rafaela terminar de escrever))</i></p> <p>(05) Fernando: <i>the black cat that (.) uh:: the friends of Ashley have</i></p> <p>(06) Rafaela: <i>the black cat</i></p> <p>(07) Fernando: <i>and we have to explain the superstitions that when we saw a black cat uh:::</i></p> <p>(08) <i>cause cause bad luck</i></p> <p>(09) Rafaela: <i>unluck</i></p> <p>(10) Fernando: <i>unluck yes (.) bad luck is (.) no unluck is a person is unluck bad luck is</i></p> <p>(11) <i>only bad luck</i></p> <p>(12) Rafaela: <i>má sorte (.) the black cat (.) the black</i></p> <p>(13) Fernando: <i>cat that uh::: Ashley`s friend have</i></p> <p>(14) Rafaela: <i>that Ashley` friends</i></p> <p>(15) Fernando: <i>Ashley`s friends friend</i></p> <p>(16) Rafaela: <i>friends because=</i></p> <p>(17) Fernando: <i>=no it`s only one</i></p> <p>(18) Gabriel: <i>two</i></p> <p>(19) Fernando: <i>one</i></p> <p>(20) Gabriel: <i>two (.) as duas moravam com um gato então é dois</i></p>

(21) Fernando: *não* (.) *it`s the contrary*

(22) Gabriel: *as duas moravam com o gato* (.) *então é dois*

Evidencia-se, no início do excerto 3, a colaboração para a coconstrução da primeira resposta do questionário, a partir das contribuições dos colegas Fernando e Gabriel, enquanto que Rafaela é a terceira participante e a qual foi escolhida pelo grupo para escrever na folha de respostas.

Observa-se que, nas linhas 1-8, os alunos se apoiam entre si e colaboram a partir do movimento da contribuição, aceitação e incorporação da contribuição do outro para a construção conjunta.

Na sequência da interação (linhas 8-12), evidenciamos um ERL lexical, ao passo que os aprendizes Rafaela e Fernando corrigem um ao outro, testam hipóteses por meio dos vocábulos *bad luck* (linha 08) e *unluck* (linha 09) e falam sobre a língua que eles estão produzindo, ao Fernando explicar a Rafaela que o termo adequado seria *bad luck*, já que *unluck* é usado quando a pessoa não tem sorte (embora o termo correto seria *unlucky*). Esse processo de testagem de hipóteses e reflexão sobre a língua levam os aprendizes a um maior nível de consciência metalinguística. Nesse sentido, ao lingualizar sobre a língua, os alunos aprendem esta mesma língua. (SWAIN, 2006).

No decorrer da interação (linha 13), Fernando continua colaborando e provê o termo *Ashley`s friend*. Nesse momento, observa-se mais um ERL, pois Rafaela corrige o colega ao dizer *Ashley` friends* (linha 14). Porém, Fernando insiste na estrutura sintática *Ashley`s friends friend* (linha 15). Então, Rafaela resolve explicar que o vocábulo correto é *friends* (linha 16) porque é mais de uma amiga, mas Fernando a interrompe, dizendo que é apenas uma amiga (*no it`s only one* – linha 17). Gabriel entra na discussão e defende a colega Rafaela, dizendo que são duas e justifica sua resposta utilizando a L1 para tanto (*two* (.) *as duas moravam com um gato então é dois* – linha 20), mas Fernando continua insistindo que é apenas uma amiga.

Evidencia-se, entre as linhas 14 e 22, a presença de divergência de ideias do grupo com relação à estrutura *Ashley`s friend* e *Ashley` friends*, devido à quantidade de amigas de Ashley. Com isso, observa-se um ECC. Estes episódios podem promover aprendizado, uma vez que eles fomentam a negociação e a mudança na produção dos alunos. A partir de ideias divergentes, os pares negociam novas soluções para a realização de uma determinada atividade, contribuindo para a aprendizagem da L2. (TOCALLI-BELLER; SWAIN, 2005).

Na sequência da interação (excerto 4), os mesmos participantes (Fernando, Rafaela e Gabriel) continuam trabalhando colaborativamente e, quando julgam necessário, solicitam auxílio à professora Daiane, conforme pode ser conferido a seguir:

Excerto 4
Tarefa: <i>Love and superstitions</i>
Participantes: Fernando, Daiane, Rafaela e Gabriel
<p>(01) Fernando: <i>if you break a mirror (.) you will be uh:: amaldiçoado</i> ((vai ao encontro da (02) professora Daiane)) (6.0) <i>teacher how do you say amaldiçoado?</i></p> <p>(03) Daiane: <i>cursed</i></p> <p>(04) Fernando: <i>cursed</i> ((volta para o grupo)) (3.0) <i>you will be cursed seven years of bad luck</i></p> <p>(05) Rafaela: ((escrevendo)) (4.0) <i>you are (.) you (.) como assim you be</i></p> <p>(06) Fernando: <i>you <u>will</u> be (.) you'll be</i></p> <p>(07) Rafaela: <i>então não pode ser going to se a gente XXX</i></p> <p>(08) Gabriel: <i>this is when we are explain:: (.) <u>explaining</u> (.) explaining</i></p> <p>(09) Rafaela: <i>will be</i> ((fala enquanto escreve))</p> <p>(10) Fernando: <i>corsed</i></p> <p>(11) Rafaela: <i>you know how to spell?</i></p> <p>(12) Fernando: <i>teacher how do you spell corsed that</i></p> <p>(13) Daiane: <i>uh?</i></p> <p>(14) Fernando: <i>how do you spell corsed that XXX</i></p> <p>(15) Daiane: <i>cursed (.) cursed (.) c - u - r - s - e - d</i></p> <p>(16) Fernando: <i>cursed for seven years of bad luck</i></p>

Na linha 1, Fernando está produzindo oralmente quando percebe uma lacuna linguística ao tentar dizer em inglês o termo *amaldiçoado*. Ele solicita o auxílio da professora e ela provê o termo *cursed* (linha 3). Fernando repete o vocábulo *cursed* e segue colaborando com o grupo ao dizer *you will be cursed seven years of bad luck* (linha 4). Evidencia-se que esse diálogo de apoio da professora configura-se num indício de andamento, o qual é facilitado pela ZDP de Fernando, pois sem o auxílio do indivíduo mais experiente, neste caso,

papel desempenhado pela professora, Fernando não conseguiria alcançar o objetivo de concluir sua construção sintática.

Na linha 5, observa-se que Rafaela aceita a contribuição de Fernando para a coconstrução, quando surge um ERL com foco na forma, ao Rafaela questionar o uso do *will* em detrimento do *going to* (linha 5 e 7). Na linha 8, Gabriel tenta explicar a Rafaela porque ele acredita que se deva usar o *will* na estrutura sintática e a aprendiz aceita a explicação e contribuição do colega (linha 9). Nesse sentido, uma das funções da produção na L2 é a metalinguagem, uma vez que o aprendiz, ao lingualizar sobre a L2, torna-se mais consciente em temas metalinguísticos, processo pelo qual facilita a aprendizagem da L2. (SWAIN, 1985, 1995).

Os participantes seguem colaborando quando Rafaela solicita a Fernando que soletre a ela a palavra *corsed* (*cursed*) na linha 11. Fernando, ao perceber que não sabe soletrar a palavra solicitada pela colega, pede ajuda para a professora (linha 12). No entanto, recebe um *feedback* negativo, pois ela não entende o termo pronunciado pelo aluno (*uh?* - linha 13). Novamente, Fernando pergunta *how do you spell corsed that XXX* (linha 14). Daiane reproduz o termo *cursed* duas vezes, a fim de prover o insumo com uma pronúncia mais precisa, e, em seguida, soletra a palavra para Fernando (linha 15). O aluno então reproduz o termo, agora com uma pronúncia mais precisa e finaliza a frase para Rafaela – *cursed of seven years of bad luck*. Observamos nesse momento, mais um indício de andamento, a partir do diálogo de apoio da professora, necessário para que Fernando possa resolver o problema linguístico (soletrar *cursed*).

Evidencia-se, neste excerto, o papel mediador da professora (LIMA, 2011), que dá o suporte necessário quando solicitado pelo aprendiz Fernando (linhas 2-3 e 12-15).

Em tarefas colaborativas, a partir da perspectiva sociocultural, o papel do professor passa a ser de um facilitador. Quando necessário, o professor é acionado pelos alunos. Contudo, no restante do tempo, ele sabe sair de cena e permitir que os pares resolvam entre si os problemas linguísticos, sugeridos pelas tarefas.

A seguir, a produção escrita dos participantes Fernando, Gabriel e Rafaela pode ser conferida na íntegra.

Figura 3 - Resposta 1 do questionário sobre superstições (Fernando, Gabriel e Rafaela)

The superstition

that we saw in the movie was

*The black cat that Ashley's friend have. If you see a black cat, you are going to have bad luck.

* Ashley broke a mirror in her friend's house. If you break a mirror, you will be cursed for 7 years of bad luck.

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto 5, as participantes Raquel, Juliana e Vivian negociam significado e colaboram entre si para uma construção conjunta, conforme podemos conferir:

Excerto 5
Tarefa: <i>Love and superstitions</i>
Participantes: Raquel, Juliana e Vivian
<p>(01) Raquel: <i>the umbrella</i></p> <p>(02) Juliana: <i>the umbrella when she:::</i></p> <p>(03) Vivian: <i>when was::: raining</i></p> <p>(04) Juliana: wait (3.0) how do we say- <i>how do we <u>WRITE</u> umbrella?</i></p> <p>(05) Raquel: <i>I think that u-m-b-r-e-l-l-a</i></p> <p>(06) Juliana: <<um::bre::lla>> ((pronuncia a palavra enquanto a escreve)) <i>ok</i></p> <p>(07) Vivian: <i>uh the umbrella (5.0) she uh when</i></p> <p>(08) Juliana: <i>umbrella when was raining (4.0) como é que é raining</i></p> <p>(09) Vivian: <i>rain::: rain:::</i></p> <p>(10) Juliana: <i>tem dois n?</i></p> <p>(11) Raquel: <i>double n?</i></p> <p>(12) Vivian: <i>yes XXX</i></p> <p>(13) Juliana: <i>ok >when was raining< and (4.0) and when she::: (2.0) opened the umbrella</i></p> <p>(14) <i>(.) inside the=</i></p> <p>(15) Raquel: <i>=house inside the apartment</i></p> <p>(16) Juliana: <i>yeah (.) no inside the apartment she was inside uh in her <u>work</u></i></p> <p>(17) Raquel: <i>no inside the <u>apartment</u></i></p>

- (18) Juliana: *no it wasn't in her apartment*
- (19) Raquel: *inside her friend's apartment*
- (20) Juliana: *[no]*
- (21) Vivian: *[no]*
- (22) Juliana: *she was she was in her work (.) opened her umbrella* ((lê as últimas
(23) informações escritas na folha de resposta e continua escrevendo ao mesmo tempo que
(24) fala o que escreve)) *inside the (.) inside the place inside the place*
- (25) Vivian: *yeah inside the place*
- (26) Raquel: *inside the place*

No início da interação (linhas 1-3), observa-se a colaboração das três participantes para a construção conjunta. Nas linhas 4 e 5, evidenciam-se indícios de andamento quando Raquel atende ao pedido de Juliana - *how do we WRITE umbrella?*.

Na sequência (linhas 7 e 8), Vivian segue colaborando para a produção conjunta quando, novamente, Juliana solicita apoio das colegas para escrever o vocábulo *raining*. Na linha 9, Vivian se esforça para tentar atender ao pedido da colega Juliana (*rain::: rain:::*) e esta, na tentativa de resolver o problema linguístico, refaz o pedido de ajuda perguntando em L1 *tem dois n* (linha 10)? Em seguida (linha 11), Raquel provê a pergunta na L2 e Vivian confirma positivamente (embora que de forma incorreta).

Entres as linhas 13 e 15, a colaboração é observada, mais uma vez, por meio da contribuição das participantes Juliana e Raquel. No entanto, a partir da linha 16, evidencia-se um ECC, pois Raquel e Juliana divergem sobre uma das cenas do filme em que Ashley abre uma sombrinha dentro do prédio em que trabalha. Das linhas 16 a 23, Raquel e Juliana apresentam uma divergência entre o uso dos vocábulos *apartment* e *work*. Na tentativa de ter aceita a sua contribuição, após ter sido recusada por Juliana na linha 18 (*no it wasn't in her apartment*), Raquel reformula a sua estrutura sintática para *inside her friend's apartment*, mas, novamente tem sua contribuição recusada por Juliana e Vivian.

Na tentativa de entrarem em um comum acordo, Juliana provê o vocábulo *place* na linha 24 (*inside the (.) inside the place inside the place*), o qual é imediatamente aceito pelas demais participantes da interação (*yeah inside the place*) (*inside the place*).

O ECC observado na interação ocasionou uma oportunidade de aprendizagem na medida que Raquel e Juliana precisaram negociar significado, e reformular sua produção, selecionando um outro vocábulo (*place*) que contemplasse o consenso do grupo.

Além disso, o que não fica evidente no excerto, mas foi observado durante o período da geração de dados é que as participantes Vivian e Raquel mostraram-se muito introvertidas e tímidas, não mostrando-se à vontade ao se expor no grande grupo, evitando arriscar na L2. Contudo, conforme observou-se no excerto 5, ao executarem a tarefa colaborativa, as aprendizes mostraram-se mais à vontade para o uso da L2, arriscando mais, testando hipóteses e reformulando a sua produção. Nesse sentido, as tarefas colaborativas fomentam o ensino-aprendizagem de L2. (LIMA; COSTA, 2010).

A seguir, a produção escrita das participantes Raquel, Juliana e Vivian pode ser conferida na íntegra.

Figura 4 - Resposta 1 do questionário sobre superstições (Raquel, Juliana e Vivian)

① The superstitions we saw in the movie were the black cat of Ashley's friend, the umbrella, when it was raining and she opened her umbrella inside the place where she was, the stairs, when Jake was walking down the street and passed under the stairs.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, apresentamos o último excerto selecionado referente à produção da primeira resposta da tarefa colaborativa *Love and superstitions*. Os participantes desta interação são Vera, Marcelo, Lucas e Daiane.

Excerto 6
Tarefa: <i>Love and superstitions</i>
Participantes: Vera, Marcelo, Lucas e Daiane
(01) Vera: <i>teacher</i> ((vai ao encontro da professora)) <i>how do you spell beginning?</i>
(02) Daiane: <i>the guys from your group nobody knows? how do you think you spell?</i>
(03) ((professora se aproxima do grupo))
(04) Marcelo: <i>what? we don't</i>
(05) Lucas: <i>what? she don't ask nothing</i>
(06) Vera: <i>they are just pipipipipi</i> ((mostrando-se irritada))
(07) Daiane: <i>ok first you have to get the help of your group let's see if they can help</i>
(08) Vera: <i>beginning</i>

- (09) Marcelo: (4.0) ((*escreve no caderno e mostra para professora e colegas*)) *like this?*
- (10) *begining*
- (11) Daiane: *no=*
- (12) Vera: =*I think there is one more n here* ((mostra com o lápis))
- (13) Daiane: *that`s correct (.) because begin finishes with XXX=*
- (14) Lucas: =*because they have to be XXXX if it is not a vogal*
- (15) Daiane: *a vowel the rule is not because there is not a vowel it is because it finishes*
- (16) *with one consonant and before there is a vowel and before there is a consonant did*
- (17) *you know that? we call it the cvc (.) remember now?* ((caminha em direção a outro
- (18) grupo))
- (19) Marcelo: *cvc hahahaha*

No início do excerto 6, observa-se o pedido de ajuda da participante Vera (*how do you spell beginning?*), que vai ao encontro da professora Daiane (linha 1). No entanto, a professora não provê o auxílio solicitado e questiona *the guys from your group nobody knows? how do you think you spell?* (linha 2). Percebe-se, nesta interação, o papel mediador da professora, que auxilia quando necessário, mas que prioriza a mediação a partir da colaboração dos participantes da tarefa, incentivando a participação dos colegas para a resolução de problemas.

Os participantes da tarefa Marcelo e Lucas, ao ouvirem o questionamento da professora, começam a se justificar nas linhas 4 e 5 (*what? we don`t*) (*what? she don`t ask nothing*) e na sequência (linha 6) Vera desabafa: “*they are just pipipipipi*”, mostrando-se irritada. Na linha 7, Daiane tenta apaziguar a situação e incentiva o trabalho colaborativo entre eles (*ok first you have to get the help of your group let`s see if they can help*).

Na sequência da interação, Vera solicita o auxílio do grupo para escrever corretamente o vocábulo *beginning* e Marcelo escreve *begining* na folha de resposta, mas precisa da confirmação dos outros participantes e/ou da professora, pois não tem certeza se escreveu corretamente (linha 9). Vera identifica a falta da duplicação da consoante *n* (*I think there is one more n here*). Daiane confirma e explica *that`s correct (.) because begin finishes with XXX* (linha 13), no entanto, Lucas também quer colaborar e responde *because they have to be XXXX if it is not a vogal*. Na linha 15, Daiane provê o termo *a vowel* na L2 e explica a regra gramatical Consonant-Vowel-Consonant Words (CVC).

A seguir, podemos conferir na íntegra a produção escrita dos participantes Vera, Marcelo e Lucas.

Figura 5 - Resposta 1 do questionário sobre superstições (Vera, Marcelo e Lucas)

① One of the superstitions was in the beginning of the movie, Gabi walked under the ladder when he was running to give his band's CD to a music producer. This superstition means that if you walk under staircases or ladders this brings bad luck.

Other superstition was when Ashley saw her friend's black cat, and her contact lens fell into the cat's sandbox. This superstition means that if you see a black cat, it brings bad luck.

The other superstition was when Ashley's hair got stuck in the hair drain and she started to pull it and broke the mirror. This superstition means that if you break a mirror, it brings seven years of bad luck.

Fonte: Elaborado pela autora.

O excerto a seguir apresenta a interação dos participantes enquanto apoiam-se mutuamente para responder à segunda pergunta da tarefa *Love and superstition*. A pergunta pode ser conferida no quadro 10.

Quadro 10 - Pergunta 2 do questionário (Tarefa *Love and superstitions*)

2. Write about two situations when we could see Ashley's good luck and two when we could see her bad luck.

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto 7, Gabriel, Fernando e Rafaela interagem e colaboram para uma produção conjunta, conforme podemos verificar a seguir:

Excerto 7
Tarefa: <i>Love and superstitions</i>
Participantes: Gabriel, Fernando, Rafaela e Daiane
(01) Fernando: <i>uh >so< uh::: apartment and when she said taxi and all the taxis</i>
(02) Gabriel: <i>stop=</i>
(03) Fernando: <i>=stopped (.) ok (6.0) <<°she said taxi and all the taxis°>> ((fala enquanto</i>
(04) <i>escreve)) so the bad luck (2.0) is</i>
(05) Gabriel: <i>when she she she she she she ((brincando com o som da palavra)) when when</i>
(06) <i>the (.) ônibus pass and got water in he [in she]</i>

- (07) Rafaela: [*in she*]
- (08) Fernando: *when the*
- (09) Gabriel: *when the apartment was (.) teacher how do you say alagado?*
- (10) Daiane: *nobody from your group know?*
- (11) Gabriel: *I (.) I (.) flooded*
- (12) Fernando: *flooded?*
- (13) Gabriel: *yes*

Os alunos apoiam-se entre si e colaboram para uma construção conjunta. Esta colaboração está evidenciada na contribuição e aceitação da contribuição do outro (linhas 1-3), no pedido e aceite de participação (linha 4-7). No entanto, observa-se que a contribuição do colega foi reformulada por outro, para uma adequação na forma (*stop – stopped* – linhas 2-3).

Observa-se, nessa interação, que a professora Daiane fomenta a mediação a partir da colaboração dos aprendizes, incentivando a participação dos colegas para a resolução de problemas, conforme percebe-se nas linhas 9 e 10, quando Gabriel solicita ajuda para a professora com o termo *alagado* na L2 e ela responde *nobody from your group know?*. Na sequência da interação (linha 11), o próprio aprendiz faz um esforço e lembra do vocábulo (*I (.) I (.) flooded*) o qual é incorporado na produção após o pedido de confirmação de Fernando (*flooded?* - linha 12) e confirmação de Gabriel (*yes* - linha 13).

Percebe-se, nesse excerto, que os participantes estendem sua língua de aprendiz com o intuito de encontrar seus objetivos comunicativos. Isto se dá quando o aprendiz precisa produzir na L2. Nesse sentido, as tarefas colaborativa fomentam a aprendizagem da L2.

A seguir, a produção escrita dos participantes Gabriel, Fernando e Rafaela pode ser conferida na íntegra.

Figura 6 - Resposta 2 do questionário sobre superstições (Gabriel, Fernando e Rafaela)

There can see Ashley's good luck when: stopped to rain when she goes out of the apartment and when she said "Tae" and all the Tae's stoped. And Ashley's bad lucks was when her apartment was flooded and when in the party she when to the prison.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dois excertos a seguir apresentam a interação de dois grupos de aprendizes, enquanto respondiam à terceira pergunta da tarefa colaborativa *Love and superstition*, conforme pode ser conferida no quadro 11.

Quadro 11 - Pergunta 3 do questionário (Tarefa *Love and superstitions*)

3. Write about two situations when we could see Jake`s bad luck and two when we could see his good luck.

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto 8, os aprendizes Marcos, Aline e Vanessa trabalham colaborativamente, testam hipóteses com a língua e refletem sobre ela, conforme podemos observar a seguir:

Excerto 8
Tarefa: <i>Love and superstitions</i>
Participantes: Marcos, Aline e Vanessa.
(01) Aline: <i>his pants</i> (02) Vanessa: (2.0) <i>XXX</i> (03) Marcos: <i>down::: down::: down:::</i> ((imita o som de um sino)) (04) Vanessa: (8.0) ((escrevendo na folha de resposta)) <i>ok</i> (05) Marcos: <i>fell- no no (.) no fell out fell down fell out é <u>sair</u> hhhhh cair pra fora is fell</i> (06) <i>out</i> (07) Vanessa: <i>é fall down ok</i> ((apaga e corrige a frase)) (08) Marcos: (9.0) <i>fell down in the park</i>

Nessa interação, evidencia-se o trabalho colaborativo do grupo, na medida em que os alunos se apoiam entre si, a partir do DC, para produzir conjuntamente, conforme pode ser observado nas linhas 1-4.

Na linha 5, observa-se um ERL focado na forma, a partir da contribuição do colega Marcos ao questionar o uso da estrutura sintática *feel out* e corrigir a produção da colega Vanessa provendo o termo *fell down*. Percebe-se uma reflexão metalinguística a partir da explicação de Marcos (*fell out é sair hhhhh cair pra fora is fell out*). Na linha 7, Vanessa

aceita a contribuição de Marcos ao dizer *é fall down ok*. Marcos segue colaborando ao acrescentar *fell down in the park* (linha 9) na produção conjunta.

Observamos a seguir a produção escrita dos participantes Marcos, Aline e Vanessa.

Figura 7 - Resposta 3 do questionário sobre superstições (Marcos, Aline e Vanessa)

③ She seems that we could see Jake's good luck were when a taxi ran over him and he didn't get hurt and he saved the life of his boss, and he gave him a new apartment and a new job. She seems that we can see Jake's bad luck were when he took the money with poop from the bin, and when his pants fell down in the park.

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo excerto, os participantes Rafaela, Gabriel e Fernando trabalham colaborativamente e testam hipóteses sobre o uso das preposições. Quando necessário, solicitam ajuda à professora, conforme podemos observar a seguir:

Excerto 9
Tarefa: <i>Love and superstitions</i>
Participantes: Rafaela, Gabriel, Fernando e Daiane
<p>(01) Fernando: the cd=</p> <p>(02) Gabriel: =and when the cd uh:::</p> <p>(03) Fernando: broke (.) a car <u>passed on</u> the cd</p> <p>(04) Rafaela: and broke and breaked it and broke or break it</p> <p>(05) Fernando: when what?</p> <p>(06) Rafaela: when the car uh (.) and when the car pass</p> <p>(07) Gabriel: o teacher how do you say XXX</p> <p>(08) Fernando: pass</p> <p>(09) Rafaela: <u>in</u>=</p> <p>(10) Fernando: =on</p> <p>(11) Rafaela: ai eu sempre me confuso com on in on</p> <p>(12) Fernando: or can be both too I think I don't know (.) no >it's on it's on<</p>

- (13) Daiane: *[what`s your] doubt about the preposition?*
- (14) Rafaela: *uh*
- (15) Daiane: ((inclina o corpo para ler a frase na folha de resposta do grupo)) *on the cd when*
- (16) *the car passed (2.0) over*
- (17) Gabriel: *over iei:: o:::ver*
- (18) Daiane: *passed passed on the cd passed over I`m in doubt about that (7.0) not for sure*
- (19) *if it`s on or over (.) the car passed on the cd (.) the car passed over the cd it sounds*
- (20) *like both are possible* ((sai caminhando em direção a outro grupo))
- (21) Gabriel: *put a both because it`s more beautiful or on*
- (22) Fernando: *no but uh not (.) but it`s not-*
- (23) Gabriel: *no (.) over*
- (24) Fernando: *é over*
- (25) Gabriel: *over over sorry Fernando* ((fala o nome do colega, mas transcrevemos com o
- (26) nome fictício))

No excerto 9, evidencia-se a colaboração do grupo para a produção conjunta. Na linha 4, observa-se um ERL focado na forma, ao Rafaela testar hipóteses com a língua a partir da conjugação do verbo irregular *break (and broke and breaked it and broke or break it)*. Na linha 5, nota-se um *feedback* negativo de Fernando, por não ter entendido a contribuição de Gabriel e Rafaela.

Na sequência da interação (linha 6), Rafaela continua colaborando para que Fernando complete a resposta enquanto que Gabriel busca auxílio da professora (linha 7) para o uso adequado de uma preposição.

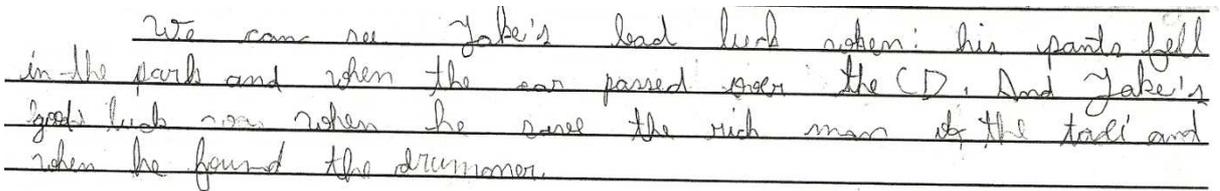
Entre as linhas 9 e 12, Fernando e Rafaela negociam sentido com o objetivo de escolher a preposição adequada (*in on*) para a sua construção sintática. Na linha 11, Rafaela revela que sempre se confunde com o uso das preposições *on in* e Fernando (linhas 12) tenta explicar para a colega que ambas as preposições estão corretas, mas em seguida se dá conta que a correta é *on*. Percebe-se, a partir deste episódio, um ERL, na medida que falam sobre a língua que estão produzindo e refletem sobre o uso das preposições.

A professora Daiane vai ao encontro do grupo, atendendo ao pedido de ajuda de Gabriel, e oferece auxílio ao grupo (linha 13). Ao ler a produção dos alunos, ela também precisa testar hipóteses com a língua para a escolha da preposição *on/ over*. Entre as linhas 18 e 20, a professora continua testando hipóteses com ambas as preposições, dizendo que está em dúvida, mas que ambas parecem estar corretas.

No final do excerto (entre as linhas 21 e 26), são os aprendizes que precisam apoiar-se entre si para tomar a decisão e escolher qual preposição usar na resposta. Gabriel (linha 21) sugere o uso da preposição *over*, justificando o porquê da sua escolha (*because it's more beautiful*), mas se atrapalha e diz *put a both*. A partir desse momento, observa-se uma negociação de sentido entre os aprendizes Fernando e Gabriel, a partir do *feedback* negativo de Fernando (linha 22). Na linha 23, Fernando repara o seu erro e provê o termo correto *over*, pedindo desculpa em seguida pelo seu equívoco.

A seguir, conferimos a produção escrita dos participantes Rafaela, Gabriel e Fernando.

Figura 8 - Resposta 3 do questionário sobre superstições (Rafaela, Gabriel e Fernando)



we came see Jake's head luck when: his pants fell in the park and when the car passed over the CD. And Jake's good luck was when he saw the rich man of the taxi and when he found the drummer.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dois excertos a seguir apresentam a interação de um grupo de aprendizes, enquanto respondiam à quarta pergunta da tarefa colaborativa *Love and superstition*, conforme pode ser conferida no quadro 12.

Quadro 12 - Pergunta 4 do questionário (Tarefa *Love and superstitions*)

4. How do we know that the unlucky girl Kate became lucky in the end?

Fonte: Elaborado pela autora.

Excerto 10
Tarefa: <i>Love and superstitions</i>
Participantes: Gabriel e Fernando
(01) Fernando: so how do you (.) how do we know that un::: (.) unlu::: that the unlucky (02) girl Kate become lucky in the end?
(03) Gabriel: because the the the [the the]
(04) Fernando: [because] Jack and Anshley kissed her and passed her the good luck
(05) Gabriel: (5.0) not o=
(06) Fernando: =no it`s not it`s because he she uh rasp the raspadinha
(07) Gabriel: scratch

- (08) Fernando: *scratch* <<the>>
 (09) Gabriel: >ticket<
 (10) Fernando: *and get 20 26 25 pounds it`s pound or dollars I don`t remember*
 (11) Gabriel: *dollars it was in New York*

O excerto 10 sugere o trabalho colaborativo dos participantes enquanto respondem à pergunta 4 do questionário. Observa-se, na linha 3, a tentativa de participação de Gabriel, a qual é completada por Fernando. No entanto, a resposta de Fernando gera um ECC, decorrente da opinião divergente de Gabriel, que não aceita a contribuição de Fernando (linha 5). Nesse sentido, o ECC encontrado no DC dos aprendizes sugere uma ocasião de aprendizagem de L2, já que fomentou a negociação de sentido e a mudança na produção do aprendiz Fernando (linha 6).

Na sequência da interação, Gabriel contribui com o termo *scratch* (linha 7) ao observar que Fernando busca este vocábulo na L2, e adiciona o termo >ticket<, na medida que nota o esforço que Fernando faz para completar a frase.

Na linha 10, Fernando segue colaborando para a construção conjunta e testa hipótese com a L2 (*and get 20 26 25 pounds*), a fim de prover a informação correta observada no filme, quando solicita a contribuição de Gabriel, pois não lembra se a moeda que aparece no filme é *pound or dollars (I don`t remember)*. Gabriel provê a resposta solicitada (*dollars*), justificando-a (*it was in New York*).

Observa-se o papel mediador que Gabriel exerce ao prover o andaimento necessário por meio do diálogo de apoio (linhas 7, 9 e 11), o qual é facilitado pela ZDP de Fernando. Ademais, ao relacionarem a moeda com o país (*dollars it was in New York*), evidencia-se um episódio de aprendizagem cultural, o qual é um dos propósitos da educação bilíngue de enriquecimento, uma vez que, por meio da L2, o aprendiz acessa novas culturas e aprende sobre a cultura dos falantes daquela língua. (BAKER, 2006).

Na sequência da interação, Gabriel e Fernando continuam colaborando e apoiando-se mutuamente. No excerto 11, Rafaela também colabora com o grupo, negociando sentido e levantando hipóteses sobre a língua, conforme pode ser observado a seguir:

Excerto 11
Tarefa: <i>Love and superstitions</i>
Participantes: Rafaela, Gabriel e Fernando

- (01) Rafaela: XXX *saw*=
- (02) Gabriel: =*we can- [saw?]*
- (03) Rafaela: [*we saw*] *the* XXX *não é that*=
- (04) Gabriel: =*saw*
- (05) Fernando: *we we saw the XXX*
- (06) Rafaela: *uh? não é that?*
- (07) Fernando: *we saw the XXX*
- (08) Rafaela: *that* *we saw the [we saw that]*
- (09) Fernando: [*posso escrever?*] *we can saw we can see <<we can see>> we can see* ((fala
(10) enquanto escreve))
- (11) Rafaela: *we can see (.) não é see porque a gente tá usando as perguntas no presente?*
- (12) Gabriel: *não é no presente*
- (13) Rafaela: *a gente tá usando*=
- (14) Gabriel: =*aqui aqui tá no passado aqui tá no passado* ((aponta com o dele para folha
(15) de respostas))
- (16) Rafaela: *aqui tá no presente* ((aponta com o dele para folha de respostas))
- (17) Fernando: *mas tipo <how do we know> se fosse no passado seria how DID (.) we know*
(18) *não é?*
- (19) Gabriel: *sei lá cara*
- (20) Fernando: *posso escrever?*
- (21) Rafaela: *we see that* ((dita para o colega enquanto ele escreve na folha de resposta))

No excerto 11, evidencia-se, por meio do DC, ERLs voltados ao léxico e com foco na forma, na medida que Gabriel questiona o uso do verbo *see* na estrutura *we can- [saw?]* (linha 2) provido por Rafaela. Nesse meio tempo, Rafaela também questiona o uso do *the*, sugerindo *that*. Com isso, Rafaela, Fernando e Gabriel negociam sentido, a partir dos questionamentos levantados, reformulam o que foi dito anteriormente pelo colega, ao mesmo tempo que refletem sobre a língua, tornando-se mais conscientes em termos metalinguísticos.

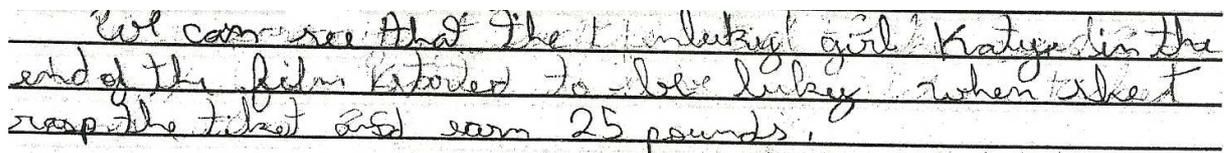
Na linha 9, Fernando escreve enquanto fala *we can saw we can see <<we can see>> we can see* reformulando sua estrutura sintática. Observa-se nas linhas a seguir (11-18) que os aprendizes continuam questionando o uso do verbo *see* no presente ou no passado. Rafaela na linha 11 pede confirmação dos colegas sobre o uso da estrutura sintática *we can see* em detrimento de *we saw*, argumentando: “*we can see (.) não é see porque a gente tá usando as perguntas no presente?*”. Mas Gabriel discorda, argumentando: “*aqui aqui tá no passado*

aqui tá no passado” e continuam negociando sentido, ao mesmo tempo que falam e refletem sobre a língua que estão usando. Na linha 17, Fernando argumenta o uso do verbo *see* no presente, apoiando-se na estrutura da pergunta 4 do questionário (*mas tipo <how do we know> se fosse no passado seria how DID (.) we know não é?*) e pedindo a confirmação dos colegas. Gabriel (linha 19), não tendo argumentos, desiste de divergir e Rafaela e Fernando seguem colaborando para finalizar a resposta 4.

Observa-se, no excerto 11, as funções de percepção, de testagem de hipóteses e metalinguística provenientes do uso e da manipulação da L2, que leva à aprendizagem da língua. (SWAIN, 1985, 1995). Pois, na medida que o aprendiz percebe lacunas no seu conhecimento linguístico ou no colega, ao tentarem produzir na L2, os aprendizes são levados para além do seu desempenho atual (*pushing*), levando à consolidação dos conhecimentos já existentes e à internalização de novos conhecimentos linguísticos.

A seguir, podemos conferir na íntegra a produção escrita dos participantes Fernando, Gabriel e Rafaela.

Figura 9 - Resposta 4 do questionário sobre superstições (Fernando, Gabriel e Rafaela)



We can see that the unlucky girl Katy in the end of the film started to lose money when she lost the ticket and earn 25 pounds.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os três excertos a seguir referem-se às interações dos aprendizes enquanto realizavam a tarefa *Guess if you can!*

Conforme já explicado no capítulo da metodologia deste trabalho, para a realização dessa tarefa, os alunos trabalharam em dupla. Cada díade recebeu dois *flashcards* com nomes de pessoas, animais ou objetos, e, colaborativamente, deveriam criar uma definição para cada pessoa, animal ou objeto usando os pronomes relativos *who* ou *which*. Após a elaboração das frases, a professora leu as definições ao grande grupo, e os alunos adivinharam o nome das pessoas, animais ou objetos, sobre as quais as definições referiam-se.

No excerto 12, os alunos Marcos e Alex negociam sentido para descrever o vocábulo *café*, conforme podemos conferir:

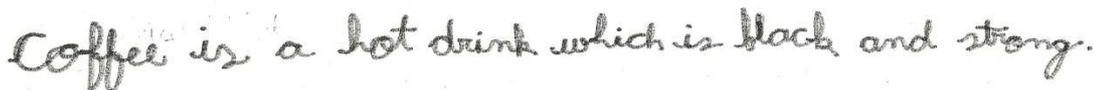
Excerto 12
Tarefa: <i>Guess if you can!</i>
Participantes: Marcos e Alex
(01) Marcos: <i>it`s a hot drink</i> ((fala enquanto escreve a descrição no <i>flashcard</i>))
(02) Alex: <i>liquid</i>
(03) Marcos: <i>it`s a hot drink</i>
(04) Alex: <i>liquid</i>
(05) Marcos: <i>if it`s it`s drink it`s=</i>
(06) Alex: <i>=but it`s a liquid</i>
(07) Marcos: <i>uh:::</i> ((movimenta os olhos como forma de mostrar-se contrariado)) <i>it`s a hot</i>
(08) <i>drin liquid drink</i>
(09) Alex: <i>but all the liquids we can drink</i>
(10) Marcos: <i>teacher</i>

Neste excerto evidencia-se um ECC a partir da divergência de Marcos e Alex sobre o vocábulo a ser usado: *drink* ou *liquid*. Observa-se, a partir disso, que a díade negocia soluções para a produção conjunta. Percebemos na linha 5 (*if it`s it`s drink it`s=*) a tentativa de sugerir a Alex a hipótese: se é uma bebida, significa que é líquido.

Após a insistência de Alex (*=but it`s a liquid*), Marcos resolve incorporar a contribuição do colega na produção da frase, ainda que sentindo-se contrariado (linhas 7-8). Após a persistência de Alex ao tentar excluir o vocábulo *drink* (*but all the liquids we can drink*) da frase, Marcos resolve solicitar auxílio à professora.

Na sequência, a produção escrita dos aprendizes Marcos e Alex pode ser conferida na íntegra.

Figura 10 - Produção da tarefa *Guess if you can!* por Marcos e Alex



Coffee is a hot drink which is black and strong.

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto 13, evidencia-se o trabalho colaborativo de Fernando e Vanessa por meio do diálogo de apoio, conforme podemos observar:

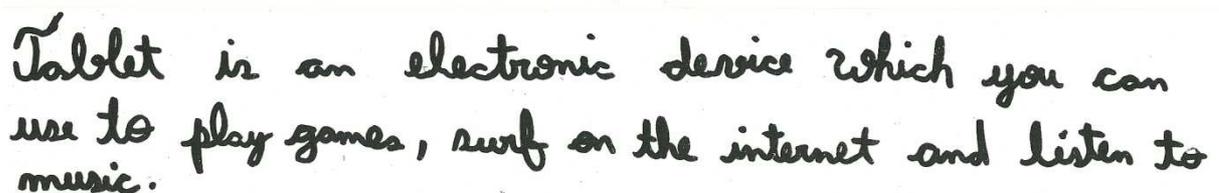
Excerto 13
Tarefa: <i>Guess if you can!</i>
Participantes: Fernando e Vanessa
<p>(01) Vanessa: <i>tablet is uh an electronic <electronic></i> ((fala o que escreve)) <i>which</i></p> <p>(02) Fernando: <i>electronic (3.0) device</i></p> <p>(03) Vanessa <i>it`s a device</i></p> <p>(04) Fernando: <i>electronic device</i> ((repete vocábulos enquanto Vanessa os escreve no</p> <p>(05) <i>flashcard</i>)) <i>which uh::: (4.0) can (.) can play</i></p> <p>(06) Vanessa: <i>games</i></p> <p>(07) Fernando: <i>games</i></p> <p>(08) Vanessa: <i>surf the Internet</i></p> <p>(09) Fernando: <i>surf on the Internet (.) the Internet and</i></p> <p>(10) Vanessa: <i>>listen to music<</i></p> <p>(11) Fernando: <i>and (.) yeah</i></p>

O excerto 13 mostra o DC entre os participantes da tarefa, que apoiam-se entre si, colaborando para uma coconstrução, na medida que um contribui para a produção e o outro aceita a contribuição e a incorpora na produção. Além disso, por meio do DC, os aprendizes sugerem a inclusão de vocábulos para uma produção mais apropriada (linha 2), bem como a reformulação de estruturas sintáticas (linha 8-9), mesmo que, por vezes, a estrutura sintática já esteja adequada (*surf the Internet*).

Observa-se, neste excerto, a tentativa dos alunos, a partir do DC, de movimentar-se, partindo de um processo semântico com foco no significado para um processo sintático. (SWAIN, 2000; VIDAL, 2010).

Segue a produção escrita dos aprendizes Fernando e Vanessa na íntegra.

Figura 11 - Produção da tarefa *Guess if you can!* por Fernando e Vanessa



Tablet is an electronic device which you can use to play games, surf on the internet and listen to music.

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto 14, evidencia-se o papel mediador que a professora Daiane desempenha na interação, conforme pode ser observado a seguir:

Excerto 14
Tarefa: <i>Guess if you can!</i>
Participantes: Anderson, Vivian e Daiane
<p>(01) Vivian: <i>Is a elec[tronic]</i></p> <p>(02) Anderson: <i>[Is a] electronic</i></p> <p>(03) Vivian: <<i>electronic</i>> ((pronuncia o vocábulo enquanto escreve))</p> <p>(04) Anderson: <i>which people no who people (.) see programs</i></p> <p>(05) Vivian: (3.0) <i>people see XXX</i> ((fala o que escreve))</p> <p>(06) Anderson: <i>teacher teacher uh::: this is correct yeah?</i></p> <p>(07) Daiane: ((vai ao encontro do aluno e lê a frase no <i>flashcard</i>)) <i>no (.) first of all because</i></p> <p>(08) <i>television is not a person so you cannot say who</i></p> <p>(09) Anderson: <i>o que que eu <<falei>></i></p> <p>(10) Vivian: <<<i>ah</i>>> <i>tá</i> ((mostrando para a professora que entendeu a explicação))</p> <p>(11) Anderson: <i>but who people</i></p> <p>(12) Daiane: <i>no but this who is related to what comes before not what comes after</i></p> <p>(13) Vivian: <<<i>ah</i>>> ((fazendo uma expressão facial de quem entendeu a explicação da</p> <p>(14) professora))</p> <p>(15) Anderson: <i>which people=</i></p> <p>(16) Daiane: =<i>so you are using this <u>who</u> to talk about the television so is not possible (.)</i></p> <p>(17) <i>television ok (.) electronic starts with a vowel so what will happen here?</i> ((sinalizando</p> <p>(18) com um lápis a parte da frase que deve ser alterada))</p> <p>(19) Anderson: <i>uh:::=</i></p> <p>(20) Daiane: =<i>it`s not <u>A</u> <electronic> (2.0) how do we change this?</i></p> <p>(21) Anderson: <i>an</i></p> <p>(22) Daiane: <i>ok then we don`t use this comma after electronic</i></p> <p>(23) Anderson: <i>I don`t [<i>put</i>]</i></p> <p>(24) Daine: <i>[and we] will change to which <<which people use to see programs>></i> ((fala o</p> <p>(25) que corrige na frase))</p>

No início do excerto 14 (linha 1-3), percebe-se o trabalho colaborativo desenvolvido pelos participantes da tarefa, na medida em que apoiam-se mutualmente para a produção

escrita. Na linha 4, nota-se um ERL, ao Anderson questionar o uso do pronome relativo *which*, mesmo que de forma incorreta “*which people no who people*”. Vivian aceita a contribuição do colega e incorpora esta contribuição na produção.

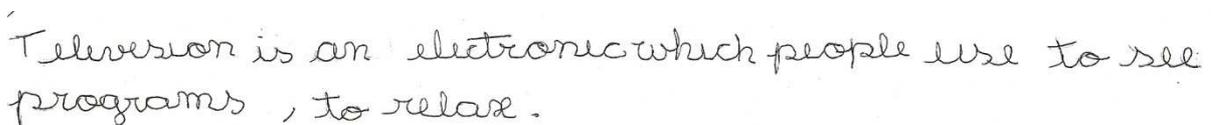
Em seguida, Anderson solicita a confirmação da professora Daiane (*this is correct yeah?*). A partir desse momento (linhas 7-25), Daiane desempenha o papel do participante mais experiente na interação, auxiliando os participantes menos experientes por meio do diálogo de apoio, para uma construção sintática com o uso do pronome *which* de forma mais precisa. Entre as linhas 7 e 8, a professora corrige os alunos, dizendo: *television is not a person so you cannot say who*. Na linha 10, Vivian ao dizer <<ah>> tá sinaliza que entendeu a explicação da professora, dando indícios de que aprendeu ou reforçou a sua aprendizagem sobre o uso do *which*.

Na linha 11, observa-se um novo ERL, no qual Anderson questiona a professora sobre o uso do *who* justificando que há o vocábulo *people* na frase. Na linha 12, Daiane explica que *who is related to what comes before not what comes after*. Nas linhas seguintes (13 e 14), Vivian e Anderson dão indícios de que compreenderam a explicação da professora.

Daiane segue dando andaimento aos alunos, conforme evidencia-se na linha 17: *electronic starts with a vowel so what will happen here?* Após a hesitação de Anderson *uh:::* na linha 19, Daiane reformula a sua pergunta *it`s not A <electronic> (2.0) how do we change this?* facilitando o andaimento ao aluno, que responde em seguida *an*. Na sequência, Daiane continua corrigindo problemas de pontuação da frase.

A seguir, a produção escrita de Vivian e Anderson pode ser conferida na íntegra.

Figura 12 - Produção da tarefa *Guess if you can!* por Vivian e Anderson



Television is an electronic which people use to see programs, to relax.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os excertos a seguir referem-se às interações dos alunos enquanto realizavam a terceira tarefa *Let`s travel!*

Conforme já mencionado no capítulo da metodologia desta pesquisa, a professora escreveu no quadro algumas perguntas norteadoras que deveriam guiar a produção textual dos alunos. Estes, por sua vez, deveriam negociar entre eles e planejar conjuntamente uma viagem definindo destino, tempo de viagem, meio de transporte, itens necessários para a viagem, bem

como definir a programação da viagem para produzir um texto escrito e após, apresentar à turma e à professora.

Abaixo estão as perguntas norteadoras que conduziram a produção dos aprendizes.

Quadro 13 - Perguntas da tarefa *Let`s travel!*

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Where will you go? 2. When will you go? 3. How will you get there? 4. What will you take with you? 5. What will you do there? |
|--|

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto a seguir, os alunos Bianca e Marcelo interagem, a fim de negociar qual será o destino da viagem que planejam realizar e o melhor período do ano para visitar o local escolhido.

Excerto 15
Tarefa: <i>Let`s travel!</i>
Participantes: Bianca e Marcelo
<p>(01) Bianca: <i>tá bom I`m gonna write the questions (3.0)</i> ((retirando a caneta da cor verde (02) do estojo)) <i>ok let`s see vai pensando tá</i></p> <p>(03) Marcelo: <i>uh</i> ((olhando para a pergunta escrita no quadro))</p> <p>(04) Bianca: <i>se puder me ajudar [aqui]</i> ((olhando para o bloco de nota))</p> <p>(05) Marcelo: <i>[where will] you go ok=</i> ((lê a pergunta e começa a responder na folha))</p> <p>(06) Bianca: <i>=Australia</i></p> <p>(07) Marcelo: <i>when will you go (3.0) in summer</i> ((lê a pergunta no quadro e responde))</p> <p>(08) Bianca: <i>yeah summer</i></p> <p>(09) Marcelo: <i>summer is (.) or or uh::: (.) how do you say primavera</i></p> <p>(10) Bianca: <i>spring</i></p> <p>(11) Marcelo: <i>spring</i></p> <p>(12) Bianca: <i>é que lá é mais frio sabe</i></p> <p>(13) Marcelo: <i>ok summer</i></p>

No excerto 15, verifica-se o pedido de participação que Bianca faz ao colega Marcelo, ao dizer *vai pensando tá* (linha 2) e *se puder me ajudar aqui* (linha 4), o qual é imediatamente atendido nas linhas 3 e 5. Além disso, observa-se a aceitação da contribuição de Marcelo na linha 8. Na sequência (linha 09), evidencia-se, através do DC, indícios de andamento a partir do pedido de Marcelo *how do you say primavera*, o qual é atendido por Bianca (linha 10). No entanto, Bianca argumenta que é melhor viajar para Austrália durante o verão, pois é mais frio lá (linhas 11-12) e Marcelo aceita o argumento de Bianca.

Evidencia-se, no final deste excerto, a ocasião de aprendizagem cultural por meio da L2, na medida que Bianca explica para Marcelo por qual motivo ela prefere ir para a Austrália no Verão (linha 12).

No excerto 16, Bianca e Marcelo seguem engajados colaborando e apoiando-se entre si, para alcançar os seus objetivos comunicativos.

Excerto: 16
Tarefa: <i>Let`s travel!</i>
Participantes: Bianca e Marcelo
<p>(01) Bianca: <i>we will stay</i></p> <p>(02) Marcelo: <i>on the top</i></p> <p>(03) Bianca: <i>on the penthouse of the best hotel in Australia</i></p> <p>(04) Marcelo: <i>no the (.) the best room of the best hotel of Australia</i></p> <p>(05) Bianca: <i>we will stay (.) no mas tem que ser mais de um quarto (.) um pras meninas e</i></p> <p>(06) <i>um pros meninos</i></p> <p>(07) Marcelo: <i>the best uh::: (.) ok the best rooms in the hotel</i></p> <p>(08) Bianca: <i>the the two best rooms (.) <<we will stay in the two best rooms of the best hotel</i></p> <p>(09) <i>in Australia>></i> ((fala o que está escrevendo))</p>

No excerto 16, observa-se a colaboração a partir do movimento da participação, da aceitação e da contribuição do outro para a coconstrução ao longo do excerto, bem como a reformulação do que foi dito pelo colega.

Evidencia-se uma negociação de significado nas construções dos alunos, os quais apoiam-se mutuamente para construir e reconstruir as estruturas sintáticas, corrigindo o colega, refutando a construção anteriormente feita e refazendo-a, a fim de encontrar os objetivos comunicativos adequados para o que se quer dizer (linhas 2-9).

Segundo Lima (2011), tarefas colaborativas são fundamentais para fomentar a aprendizagem de L2. Pois, por meio delas, cria-se um propósito real para fazer uso da L2, conforme pode-se observar ao longo do excerto 16.

A seguir, a produção escrita dos aprendizes Bianca e Marcelo pode ser conferida na íntegra.

Figura 13 - Produção da tarefa *Let`s travel!* por Bianca e Marcelo

Our trip to Australia!

→ Where you will go?

→ When will you go?

→ how you will go?

→ what you will take?

→ what you will do there?

Very Good

In our trip we will go to Australia, We'll go ^{in the} Summer, and we will stay for 2 months. We will go on ^a Disney Cruise.

We will take sunglasses, sunblock, bikini, shorts, clothes, camera, GPS, cell phones, money, documents, iPad, baggages, toothbrush, perfume, makeup, surfboard, clock, cap, shoes, and other things

We will go with Isadora Kolling, Isadora Richter, Martina Frederico. We will stay on the 2 best rooms of the best hotel in Australia.

We will rent a Lamborghini and a limousine and hire a professional driver, go to parties, beaches, jump with parachutes, swim, go to turistic places, go to all the amusement parks there, take pictures and selfies, see kangurus, ride helicopters to see the view, go to the zoo, buy things, eat typical and fancy food, record some parts of the trip, ride atvs, swim with sharks, go to museum, go scuba diving and much more!

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto 17, a díade Vagner e Marcos solucionam problemas linguísticos no DC e por meio do dicionário, conforme observamos a seguir:

Excerto 17
Tarefa: <i>Let`s travel!</i>
Participantes: Vagner e Marcos
(01) Marcos: <i>beautiful</i> (.) XXX ((lê para o colega após escrever na folha de resposta))
(02) Vagner: <i>I think XXX=</i> ((enquanto lê na folha de resposta a palavra <i>beautiful</i>))
(03) Marcos: <i>=it`s not this beautiful I am writing</i>
(04) Vagner: <i>I think it`s</i> (.) <i>just with one l XXX</i>
(05) Marcos: <i>hhhhh biu biu biu=</i> ((pega a folha do colega de volta e fala enquanto tenta
(06) escrever o termo <i>beautiful</i> corretamente))
(07) Vagner: <i>=beautiful with just one l <<beautiful>></i>
(08) Marcos: <i>é vistas trying to enjoy beautiful vistas</i>
(09) Vagner: <i>see I think</i> ((pega o dicionário para procurar o termo vista em inglês)) <i>vista</i>
(10) <i>vista vista vista vista vista visível visitar vista a <visita> virtuoso visual</i> ((lê em voz alta
(11) as palavras até encontra o vocábulo vista)) <i>agui vista sight</i>
(12) Marcos: <i>how do you spell it?</i>
(13) Vagner: <i>uh</i> (.) <i>s-i-g-h-t</i>
(14) Marcos: <i>ok</i>

O excerto 17 evidencia a mediação a partir do DC produzido enquanto os participantes da tarefa estão engajados na solução de problemas linguísticos. Observa-se, ao longo deste trecho, o papel de *expert* que Vagner desempenha ao auxiliar o aprendiz menos capaz, por meio do andamento necessário para que Marcos consiga, através da sua ZDP, escrever o vocábulo *beautiful* corretamente (linhas 1 - 7), ao prover o vocábulo *sight* (linha 11) e soletrá-lo (linha 13), após a solicitação de Marcos (linha 12).

Somado a isso, o que chama a atenção neste excerto é a postura autônoma de Vagner, que, ao não saber como dizer *vista* na L2, usa o dicionário para resolver o problema linguístico da díade. Conforme os princípios vygotskyanos, o dicionário é um artefato cultural, haja visto o seu papel mediador para a solução do problema linguístico.

No excerto 18, os aprendizes Vagner e Marcos seguem colaborando para a resolução dos problemas linguísticos, apoiando-se no DC.

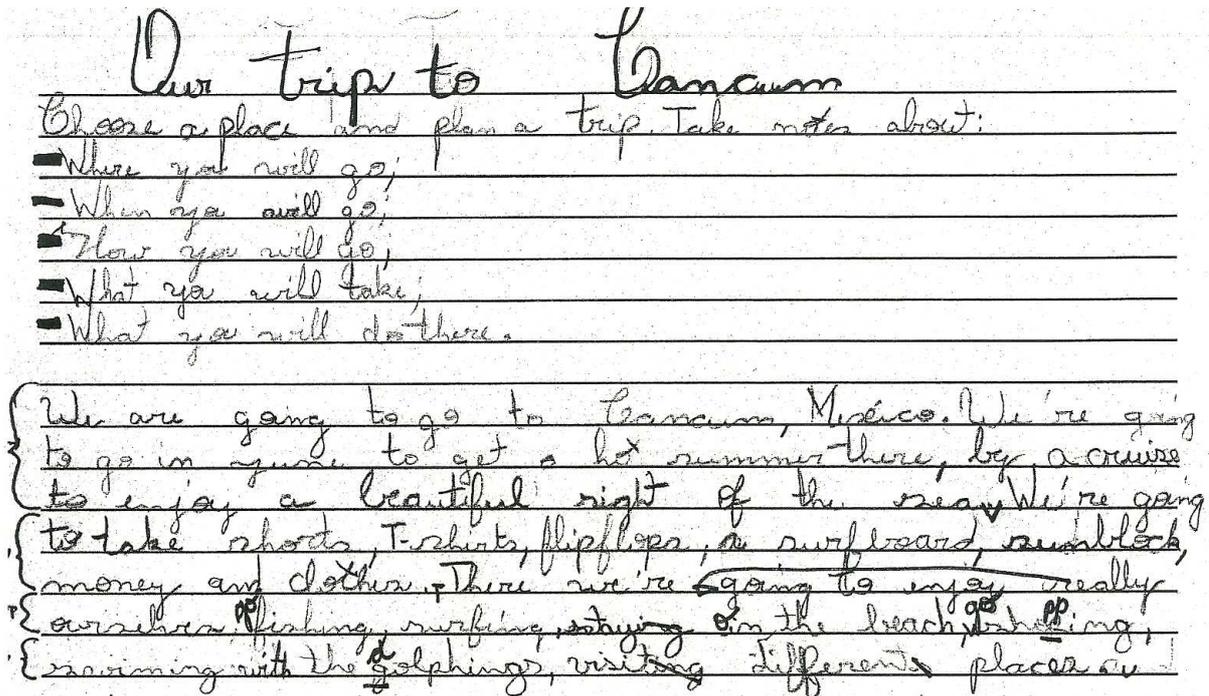
Excerto 18
Tarefa: <i>Let`s travel!</i>
Participantes: Vagner e Marcos
<p>(01) Vagner: <i>like take a bus like this?</i></p> <p>(02) Marcos: <i>no we are going to take (4.0) like we are going to take some clothes some=</i></p> <p>(03) Vagner: <i>= shorts (2.0) shorts t-shirts or shirts?</i></p> <p>(04) Marcos: <i>shirts is the (.) with buttons</i> ((mostra com as mãos como se fosse abotoar uma (05) camisa))</p> <p>(06) Vagner: <i>so shirts</i></p> <p>(07) Marcos: <i>chinelo</i></p> <p>(08) Vagner: <i>uh::: lolilollipopops</i></p> <p>(09) Marcos: <i>{{rindo}lollipop}</i></p> <p>(10) Vagner: <i>it`s something like this (.) sandals no sandália não</i> ((pega o dicionário e (11) procura o vocábulo chinelo em inglês))</p> <p>(12) Marcos: <i>chinelo is with C hhhhh</i></p> <p>(13) Vagner: <i>chiclete CHINELO sleepers flip-flops</i></p> <p>(14) Marcos: <i>flip-flops</i></p> <p>(15) Vagner: <i>I say</i></p>

O excerto 18 evidencia a troca de papel do participante mais experiente. Enquanto que no excerto 17, Vagner desempenhou o papel de participante mais experiente da interação, neste momento, ele recebe andaimento de Marcos, conforme observa-se nas linhas 2, 4, 12.

Além disso, evidencia-se um ERL voltado ao léxico, na medida que os aprendizes negociam sentido e escolhem o vocábulo mais apropriado para alcançar os objetivos comunicativos da díade (*t-shirts or shirts?* - linha 3) (*shirts is the (.) with buttons* - linha 4) (*so shirts* - linha 5). Entre as linhas 7-15, observa-se mais um ERL lexical. Na linha 7, Vagner provê *lolilollipopops* e é corrigido pelo colega Marcos. A partir do *feedback* de Marcos, Vagner justifica-se *it`s something like this* e segue testando hipóteses com a língua, a fim de encontrar o vocábulo apropriado para o que deseja comunicar: *sandals no sandália não*.

Evidencia-se novamente a postura autônoma de Vagner ao ir em busca da solução do problema comunicativo por meio do dicionário. Ao encontrar o vocábulo *flip-flops*, Marcos sinaliza que é este o vocábulo apropriado e Vagner comemora (*I say*), justificando sua resposta anterior (*lolilollipopops*).

A produção escrita dos aprendizes pode ser observada a seguir:

Figura 14 - Produção da tarefa *Let`s travel!* por Vagner e Marcos

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto 19, evidencia-se o diálogo de apoio provido pela professora Daiane para a resolução do problema linguístico de Aline e Anderson.

Excerto 19
Tarefa: <i>Let`s travel!</i>
Participantes: Aline, Anderson e Daiane
(01) Anderson: <i>we are going to Paris</i> (.) <when will we go?> ((lê pergunta no bloco de (02) notas)) <i>uh in the the teacher uh when is a good</i> (.) <i>how do you say época?</i>
(03) Daiane: <i>time of the year</i>
(04) Anderson: <i>time of the year to go to Paris</i>
(05) Daiane: <i>to do what?</i>
(06) Aline: <i>to visit places</i>
(07) Daiane: <i>this time of the year like May June</i>

Este excerto evidencia que Anderson necessita de um participante mais experiente para atingir o seu objetivo comunicativo.

Observa-se, na linha 2, que Anderson tenta colaborar com a colega Aline, mas ao ver que não consegue comunicar o que deseja (*uh in the the*), solicita auxílio de Daiane ao dizer: “*teacher*

uh when is a good”, mas reformula a sua pergunta, na medida que não consegue concluí-la, fazendo uma nova pergunta: “*how do you say época?*”. Após o andamento de Daiane (linha 3), Anderson conclui sua pergunta: “*time of the year to go to Paris?*”. Observa-se na sequência do excerto (linhas 5-6) que há uma negociação de sentido (com a contribuição de Aline) para que Daiane consiga ajudar Anderson a resolver o problema comunicativo (linha 7).

Novamente, observa-se o papel mediador da professora no processo, que dá o suporte necessário quando acionado pelos aprendizes. Nesse sentido, as interações face-a-face e os processos compartilhados como a resolução de problemas e discussões com especialistas e também com outros aprendizes promovem oportunidades de aprendizagem. (MITCHELL et al., 2013).

No excerto 20, Aline e Anderson continuam colaborando e produzindo conjuntamente, quando, mais uma vez, a ajuda da professora Daiane é solicitada, conforme podemos observar:

Excerto: 20
Tarefa: <i>Let`s travel</i>
Participantes: Aline, Anderson e Daiane
(01) Anderson: <i>uh::: photo photography (.) camera (.) photography camera (.) teacher is</i> (02) <i>photography camera? or</i>
(03) Daiane: XXX ((vai ao encontro do aluno e fica próximo dele))
(04) Anderson: <i>camera (.) just camera (.) uh I know I know I know I know (4.0)</i>
(05) <i>{{rindo}perfume}</i> ((apontando o dedo para a colega))
(06) Aline: <i>hahahaha</i>
(07) Anderson: <i>because Paris is a very good place for buy (.) perfume</i>
(08) Aline: <i>uh::: but Paris the people don`t uh::: shower yes</i>
(09) Anderson: <i>yes</i>
(10) Daiane: <i>hhhh</i>
(11) Aline: <i>uh::: tia</i>
(12) Daiane: <i>your aunt?</i>
(13) Aline: <i>my aunt go to Paris and uh (.) she take a shower every day and (.) the hotel (.)</i>
(14) <i>uh reclamou</i>
(15) Daiane: <i>complaint</i>
(16) Aline: <i>uh complaint she take a shower every day and (.) uh gastar</i>

- (17) Daiane: *spent*
- (18) Aline: *spent money with the water*
- (19) Daiane: *but that`s why the French perfume is so good they`re strong=*
- (20) Anderson: *=and teacher uh::: (.) porque*
- (21) Daiane: *why?*
- (22) Anderson: *why uh:: don`t uh take a shower every day?*
- (23) Daiane: *it`s cultural (.) I don`t know if it is because it`s cold or because they don`t*
- (24) *think it`s necessary (.) or water is more expensive there*

No início de excerto (linha 1), ao manipular a L2, Anderson testa hipóteses com a língua, e, ao conscientizar-se da sua limitação linguística, solicita auxílio à professora (linha 1-2). Após o andaimento oferecido por Daiane, Anderson contribui com o vocábulo *camera*. Observa-se uma reflexão linguística após o andaimento da professora quando ele explica para Aline: “*just camera*”. Em seguida, contribui com mais um vocábulo (*perfume*) para a coconstrução da díade.

Verifica-se nas linhas 7-9, o compartilhamento do conhecimento cultural sobre a França (*because Paris is a very good place for buy (.) perfume*) e os costumes franceses (*uh::: but Paris the people don`t uh:: shower yes* – linha 8). Esta interação motiva Aline a compartilhar, com Anderson e Daiane, uma experiência de viagem da sua tia. A produção oral de Aline é construída em colaboração com a participante mais experiente da interação (Daiane), que provê o andaimento necessário para que Aline resolva o problema linguístico e atinja o seu objetivo comunicativo (entre as linhas 11 e 18).

A partir da contribuição cultural por meio da L2 provida por Aline, Daiane explica: “*but that`s why the French perfume is so good they`re strong*”. Na sequência, Anderson quer saber porque os franceses não tomam banho todos os dias, mas precisa de andaimento para elaborar a pergunta (*and teacher uh::: (.) porque* – linha 20) provido por Daiane na linha 21 (*why*) (*why uh:: don`t uh take a shower every day?* – linha 22). Nas linhas 23 e 24, Daiane levanta algumas hipóteses sobre os possíveis motivos pelos quais os franceses não se banham todos os dias.

O excerto 20 evidencia ocasiões de aprendizagem de L2, por meio do DC, o qual é usado para comunicar e solucionar problemas, e que contribui para a aprendizagem. (SWAIN, 2000).

Somado a isso, evidencia-se uma ocasião de aprendizagem cultural, a partir da discussão acerca dos aspectos culturais concernentes ao destino de viagem escolhido pela

dupla de aprendizes (linhas 7-24), viabilizada por meio do DC. Nesse sentido, o DC mediou a aprendizagem da L2 e a aprendizagem cultural, via L2.

A seguir, a produção escrita dos aprendizes pode ser conferida na íntegra.

Figura 15 - Produção da tarefa *Let's travel!* por Anderson e Aline

Choose a place and plan a trip. Take notes about:

- where you will go.
- when you will go.
- how you will go.
- what you will take.
- what you will do there.

- We will go to Paris. B

- We are going in June in the spring. A

- By plane. A

- We will take a bag with clothes, phones, camera, money and documents. A

- we will visit the places, Eiffel Tower, Louvre Museum, Arc of Triumph, go to the restaurant at the Eiffel Tower, go to the last floor of the Tower, and buy perfumes and eat different food. A

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação às tarefas colaborativas propostas, tendo como base as interações dos aprendizes gravadas em áudio e vídeo, evidenciou-se que, as tarefas *Love and superstition* e *Let's travel!* contribuíram de modo muito significativo para o ensino-aprendizagem da L2 no contexto observado, tendo em vista o DC encontrado nas interações dos aprendizes e aprendizes-professora enquanto realizavam as tarefas.

Embora esta pesquisa não seja quantitativa, chamamos a atenção para um número significativo de episódios de colaboração encontrados, por meio do pedido de participação, aceitação, contribuição do outro e incorporação da contribuição do outro para uma produção conjunta, bem como para os episódios de negociação de sentido, ERLs e ECCs, e reformulação da produção, motivado, por vezes, pelo *feedback* negativo do interlocutor.

A partir dos dados coletados, notou-se, em especial na tarefa *Let`s travel!*, a troca de conhecimento cultural a partir da temática viagem. Esta tarefa contribuiu para que os alunos pudessem interagir por meio da L2 e fazer uso da língua para compartilhar conhecimento de mundo com seus pares, possibilitando o enriquecimento linguístico e cultural dos alunos. Na medida que os aprendizes estavam tratando de uma viagem para diferentes lugares do mundo, além do uso da L2 para a realização da tarefa, eles abordaram aspectos culturais do lugar a ser visitado, bem como informações voltadas, por exemplo, ao fuso horário, condições climáticas, comida e segurança.

No entanto, as perguntas norteadoras da tarefa, as quais a professora escreveu no quadro, foram construídas com o uso de *will*. Nesse sentido, sugeriríamos a troca do *will* por *going to*, uma vez que os alunos estavam tratando de um planejamento ou plano anterior.

A tarefa *Guess if you can!*, por sua vez, não pareceu ser tão desafiadora para o nível linguístico dos alunos, tendo em vista, o número menor de episódios de colaboração entre os aprendizes, uma vez que não foi preciso, em alguns casos, a ajuda mútua, a negociação de sentido, tão pouco a contribuição do colega para a construção conjunta.

Embora o foco desta investigação não seja analisar as tarefas colaborativas propostas pela professora, ainda assim, tecemos algumas considerações sobre as tarefas elaboradas, uma vez que a criação de oportunidades para a aprendizagem de L2 dependerá do tipo de assistência que o educador proverá aos seus estudantes, bem como do tipo de ambiente interativo proposto por ele. Dessa forma, percebemos a necessidade de promover interações motivadoras e, em especial, desafiadoras aos aprendizes de L2. (HALL, 2003).

Seguimos com a análise dos dados coletados e passamos a analisar a entrevista semiestruturada realizada com os sujeitos da pesquisa.

5.2 Entrevista com os Participantes da Pesquisa

No que tange à entrevista semiestruturada realizada com a professora Daiane, percebeu-se, a partir da sua fala, que ela acredita na importância da promoção de tarefas

colaborativas e o diálogo produzido pelos aprendizes ao realizarem estas tarefas, para o ensino-aprendizagem de inglês, a partir da perspectiva sociocultural.

Disponibilizamos no quadro 14 a transcrição da fala da professora.

Quadro 14 - Transcrição da fala da professora Daiane

Daiane: bom eu com certeza acredito que as tarefas colaborativas podem contribuir pra aprendizagem de língua inglesa (.) uh eu acredito que (.) cada aluno traz consigo uma bagagem (.) uma vivência com a língua diferente uma bagagem cultural diferente e que trabalhando juntos eles uh trocam e alguns com seus pontos fortes conseguem ajudar os outros nas suas deficiências nas suas áreas de maior dificuldade e até uh perceber às vezes no outro a sua dificuldade e ver com que estratégias o outro se utiliza e se apropriar dessas estratégias também pra melhorar a sua aprendizagem e (.) acredito que então através desse trabalho dessa interação que eles têm um com outro eles vão (.) vão percebendo até através da fala do outro coisas que às vezes eles falam e não se dão conta mas quando a gente escuta o outro falar a gente vê de uma maneira diferente e presta atenção de uma maneira diferente e eu acredito muito que esse tipo de estratégia de trabalho em grupo desenvolva a autonomia deles na aprendizagem de línguas porque como eu disse eles acabam se apropriando um da estratégia do outro e vendo o que pra eles funcionam melhor na aprendizagem deles e (.) acabam indo em direção de uma autonomia maior pra se regular na sua aprendizagem e buscar uh recursos pra suprir as suas dificuldades uh::: as suas necessidades o que mais (.) a sim (.) eu acredito também que alunos com níveis de habilidades diferentes trabalhando juntos uh:: se ajudam alunos com dificuldades ou aqueles ditos ou vistos com dificuldades conseguem também tá ajudando os seus colegas que tem outras dificuldades ou as mesmas dificuldades ou juntos ã buscarem formas de suprir essas dificuldades (.) eu não acredito que só aquele MAIS experiente possa ajudar o menos experiente (.) eu acredito que alunos com experiência semelhantes consigam se ajudar e que os considerados menos experientes possam em algum momento ajudar os de mais ((os alunos com mais experiência)) e fazer que o de mais ((aluno mais experiente)) de alguma forma se aproveite dessa vivência conjunta né (.) é claro que a gente sabe que na questão da língua principalmente nas questões mais formais da língua o modelo daquele mais experiente então com a língua acaba dando um talvez um proveito maior pro menos experiente mas não que não haja a troca no outro sentido também (.) acho que de alguma forma no outro sentido essa troca também acontece e até assim dois alunos com dificuldades às vezes juntos uh:: eu tenho visto até no meu trabalho

que eu tô fazendo né (.) que dois alunos com dificuldades trabalhando juntos às vezes conseguem resultados mais surpreendente do que com aqueles considerado com mais facilidade trabalhando junto porque eles juntos eles unem força pra superar as mesmas dificuldades e coisas bem interessantes acontecem

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos observar, a professora acredita que as tarefas colaborativas e o diálogo produzido a partir da realização das mesmas contribuem para a aprendizagem, uma vez que os interagentes ajudam-se mutuamente e podem até utilizar a estratégia do outro para melhorar a sua aprendizagem, de modo a desenvolver uma autonomia maior “[...] *pra se regular na sua aprendizagem e buscar recursos pra suprir as suas dificuldades, as suas necessidades [...]*”. Ademais, os aprendizes se tornam mais conscientes em termos metalinguísticos, a partir da percepção da fala do outro.

Além disso, Daiane acredita que a interação entre aprendizes com diferentes níveis de proficiência linguística é benéfica, pois eles se ajudam nas suas dificuldades, assim como acredita no trabalho em parceria com aqueles ditos com mais dificuldades, pois juntos os aprendizes buscam “[...] *formas de suprir essas dificuldades [...]*”, segundo a professora. Ela ainda ressalta que o modelo dado pelo aprendiz mais experiente é importante para as questões mais formais da língua. No entanto, não apenas o mais experiente pode ajudar o menos experiente, mas os alunos com experiências semelhantes podem se auxiliar conjuntamente e até o menos experiente pode, de alguma forma, ajudar o aprendiz mais experiente. Evidencia-se, a partir da fala de Daiane, que ela compreende aprendizagem de L2, a partir de uma abordagem colaborativa.

No que tange à entrevista com os aprendizes, objetivou-se verificar, a partir de sessões de visionamento, se os alunos conseguiriam perceber o DC caracterizado nas suas interações e se ele contribuiria para a aprendizagem da L2. Entretanto, conforme já explicado no capítulo da metodologia, devido a uma apresentação no ginásio da escola, que se estendeu muito no mesmo dia em que a pesquisadora foi à escola, houve redução de mais de 50% do tempo para a interação com os alunos. Mesmo assim, os primeiros cinco alunos entrevistados assistiram ao seu desempenho enquanto realizavam as tarefas colaborativas. Observou-se que, embora os aprendizes reconhecessem que o diálogo produzido enquanto realizavam as tarefas foi positivo e contribuiu para a aprendizagem, eles não conseguiram identificar no excerto selecionado e assistido por eles, de que modo este diálogo contribuiu. A partir do resultado da

sessão de visionamento dos cinco primeiros alunos e o pouco tempo restante que a pesquisadora teria com os demais alunos, este procedimento foi abortado.

O comportamento dos participantes poderia ser explicado em função da baixa faixa etária dos alunos, pois, de acordo com Swain e Lapkin (1995), os aprendizes mais jovens podem ser menos analíticos sobre a linguagem.

Outro possível motivo atribuído ao comportamento dos alunos pode ser pelo fato de que eles foram convidados a assistir suas interações e entrevistados em uma sala separada, sendo retirados do seu contexto de sala de aula. Percebeu-se, de um modo geral, que estavam tímidos e, por vezes, aparentavam estar um tanto ansiosos, respondendo de modo muito sucinto. Novamente, atribuímos este comportamento à faixa etária dos aprendizes e à mudança de contexto (troca de espaço físico, interação individualizada com a pesquisadora que é uma pessoa desconhecida).

Nesse sentido, sugeriríamos, para novos estudos sobre o tema, uma alteração na metodologia no que diz respeito à análise da contribuição do DC por parte dos aprendizes. Acreditamos que seria mais relevante e, possivelmente, traria resultados mais consistentes, se os aprendizes fossem convidados a assistir suas interações e entrevistados no seu contexto de sala de aula e que esse momento fosse conduzido pela professora do grupo.

Dessa forma, a entrevista com os alunos passou a constituir-se de uma entrevista semiestruturada com perguntas apenas acerca da opinião dos alunos com relação às tarefas colaborativas, e se eles entendiam que o diálogo advindo deste trabalho contribuiria para a aprendizagem de L2. E, em caso de resposta positiva, de que forma isto ocorreria.

No quadro 15, podemos observar a opinião dos aprendizes sobre os questionamentos da pesquisadora, conforme explicado no parágrafo anterior.

Quadro 15 - Transcrição da fala dos aprendizes

Gabriel: *com o grupo tu interage mais e tu aprende a falar as coisas que tu tem mais dificuldade e sozinho assim tu vai mais na tua e bota assim o que tu acha e no grupo tu discute assim o que é certo e o que é errado (.) acho que assim é mais fácil aprender novas palavras e aprender coisas novas ((fazendo gestos com as mãos enquanto fala))*

Aline: *a gente conversa bastante com as nossas (.) o nosso grupo daí a gente usa bastante o inglês porque tipo quando a gente tá sozinho a gente fica mais né na sua assim*

<p><i>conversando consigo mesmo mas quando tem um grupo a gente consegue usar bastante o inglês pra falar ((gesticula com as mãos e olha para os lados enquanto fala)) ((evita olhar para a entrevistadora))</i></p>
<p>Emerson: <i>acho que em dupla é melhor porque tu pode conversar mais com a tua dupla (.) trocar ideia um ajudar o outro também ((braços cruzados enquanto fala))</i></p>
<p>Rafaela: <i>prefiro trabalho em grupos porque além de trocar ideias com sua dupla é mais divertido e a gente aprende melhor quando é divertido (.) acho que tipo eu fiquei (.) mais (.) FELIZ assim meio que fazendo porque é mais divertido mesmo ((arregala os olhos ao expressar o seu sentimento de felicidade)) se fizesse sempre trabalho em dupla eu acho que até as notas de toda turma seriam melhor (.) porque contribui pra aprendizagem bastante porque a gente treina o inglês enquanto a gente tá falando</i></p>
<p>Vanessa: <i>é mais legal é (.) tu tem ajuda do colega quando tu não sabe alguma coisa tu pode tirar duvida com ele ele pode tirar duvida contigo e também é mais divertido</i></p>
<p>Anderson: <i>atividade em dupla ajuda mais porque quando te dá um branco daí a outra pessoa sabe e vice versa</i></p>
<p>João: <i>eu acho melhor trabalhar em grupo também porque o trabalho fica mais divertido e uh::: (.) mais interativo e também porque eu acho mais legal</i></p>
<p>Fernando: <i>facilita porque daqui a pouco tu tem uma dúvida e daí o outro te explica tipo a gente troca aprendizagem</i></p>
<p>Marcos: <i>eu prefiro fazer em grupos mas tipo depende o grupo que eu fazer porque se ele for um grupo que conversa muito ou se não coopera não é muito legal daí eu não gosto mas tipo (.) se o grupo trabalha bastante daí eu gosto bastante (.) eu gosto de ficar com os amigos tipo às vezes eu faço trabalho com as gurias mas às vezes elas gritam muito às vezes elas não gritam mais ou menos às vezes pode atrapalhar e às vezes não (.) às vezes os dois não sabem mais ou menos NADA um pode ajudar o outro (.) uh::: às vezes a gente fala muito português assim porque a gente não se dá conta que tem que falar inglês e a gente começa a discutir em português uh: (.) e às vezes a gente perde o foco (.) tipo a professora fala a tem que falar inglês e aí a gente começa falando inglês mas desvia o foco e aí vai parando de pouco em pouco (.) às vezes a gente pode é mais ou menos tem um grupo que fala muito</i></p>

<p><i>inglês e daí dá pra ajudar um colega que tem mais dificuldade (.) aí a gente fala em português só a palavra ou aí a gente pergunta pra professora (.) pra ajudar a gente pode mais ou menos a esqueci uma palavra já fala pra ele é assim (.) não pode falar assim senão assim é muito errado ou usando o exemplo o português a tá escrevendo não é assim que escreve porque o verbo tem que ter tal e tal coisa (.) aí ajuda muito</i></p>
<p><i>Bianca: eu prefiro trabalhar em grupo porque quando tu não sabe talvez o outro colega sabe (.) em grupo a gente consegue saber mais coisas</i></p>
<p><i>Raquel: assim em grupo de eu ir com menino eu prefiro individual mas se for com menina eu prefiro em grupo (.) trabalhar em grupo favorece porque tu troca uma ideia com o outro aí tu reformula melhor a XXX. Quando um não lembra de uma coisa o outro ajuda (.) a gente não usa muito o inglês na sala de aula (.) na tarefa em grupo nós usamos mais inglês (.) trocando informação (.) com meninos é difícil como é mesmo (.) se enturmar mais com eles (.) eu me sinto mais confortável com menina</i></p>
<p><i>Lucas: na minha opinião eu acho melhor trabalhar em grupo porque às vezes a pessoa tem uma dúvida e aí a outra pessoa do grupo pode ajudar (.) aí tu já aprende também</i></p>
<p><i>Marcelo: se a gente tipo se a gente tá sozinho a gente acaba não falando inglês tu só pensa (.) quando tu tá em grupo tu discute com o grupo em inglês (.) falar com o colega é bom pra aprender a conversação ((gesticula com as mãos enquanto fala))</i></p>
<p><i>Vera: ((mexendo no cabelo)) a gente fala mais um com o outro usa mais expressões aí não fica só nos livros né porque é meio chato (.) nos trabalhos em dupla ou em grupo é mais fácil quando um sabe uma coisa e o outro não sabe daí eles vão se ajudando um fala pro outro aí fica mais fácil</i></p>
<p><i>Alex: eu acho que ajuda por causa que às vezes tu não (.) sabe falar ou tu sabe em português mas não sabe em inglês e a tua dupla (.) a tua dupla sabe daí tu pergunta pra ela ou às vezes tu diz pra ela em português e ela consegue traduzir pra ti em inglês</i></p>
<p><i>Vivian: um ajuda o outro assim (.) tipo se tu não sabe assim um colabora com o outro ((gesticula com as mãos enquanto fala))</i></p>
<p><i>Vagner: acho que sim facilita (.) às vezes tu tem alguma dúvida sobre alguma coisa em inglês e o outro amigo sabe sobre isso aí ele acaba explicando pra uma apresentação ou alguma coisa assim (.) acho o trabalho em grupo bem legal (.) dá pra trabalhar bem ((olha para os lados e para baixo enquanto fala com a entrevistadora))</i></p>
<p><i>Juliana: fica mais divertido de aprender (.) eu prefiro fazer coisa em grupo porque</i></p>

pra mim tipo é um jeito mais legal de aprender daí a gente se diverte e aí aprende muito (.) quando tipo a gente tem uma dúvida a gente pode perguntar pro nosso colega e isso também ajuda a aprender assim eu acho pelo menos (.) o falar ajuda na aprendizagem porque daí tu pratica e tipo isso ajuda

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da entrevista com os aprendizes, observou-se que eles acreditam que tarefas colaborativas contribuem para a aprendizagem da língua inglesa, pois uma das características desse tipo de tarefa é a mediação, advinda da colaboração e da ajuda mútua dos aprendizes. Segundo Emerson, a troca de ideias pode ajudar um ao outro. Para Vanessa, quando o aprendiz “[...] não sabe alguma coisa [...]” ele pode tirar dúvidas com o seu par, assim como acredita Anderson “[...] porque quando te dá um branco, daí a outra pessoa sabe e vice versa [...]”. Igualmente para Fernando, o trabalho colaborativo facilita a aprendizagem de L2 porque o par pode explicar algo e tirar alguma dúvida e, a partir dessa interação, os aprendizes “[...] trocam aprendizagem [...]”.

No que diz respeito à interação advinda da realização de tarefas por pares, dez entrevistados (Gabriel, Aline, Emerson, Rafaela, João, Raquel, Marcelo, Alex, Vivian e Juliana) acreditam que os aprendizes têm mais oportunidade de interação, fazendo uso da L2, e, como consequência, mais ocasiões de aprendizagem da língua. Segundo as palavras de Gabriel “[...] com o grupo tu interage mais e tu aprende a falar as coisas que tu tem mais dificuldade [...]”. De acordo com Aline, os aprendizes conversam bastante com o grupo, fazendo uso da L2. Emerson também acredita que, com o trabalho desenvolvido em pares, “[...] tu pode conversar mais com a tua dupla [...]”, tornando o trabalho colaborativo, assim como define João, “[...] mais divertido e mais interativo”. Para Vera, “[...] a gente fala mais um com o outro usa mais expressões [...]”.

Ao produzirem na L2, três entrevistados (Gabriel, Marcos e Raquel) percebem uma consciência metalinguística maior advinda do processo de testagem e manipulação da língua, promovendo ocasiões de aprendizagem da L2. De acordo com Raquel, “[...] tu troca uma ideia com o outro aí tu reformula melhor XXX [...]”. Da mesma forma, Marcos acredita que, a partir da interação advinda da tarefa colaborativa e do uso da L2, os interagentes se ajudam ao dizer que “[...] não pode falar assim, senão assim é muito errado [...] não é assim que escreve porque o verbo tem que ter tal e tal coisa [...]”. Para Gabriel, se discute mais “[...] o

que é certo e o que é errado [...]”. E, de acordo com ele, “[...] assim é mais fácil aprender novas palavras e aprender coisas novas [...]”.

A opinião de Marcos sobre o trabalho colaborativo diferencia-se dos colegas, em alguns aspectos, já que sua postura é mais crítica frente às propostas colaborativas. Marcos prefere trabalhar em grupos, mas ressalta que depende do grupo, porque, segundo ele, quando o grupo *“[...] conversa muito ou se não coopera não é muito legal [...]”*. Além disso, ele acredita que, com o trabalho em grupo *“[...] às vezes a gente perde o foco [...]”* ou *“[...] às vezes a gente fala muito português assim porque a gente não se dá conta que tem que falar inglês e a gente começa a discutir em português [...]”*.

Da mesma forma, Raquel mostra-se relutante quando o trabalho colaborativo é realizado com um colega do sexo masculino. Segundo ela: *“[...] em grupo de eu ir com menino eu prefiro individual [...] com meninos é difícil [...] se enturmar mais com eles [...]”*. Já com menina, por outro lado, Raquel acredita que o trabalho colaborativo favorece a aprendizagem, a partir do apoio mútuo, já que há trocas de ideias e informações com o outro. Além disso, segundo Raquel: *“[...] na tarefa em grupo nós usamos mais inglês [...]”*.

Para quatro alunos (Rafaela, Vanessa, João, Juliana) o trabalho em dupla ou em grupo é mais divertido. As alunas Vanessa e Rafaela ressaltam que trabalhar em grupo se aprende mais porque é mais divertido. Rafaela acredita inclusive que *“[...] se fizesse sempre trabalho em dupla [...] até as notas de toda turma seriam melhor[es] [...]”*. Para Juliana, com o trabalho colaborativo *“[...] fica mais divertido de aprender [...]”*. Vagner, por sua vez, considera o trabalho em grupo *“[...] bem legal (.) dá pra trabalhar bem[...]”*.

Para finalizar este estudo, nas considerações finais, retomamos as questões de pesquisa propostas anteriormente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no capítulo do referencial teórico desta investigação, bem como na análise e discussão apresentadas, passamos a responder às perguntas de pesquisa.

1) Como o diálogo colaborativo se caracteriza nas interações dos aprendizes e/ou aprendizes-professora de currículo bilíngue, ao realizarem tarefas colaborativas?

Antes de adentrarmos na resposta, gostaríamos de retomar o conceito de DC presente nesta dissertação. DC, segundo Swain (2000), é o diálogo que constrói conhecimento linguístico. Ou seja, o uso da língua e a aprendizagem da língua coocorrem. Nesse sentido, a autora ressalta que o uso da língua medeia a aprendizagem da mesma.

Assim, passamos a responder à primeira pergunta.

A partir dos excertos analisados, assim como da entrevista semiestruturada com os aprendizes e professora, podemos observar a caracterização do DC por meio da colaboração, que fomentou não só um maior engajamento dos aprendizes como também uma maior produção de inglês como L2. A colaboração foi percebida a partir dos pedidos de participação, contribuição, aceitação da contribuição e incorporação da contribuição para a resolução de problemas linguísticos e para a construção conjunta.

Conforme observado nos excertos apresentados no capítulo 5, em muitas ocasiões, os interagentes aceitaram e se apropriaram das ideias providas, ora pelo(s) colega(s), ora pela professora, para a realização da tarefa.

Percebemos em muitas ocasiões, o DC caracterizado como diálogo de apoio do participante mais experiente ao dar o andamento necessário para a resolução do problema linguístico do participante menos experiente. Verificamos que esse diálogo de apoio era provido em alguns momentos pela professora e, em outros, pelos próprios aprendizes.

Além disso, observamos o DC nas negociações de sentido encontradas ao longo das interações, bem como nos episódios em que os aprendizes perceberam lacunas linguísticas na fala do colega ou na sua própria fala. Estes episódios levaram à testagem de hipóteses com a língua, tentando buscar novos termos lexicais ou novas estruturas sintáticas para atingir o objetivo comunicativo dos participantes. Ademais, evidenciaram-se ocasiões em que os aprendizes falaram sobre a língua, autocorrigiram-se ou corrigiram o colega (ainda que de forma incorreta), bem como refletiram sobre a língua em uso, movimentando-se para um estágio de consciência metalinguística mais elevado.

Em outros episódios, evidenciamos a presença do DC motivado por ideias controversas dos participantes, que levaram o aprendiz a reformular a sua produção, a fim de alcançar um nível de acordo entre os participantes.

Também foi possível observar a presença de *feedback* negativo do interlocutor em alguns momentos interacionais. Este *feedback*, conforme já explicado no capítulo 2 desta pesquisa, evidencia a falta de entendimento do que foi produzido pelo participante anterior na interação, levando à mudança na produção do aprendiz que deseja comunicar na L2.

2) O diálogo colaborativo, advindo da realização de tarefas, contribui para o ensino-aprendizagem de língua inglesa num contexto de currículo bilíngue?

Sim. Apoiamo-nos na teoria sociocultural para justificar nossa resposta, pois, segundo esta teoria, os seres humanos se desenvolvem mentalmente a partir da interação com o seu meio social. Este desenvolvimento mental ocorre por meio de artefatos culturais, dentre os quais citamos a linguagem, considerada o artefato mais importante, uma vez que ela é usada como ferramenta social e cognitiva. (LANTOLF, 1994).

Além disso, os princípios vygotskyanos preconizam que o trabalho em colaboração com outro indivíduo conduz à aprendizagem, já que a assistência do indivíduo mais experiente pode promover o movimento da colaboração para a internalização de conhecimento, facilitado pela ZDP do indivíduo menos experiente.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho colaborativo por meio de tarefas, as quais envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na L2 (NUNAN, 2004), poderá conduzir os indivíduos à aprendizagem desta L2, haja visto o DC produzido na interação.

O diálogo colaborativo contribui para a aprendizagem na medida em que a L2 é usada para resolver problemas. Isto ocorre, pois, ao fazer uso da L2, os aprendizes percebem lacunas linguísticas. A partir dessa percepção, eles seriam levados a prestar mais atenção no modo como a mensagem está sendo expressa por eles, e ao refletir sobre isso, tentar solucionar o problema linguístico autonomamente, ou com a assistência do colega ou do professor. (SWAIN 2000; VIDAL, 2000).

A educação bilíngue de enriquecimento, a qual é o contexto de ensino-aprendizagem de inglês como L2, sobre o qual esta pesquisa se debruça, refere-se ao programa de educação bilíngue que integra a instrução acadêmica com o desenvolvimento linguístico de duas línguas (língua portuguesa como L1 e língua inglesa como L2), conforme já mencionado na seção

3.2. O objetivo desta modalidade de ensino é adicionar a L2 ao repertório linguístico do aluno, visando ao bilinguismo. Em miúdos, o aprendiz bilíngue será desafiado a aprender inglês (L2), sendo a aprendizagem desta língua a meta final e também o instrumento para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, uma vez que a L2 é usada para aprender ciências, matemática, história, geografia, etc.

Somado ao bilinguismo, a educação bilíngue visa ao pluralismo cultural, uma vez que o aprendiz terá a oportunidade de acessar novas culturas por meio da língua. Espera-se, com isso, uma maior compreensão e respeito à cultura do outro, tornando o aluno um indivíduo mais tolerante e crítico.

Assim, com base na teoria sociocultural e tendo como base os objetivos da educação bilíngue, a qual é o contexto de ensino-aprendizagem de L2 investigado, a partir dos dados gerados e analisados nesta pesquisa, podemos afirmar que o DC encontrado na interação dos participantes, durante a realização das três tarefas colaborativas, na aula de língua inglesa contribuiu para o ensino-aprendizagem da língua no contexto investigado, haja visto os episódios de aprendizagem de língua e cultura fomentados pelo DC durante a realização das tarefas, uma vez que o DC, segundo Swain (2000), medeia ambos os processos: prover a solução dos problemas e construir conhecimento.

A educação bilíngue de enriquecimento, ainda considerada uma proposta de ensino inovadora no nosso país, vem ganhando espaço no cenário nacional, devido ao aumento na demanda em aprender a língua inglesa numa sociedade cada vez mais globalizada.

Contudo, observamos no contexto brasileiro, vários entraves que tornam o ensino bilíngue uma proposta desafiadora. Conforme já mencionamos, a ausência de uma regulamentação, a falta de profissional no mercado de trabalho capacitado para este contexto educacional, a inexistência de cursos de formação profissional voltados para a educação bilíngue, assim como a escassez de pesquisas sobre esse tipo de ensino, contribuem para o desafio.

Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir como material de apoio para professores e demais envolvidos com o ensino-aprendizagem de inglês em contexto de educação bilíngue no Brasil. Consideramos imprescindível que os profissionais envolvidos com esse tipo de educação busquem qualificação constante em termos de práticas docentes.

Esta dissertação buscou contribuir para uma reflexão sobre a importância de maximizar as ocasiões de aprendizagem de língua inglesa como L2 no contexto observado, por meio de tarefas colaborativas, via DC, tendo como base teórica a Teoria Sociocultural Vygotskyana, a qual advoga que o funcionamento mental dos indivíduos é mediado pela

linguagem, e que passamos por estágios de regulação pelo objeto, pelo outro até um estágio autorregulatório em que as formas de mediação são apropriadas pelos indivíduos, como resultado da interação dialógica com outras pessoas. (VYGOTSKY, 1986).

Os resultados deste estudo evidenciaram que o trabalho colaborativo proposto nas aulas de inglês, por meio de tarefas, envolveu os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na L2. O DC produzido pelos aprendizes, ao realizarem as tarefas colaborativas, contribuiu para o ensino-aprendizagem de inglês no contexto de currículo bilíngue, uma vez que este diálogo levou a um maior engajamento dos aprendizes, a uma maior produção de inglês como L2 e uma reflexão sobre a língua, a partir do seu uso. Nesse sentido, verificou-se que o uso da L2 e a aprendizagem da língua coocorreram.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. *Signum: estudos de linguagem*, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122377/ISSN1516-3083-2012-15-02-457-480.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed. Tonawanda: Multilingual Matters, 2006.
- BARCELLOS, P. S. C. C.; LIMA, M. S. O ensino de línguas mediado por computador: relações de pesquisa nos contextos brasileiro e canadense. *Interfaces Brasil/Canada*, v. 14, n. 18, p. 175-196, 2014. Material em PDF.
- BARCELLOS, P. S. C. C. *O processo de criação colaborativa de tarefas em língua estrangeira em ambiente digital por professores em formação*. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Material em PDF.
- BLOS, D. Autoacesso e currículo bilíngue: autonomia na busca pela competência linguística em língua estrangeira. In: SARMENTO, S.; FREITAS, A. L. (Org.). *O ensino de inglês como língua estrangeira*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2009. p. 109-119.
- BLOS, D. *Centros de autoacesso: uma proposta para currículo bilíngue. A função dos centros de autoacesso na aprendizagem de língua inglesa e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz*. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Material em PDF.
- BLOS, D.; NICOLAIDES, C. S. A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de acesso. *Calidoscópio*, v. 9, n. 1, p. 15-27, 2011. Material em PDF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 31 jul. 2014.
- CASTORINA, J. A. Uma crítica da versão padrão e uma mudança de perspectiva. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. (Org.). *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996, p. 11-50.
- CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.* v. 15, n^o especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 abr. 2015.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, n.31, p. 213-230, 2008. Material em PDF.

- DINIZ, S. S.S. F. *O papel do diálogo colaborativo no aperfeiçoamento da interlíngua de alunos brasileiros* (nível básico de inglês como língua estrangeira), 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Programa da Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Material em PDF.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-56.
- DONATO, R. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied English*, v. 24, p. 284-302, 2004. Material em PDF.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. New York: Oxford University Press, 1997.
- FIGUEIREDO, F. J. Q.; LIMA, M. S. A pesquisa sobre a colaboração entre aprendizes de língua em contexto presencial e virtual. In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). *Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2013, p. 155-181.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, M. F. *O desenvolvimento do caráter bilíngue em uma escola privada de Novo Hamburgo*. 2012. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.
- HALL, J. K. Classroom interaction and language learning. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Santa Catarina, n. 44, p. 165-187, 2003.
- HARMERS, J., BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- JOHNSON, K. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.
- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second language learning introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 418-420, 1994. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/328580>>. Acesso em: 30 jul. 2014.
- LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.
- LANTOLF, J. P. Exploring the dialectic: an interview with James P. Lantolf. *JALT Journal*, v. 29, n. 1, p. 123-130, 2007. Material em PDF.
- LANTOLF, J. P. Praxis and L2 classroom development. *Estudio de Linguística Inglesa Aplicada*, v. 8, p. 13-44, 2008.

- LANTOLF, J.P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and second language learning*. p. 197-221, 2006. Disponível em: <<http://eslenglishclassroom.com/Art-05.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2014.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and L2. State of the art. *SSLA*. v. 28, n. 1, p. 67-109, 2006.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Language learning in early childhood. In: *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 1-27.
- LIMA, M. S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 4, p. 837-852, 2011. Material em PDF.
- LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense. *Interfaces Brasil/Canadá*, n. 11, p. 143-156, 2010. Material em PDF.
- LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 1, p. 167-184, 2010. Material em PDF.
- LINDHOLM, K. J. Bilingual Immersion Education. In: PADILLA, A. M.; FAIRCHILD, H. H.; VALADEZ, C. M. (Eds.). *Bilingual Education: Issues and Strategies*. California: Sage Focus, 1990, p. 91-105.
- MALAKOFF, M.; HAKUTA, K. In: PADILLA, A. M.; FAIRCHILD, H. H.; VALADEZ, C. M. (Eds.). *Bilingual Education: Issues and Strategies*. California: Sage Focus, 1990, p. 27-43.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. 19, p. 1-22, 2009. Material em PDF.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 5, 2005. Material em PDF.
- MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*. v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010. Material em PDF.
- MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, M. *Second language learning theories*. 3rd ed. London: Routledge, 2013.
- MOREIRA, M. A. O. A Instrução focada na forma através da produção escrita: Uma Experiência na Escola Pública. *Revista Intercâmbio*, v. 17, n. 1, p. 302-321, 2008. Material em PDF.
- MYERS-SCOTTON, Carol. *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2006.

NICOLAIDES, C. S. A autonomia na ensinagem de línguas: a oscilação entre o individual e o social. In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). *Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2013, p.183-205.

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Oxford Advanced Learner`s Dictionary of Current English. 7th Ed. Oxford University Press, 2007.

PADILHA, A. M.; FAIRCHILD, H. H.; VALADEZ, C. M. *Bilingual education: issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage Focus, 1990.

PICA, T. SLA in the instructional environment. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 23, n. 1, p. 1-27, 2008. Disponível em: <http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu/wpel/files/archives/v23/v23n1_Pica.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2014.

PINHO, I. C. *A tarefa colaborativa em inglês com língua estrangeira no ambiente virtual*. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Material em PDF.

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

PUTCHA, H.; STRANKS, J. *More! 3*. Cambridge: Cambridge, 2008.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2th ed. Oxford: Blackwell Publishers, 1995.

ROMAINE, S. Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilíngüe. *Revista de Educación*, n. 326, p. 13-24, 2001. Material em PDF.

SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. Desenvolver a bilingüidade: foco da educação bilíngüe e do ensino de línguas. *Signo*, v. 35, n. especial, p. 145-153, 2010. Material em PDF.

SILVERMAN, D. O que é pesquisa qualitativa? In: *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, v. 2, n. 2, 2005. Material em PDF.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House Publishers, 1985.

SWAIN, M. The output hypothesis: Just speaking and writing aren`t enough. *The Canadian Modern Language Review*, v. 50, n. 1, p. 158-164, 1993. Disponível em: <[http://2010-sophwritingnccu.wikispaces.com/file/view/05+Swain+\(1993\)+The+Output+Hypothesis.pdf](http://2010-sophwritingnccu.wikispaces.com/file/view/05+Swain+(1993)+The+Output+Hypothesis.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2014.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principles and practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 125-144. Material em PDF.

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

SWAIN, M. Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H. *Advanced language learning: the contributions of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 2006, p. 95-108. Material em PDF.

SWAIN, M; LAPKIN, S. Problems in output and cognitive processes they generate: a step toward second language learning. *Applied Linguistics*, v. 16, p. 371-391, 1995. Material em PDF.

SWAIN, M; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman, 2001, p. 98-118.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. Sobre o Processo de Consentimento Livre e Esclarecido. *Comitê de Ética em Pesquisa UNISINOS*. Nova Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/images/pesquisa-e-inovacao/comites/documentos/termo-consentimento-livre-esclarecido.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

TOCALLI-BELLER, A.; SWAIN, M. Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 15, n. 1, p. 5-28, 2005. Material em PDF.

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

VYGOTSKY, L. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development. In: *Readings on the development of children*. New York: W. H. Freeman and Company, p. 29-36, 1997.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: WEY, L. (ed.). *The bilingual reader*. London: Routledge, 2000.

WELLS, G. Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research. In: SOMEKH, B.; NOFFKE, S. (Eds.). *Handbook of Educational Action Research*. Sage, 2007. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/Collaborative%20Action%20Research.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976. Material em PDF.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA

- 3) Há quanto tempo você é professora de inglês?
- 4) Já trabalhou com quais faixas etárias/ nível de ensino?
- 5) Há quanto tempo trabalha na instituição de ensino atual?
- 6) A quantos grupos atende atualmente? Qual é o nível de ensino e faixa etária dos aprendizes?
- 7) Qual é a sua formação?
- 8) Se possui graduação, há quanto tempo é formada?
- 9) Tem pós-graduação? Experiência no exterior?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(PAIS)**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (pais)

Eu, Maria de Fátima Gonçalves, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da Profa. Dra. Marília dos Santos Lima, proponho desenvolver uma pesquisa intitulada "O diálogo colaborativo como facilitador da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de currículo bilíngue". Meu objetivo com esta pesquisa é entender, com mais clareza, como os alunos aprendem inglês e como o diálogo colaborativo, através da resolução de tarefas, contribui para o desenvolvimento bilíngue destes aprendizes. Considero o estudo relevante, pois se observa um crescimento na oferta de currículo bilíngue em escolas privadas do Brasil, ao mesmo tempo em que há no país, uma escassez no número de pesquisas realizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa neste contexto. Por conta disso, estudos na área são fundamentais para que os professores e demais envolvidos com esse tipo de ensino entendam como se dá o processo de aquisição da segunda língua de forma mais eficaz.

Os dados coletados para esta investigação serão provenientes de entrevistas e questionários os quais os/as participantes serão convidados a responder, observação das aulas e gravação, em áudio e vídeo, das interações entre os/as participantes, ao realizarem tarefas colaborativas em duplas ou em pequenos grupos, durante seis períodos, de cinquenta minutos cada, de inglês. Os dados advindos das gravações serão posteriormente transcritos com nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos/as participantes. Dessa forma, não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as e/ou local(is) da pesquisa.

Os dados advindos dos questionários, das entrevistas e das gravações em áudio e vídeo serão utilizados pela pesquisadora, apenas para fins de investigação. A participação no estudo não oferece nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza aos integrantes da pesquisa. Ainda assim, o/as participantes poderão desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Fica aqui registrado o meu compromisso, como pesquisadora, para o cumprimento das questões éticas mencionadas neste documento. Da mesma forma, estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados, pelo telefone (51) 9773-4646 ou pelo e-mail fatimagoncalves17@gmail.com

Após ter sido devidamente informado/a sobre os aspectos relacionados à pesquisa, eu, _____ pai ou responsável legal, declaro para os devidos fins, que concedo os direitos da participação do meu filho/a _____ nesta pesquisa, para que sejam utilizados os dados integralmente ou em partes para fins de estudo, assim como estou ciente e consinto os meios para a obtenção das gravações em áudio e vídeo, mantendo a identidade dos/as participantes e da instituição pesquisada em sigilo total.

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 <http://www.unisinos.br>

CEP - UNISINOS

APPROVADA

Em 12.03.14

.....



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

Este documento será assinado em duas vias, ficando uma em poder do responsável pelo/a participante e a outra com a pesquisadora.

Local e data: _____

Assinatura do/a aluno/a: _____

Assinatura do pai ou responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 22.1.03.1.14
.....
[Handwritten signature]

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PROFESSOR)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (professor)

Eu, Maria de Fátima Gonçalves, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da Profa. Dra. Marília dos Santos Lima, proponho desenvolver uma pesquisa intitulada "O diálogo colaborativo como facilitador da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de currículo bilíngue". Meu objetivo com esta pesquisa é entender, com mais clareza, como os alunos aprendem inglês e como o diálogo colaborativo, através da resolução de tarefas, contribui para o desenvolvimento bilíngue destes aprendizes. Considero o estudo relevante, pois se observa um crescimento na oferta de currículo bilíngue em escolas privadas do Brasil, ao mesmo tempo em que há no país, uma escassez no número de pesquisas realizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa neste contexto. Por conta disso, estudos na área são fundamentais para que os professores e demais envolvidos com esse tipo de ensino entendam como se dá o processo de aquisição da segunda língua de forma mais eficaz.

Os dados coletados para esta investigação serão provenientes de entrevistas e questionários os quais o/a professor/a participante será convidado/a a responder, observação das aulas e gravação, em áudio e vídeo, das interações entre professor/a e alunos, ao auxiliar os alunos na realização de tarefas colaborativas em duplas ou em pequenos grupos, durante seis períodos, de cinquenta minutos cada, de inglês.

Os dados advindos das gravações serão posteriormente transcritos com nome fictício, a fim de preservar a identidade do/a participante. Dessa forma, não será divulgado nome ou informações que possam identificar o/a envolvido/a e/ou local(is) da pesquisa.

Os dados advindos dos questionários, das entrevistas e das gravações em áudio e vídeo serão utilizados pela pesquisadora, apenas para fins de investigação. A participação no estudo não oferece nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza à/ao integrante da pesquisa. Ainda assim, o/a participante poderá desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Fica aqui registrado o meu compromisso, como pesquisadora, para o cumprimento das questões éticas mencionadas neste documento. Da mesma forma, estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas e demais informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados, pelo telefone (51) 9773-4646 ou pelo e-mail fatimagoncalves17@gmail.com

Após ter sido devidamente informado/a sobre os aspectos relacionados à pesquisa, eu, _____ declaro para os devidos fins, que concedo os direitos da minha participação nesta pesquisa, para que sejam utilizados os dados integralmente ou em partes para fins de estudo, assim como estou ciente e consinto os meios para a obtenção das



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

gravações em áudio e vídeo, mantendo a minha identidade e da instituição pesquisada em sigilo total.

Este documento será assinado em duas vias, ficando uma em poder do/a professor/a participante e a outra com a pesquisadora.

Local e data: _____

Assinatura do/a professor/a participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 12.10.2014
.....
JH