

“COM A AJUDA DO MEU COLEGA CONSEGUI FAZER O EXERCÍCIO DE LISTENING”: UMA ANÁLISE SOCIOCULTURAL DA INTERAÇÃO DE DOIS ALUNOS EM UMA ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL EM INGLÊS

Tatiana Diello Borges (UFG/CAJ)
Neuda Alves do Lago (UFG/CAJ)
Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (UFG)

RESUMO: Neste estudo, analisamos, sob uma perspectiva sociocultural de aprendizagem de línguas, a interação de dois alunos em uma atividade de *listening*. O referencial teórico apoiou-se nos conceitos de *scaffolding* e aprendizagem colaborativa. A metodologia empregada foi o estudo de caso. A interação foi gravada em áudio e um questionário foi aplicado para obter as percepções (e sentimentos) dos alunos quanto à atividade de *listening* realizada em dupla. Os resultados mostram a importância da L1 como um *scaffolding*, da interação/colaboração entre alunos e de se conhecer as percepções e sentimentos dos aprendizes acerca de suas experiências na realização de atividades de *listening* feitas em pares/grupos.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria sociocultural, *scaffolding*, compreensão oral em inglês

“WITH THE HELP OF MY CLASSMATE I WAS ABLE TO DO THE LISTENING EXERCISE”: A SOCIOCULTURAL ANALYSIS OF THE INTERACTION OF TWO STUDENTS IN AN ENGLISH ORAL COMPREHENSION ACTIVITY

ABSTRACT: In this study we analyzed, using a sociocultural perspective of language learning, the interaction of two students in a listening activity. The theoretical framework was based on the concepts of scaffolding and collaborative learning. The methodology employed was the case study. The interaction was recorded on audio and a questionnaire applied to obtain the students' perceptions (and feelings) regarding the listening activity performed in pairs. The results show the importance of L1 as a scaffolding, interaction/cooperation among students, and understanding the learners' perceptions and feelings about their experiences in listening activities done in pairs/groups.

KEYWORDS: Sociocultural theory, *scaffolding*, English oral comprehension



Introdução

Vygotsky, ao rejeitar as teorias psicológicas dominantes em sua época, na qual predominava o dualismo cartesiano, havendo a separação do pensamento e da emoção, propõe uma teoria na qual o ser humano não pode ser estudado ou compreendido em isolamento, mas como parte de uma história, cultura e sociedade (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2012). Conforme essa teoria, o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outros, a qual, segundo Figueiredo (2006, p. 12), “é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, uma vez que é mediadora desse processo”.

De acordo com a teoria sociocultural, o desenvolvimento cognitivo humano se origina na interação social (nível interpsicológico) e, posteriormente, se dá no plano individual (nível intrapsicológico). Como afirmam Stetsenko e Arievitch (1997, p. 61) citado por Dobao (2012, p. 230¹): “Os processos psicológicos surgem primeiro no comportamento coletivo, em cooperação com outras pessoas, e só posteriormente se tornam internalizados”. Assim, o desenvolvimento cognitivo, para a teoria sociocultural, significa “a transformação de atividades compartilhadas socialmente em processos internalizados” (FIGUEIREDO, 2003, p. 128). Ou, nas palavras de Vygotsky (1998, p. 74): é “a reconstrução interna de uma operação externa”. É importante mencionar ainda que, segundo o psicólogo bielorusso, o desenvolvimento cognitivo engloba três estágios pelos quais a criança passa, a saber: regulação pelo objeto; regulação pelo outro; e, autorregulação. No primeiro, o meio exerce influência sobre a criança. No segundo estágio, a criança, por sua vez, já se torna capaz de desempenhar algumas atividades com o apoio de outras pessoas. Por fim, no estágio da autorregulação, a criança, independentemente, consegue resolver as tarefas por meio do desenvolvimento de estratégias (FIGUEIREDO, 2006).

¹ Todas as traduções são de responsabilidade das autoras.

Um dos pressupostos da teoria sociocultural é que as atividades humanas são mediadas pela linguagem, a qual, para Vygotsky, é entendida como uma ‘ferramenta’ simbólica (AHMED, 1994). Os seres humanos se apropriam de instrumentos materiais como, por exemplo, um martelo, para interagir com o seu meio ambiente externo. Assim, nessa interação, os instrumentos agem como mediadores entre os indivíduos e o mundo material (AHMED, 1994, LANTOLF; APPEL, 1994). Para a teoria vygostkiana, portanto, a função do instrumento é:

Servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (VYGOTSKY, 1998, p. 72 - Grifo no original).

Analogicamente a um instrumento material, conforme Vygotsky (1998, p. 70), a língua “age como um instrumento de atividade psicológica”, a qual representa “o mecanismo mediador mais sofisticado na história sociocultural humana” (AHMED, 1994, p. 158). As ferramentas psicológicas como, por exemplo, técnicas mnemônicas, símbolos algébricos, diagramas, esquemas e, evidentemente, a língua, servem como mediadores para a atividade mental do indivíduo (LANTOLF; APPEL, 1994). Como Ahmed (1994, p. 158) bem elabora, essas ferramentas são empregadas “não somente para controlar e organizar o mundo social e mediar a atividade interpessoal, mas também para controlar e ordenar o mundo psicológico e mediar a atividade cognitiva intrapessoal”.

Considerando a ênfase dada à relevância do contexto social e às relações interpessoais no desenvolvimento cognitivo humano (AHMED, 1994), a teoria sociocultural tem sido estendida para um vasto número de áreas de estudo como, por exemplo, a psicologia, antropologia, sociologia, educação e o ensino/aprendizado de segunda língua, e língua estrangeira (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2012). Tendo como referência uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem de línguas é compreendida como “o processo



pelo qual os alunos se envolvem na coconstrução do conhecimento da segunda língua. [Assim,] por meio da interação social, eles auxiliam uns aos outros na realização de uma tarefa compartilhada” (LEE, 2004, p. 83-84).

É possível perceber, nesse sentido, a importância dessa teoria para o processo de aprendizagem, uma vez que este, sob essa perspectiva, é caracterizado pelo desenvolvimento de um conhecimento conjunto (entre pares), o qual é mediado pela interação social.

Tendo em mente o exposto acima, o objetivo geral deste trabalho foi analisar, sob uma perspectiva sociocultural de aprendizagem de línguas, a interação de dois alunos na realização de uma atividade de compreensão oral em língua inglesa. Os específicos, por sua vez, foram: (1) procurar indícios de *scaffolding* na interação e (2) identificar as percepções (e sentimentos) dos participantes relacionadas, especificamente, à atividade de *listening* realizada em pares, assim como à habilidade de compreensão oral em língua inglesa, de modo geral.

Organizamos esse trabalho em quatro partes. Na primeira, apresentamos o referencial teórico, no qual tratamos de *scaffolding* e da aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). Na segunda seção, trazemos a metodologia escolhida para a realização do estudo, detalhando sua natureza, o contexto investigado, os participantes, a tarefa realizada, o questionário aplicado e a análise dos dados. Na terceira parte, apresentamos e discutimos os resultados obtidos. Por fim, trazemos algumas considerações finais do trabalho.

2. *Scaffolding*

O conceito de *scaffolding*, ou estruturas de apoio (FIGUEIREDO, 2006), tem sua origem no estudo de Wood, Bruner e Ross (1976), no qual é descrito como “um tipo de processo que possibilita à criança ou ao aprendiz resolver um problema, realizar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de

seus esforços, caso não dispusesse do apoio de outro indivíduo” (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90).

Interessante notar que, embora Vygotsky não tenha cunhado o termo *scaffolding*, esse conceito tem sido relacionado à teoria sociocultural e, em especial, ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)² (TURNER; BERKOWITZ, 2005; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2012; ELDERS; ROJAS-DRUMMOND; VAN de POL, 2013; VAN de POL; ELBERS, 2013), uma vez que “a essência do conceito caracteriza a intervenção de uma pessoa experiente no desenvolvimento de um aprendiz que está ativamente envolvido na resolução de um problema, mas que não é capaz de realizar essa tarefa sozinho” (ELDERS; ROJAS-DRUMMOND; VAN DE POL, 2013, p. 1).

Como Antón e DiCamilla (1999) e Figueiredo (2006) enfatizam, o *scaffolding* ocorre na ZDP, “na qual a criança e o adulto engajam-se num processo dialógico” (FIGUEIREDO, 2006, p. 15) e as “interações [resultantes desse processo] conduzem ao desenvolvimento [da criança]” (ANTÓN; DICAMILLA, 1999, p. 236).

A intervenção que o indivíduo experiente fornece à criança, ou ao aprendiz, é caracterizada por seis funções do *scaffolding*, detectadas por Wood, Bruner e Ross (1976), a saber: 1) atrair o interesse do aluno para a realização da tarefa; 2) simplificar a tarefa; 3) manter o aprendiz na busca do objetivo; 4) destacar aspectos relevantes da tarefa e assinalar as discrepâncias entre o que já foi produzido e o que seria a solução ideal; 5) controlar a

² Conforme Swain, Kinnear e Steinman (2012), Vygotsky, comprometido com a educação de crianças com necessidades especiais na Rússia nos anos 20, acreditava que elas, por meio da interação com indivíduos mais experientes (e a assistência fornecida por eles) poderiam coconstruir seu aprendizado e desenvolvimento. Para o autor, cada criança possui dois níveis distintos de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro refere-se ao que ela pode alcançar ao agir sozinha em determinada tarefa. O segundo, por sua vez, diz respeito ao que pode realizar ao desempenhar atividades com o apoio de outro indivíduo. A diferença entre os dois níveis é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).



frustração, reduzindo o estresse, ao longo da resolução de problemas; e, 6) fazer uma demonstração de uma versão idealizada do que será realizado.

Outro aspecto importante relacionado ao *scaffolding* se refere a algumas de suas características essenciais. Aljaafreh e Lantolf (1994), por exemplo, afirmam que o *scaffolding* deve ser *gradual*, *contingente* e *dialógico*: gradual, no sentido de que a ajuda deve ser iniciada no nível implícito e progressivamente se tornar mais específica, explícita; contingente, uma vez que o apoio deve ser proporcionado somente quando necessário; e, dialógico, considerando que a ZDP do aluno e o auxílio adequado a ser oferecido se tornam evidentes por meio do diálogo. Warwick, Mercer e Kershner (2013), Van de Pol e Elbers (2013) e Elders, Rojas-Drummond e Van de Pol (2013), por sua vez, apresentam ainda outra característica do *scaffolding*: *transferência de responsabilidade*, a qual significa que o responsável por uma tarefa deixa de ser o tutor e passa ser o aprendiz. Como é possível perceber, subjaz a essa característica “o objetivo final do *scaffolding* que é possibilitar que o aprendiz realize uma tarefa sozinho, desloca [ndo, assim,] a responsabilidade da tarefa para ele” (VAN de POL; ELBERS, 2013, p. 33).

De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2012, p. 26), o *scaffolding*, assim como a ZDP, como vimos, é outro conceito “amigo do professor”. Os professores, conforme explicam Freeman e Freeman (2011), podem fazer uso em suas aulas de três formas distintas de *scaffolding*: *verbal*, *visual* e *corporal*. Na verbal, o professor fornece assistência para ajudar os alunos a resolverem problemas por meio de perguntas, apontando questões relacionadas à tarefa ou fazendo sugestões. Na visual, o docente auxilia os aprendizes através da utilização de gráficos, mapas, vídeos, figuras, *realia*, dentre outros. Gottlieb (2006, p. 134) citado por Freeman e Freeman (2011, p. 83), ao listar várias razões para os professores utilizarem suportes visuais e gráficos, afirma que eles oferecem “múltiplas possibilidades para avaliar o conteúdo, construir significado e comunicar ideias”. Na forma corporal, por sua vez, o professor proporciona ajuda ao dispor os alunos em grupos colaborativos e propor atividades nas quais eles possam se movimentar para realizá-las. Nas três

formas de *scaffolding*, observam Freeman e Freeman (2011, p. 81), os aprendizes utilizam o auxílio fornecido “para tentar resolver problemas e realizar tarefas”.

Faz-se extremamente importante mencionar que o *scaffolding* pode ocorrer também sem a presença de uma pessoa mais experiente, como o professor³, por exemplo (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2012). De acordo com as autoras, o *scaffolding* pode acontecer também na interação entre aluno-aluno e “pode ser poderoso” (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2012, p. 26). Tharp e Gallimore (1988) citado por Figueiredo (2006, p. 16) explicam que o *scaffolding* que acontece entre os próprios aprendizes é chamado de *influência*, no qual “a ajuda é recíproca e compartilhada”. O *scaffolding* aluno-aluno, conforme Freeman e Freeman (2011), pode acontecer tanto em duplas (ou grupos) homogêneas, nas quais os participantes (quase) não apresentam desigualdades linguísticas, ou em pares (ou grupos) heterogêneos, em que os alunos possuem níveis distintos de conhecimento linguístico. Independentemente de o par/grupo possuir níveis linguísticos similares ou distintos, o importante a se considerar, como Freeman e Freeman (2011, p. 84) pontuam, é que o *scaffolding* que acontece tanto nas interações de alunos com mais conhecimento linguístico quanto entre aqueles menos proficientes possibilita que “todos sejam capazes de progredir”.

2.1. Aprendizagem colaborativa

A perspectiva colaborativa na aprendizagem de línguas⁴ vem sendo há algum tempo foco de estudos de diversos pesquisadores no campo de ensino/aprendizagem de línguas (FORMAN; CAZDEN, 1985; OXFORD, 1997;

³ O tipo de *scaffolding* que parte do indivíduo mais experiente para aquele com menos conhecimento é denominado de *assistência* e ocorre em interações do tipo professor-aluno, por exemplo (SILVA, 1999).

⁴ Importante destacar que a aprendizagem colaborativa se ancora teoricamente, principalmente, na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky (e seus colaboradores). Como vimos, para essa teoria, “o desenvolvimento cognitivo humano se origina na atividade [interação] social. [Assim,] o conhecimento linguístico pode ser construído *colaborativamente* por meio de processos cognitivos socialmente situados” (DOBAO, 2012, p. 230 - Grifo nosso).



ANTÓN; DICAMILLA, 1999; CRANDALL, 1999; FIGUEIREDO, 2003; 2006; 2011; SABOTA, 2006; SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002; DOBAO, 2012). De acordo com Figueiredo (2006, p. 23-24), nessa perspectiva, os alunos têm a oportunidade de perceber “o que ainda têm de aprender, podem desenvolver suas habilidades sociais e afetivas [...] e têm a oportunidade de compartilhar estratégias capazes de favorecer a aprendizagem e tornarem-se mais reflexivos e mais autônomos”.

Coelho (2005), a respeito da relevância da utilização de uma abordagem colaborativa na aprendizagem de línguas, também observa que, nas atividades desenvolvidas em conjunto, os discentes se sentem “bem, menos ansiosos, mais à vontade para falar em inglês e percebem que um aluno pode ajudar o outro em suas dificuldades e podem juntos encontrar as respostas” (COELHO, 2005, p. 106). Conforme afirma um de seus alunos participantes, os trabalhos em duplas/grupos devem fazer parte das aulas de língua inglesa, pois “[...] um [vai] ajudando o outro. Tem um que tem dificuldade em uma coisa, outro em outra e eles [vão] ajudando uns aos outros a aprender” (COELHO, 2005, p. 106).

Figueiredo (2006, p. 17), compartilhando da observação de Coelho (2005), reforça que “por meio da interação, os aprendizes podem melhorar suas oportunidades de aprendizagem usando uns aos outros como recursos”. Sabota (2006), em pesquisa que se ocupou das estratégias utilizadas pelos alunos para resolver exercícios de compreensão textual em pares, verificou que as atividades de leitura, quando realizadas em conjunto, podem possibilitar uma compreensão mais ampla e significativa do texto, pois cada aluno colabora trocando ideias e conhecimentos e, assim, se engaja em um processo de auxílio recíproco.

Em uma investigação que procurou examinar a relação entre a interação e a compreensão oral em espanhol, Garcia e Asención (2001), citado por Swain, Brooks e Tocalli-Beller (2002), constaram que o grupo experimental, no qual os participantes puderam interagir com os colegas em pequenos grupos, compartilhando as anotações feitas sobre a palestra que ouviram, teve

um desempenho significativamente melhor no teste de compreensão oral aplicado posteriormente. As autoras identificaram também a troca de código linguístico como uma das características da interação dos participantes. Ao término do estudo foi possível concluir que a interação pode ter um efeito sobre a compreensão oral e que as diferentes formas pelas quais os alunos interagem podem explicar esse efeito.

É possível perceber, assim, o papel fundamental que a interação desempenha ao longo do processo de aprendizagem. Conforme apontado por Figueiredo (2006, p. 18), “a interação, na sala de aula de línguas, propicia aos alunos oportunidades de trocas de informações e de estratégias de aprendizagem. Os alunos têm, ainda, a chance de verificar o que sabem e o que ainda tem de aprender para expressarem-se na língua-alvo”.

A abordagem colaborativa, por ter como palavra-chave a *coconstrução do conhecimento* em um contexto social (FIGUEIREDO, 2006), gera inúmeros benefícios à aprendizagem de línguas. Dentre eles, mencionamos: (a) a maximização da aquisição da segunda língua (ou estrangeira) por promover oportunidades tanto para *input* quanto para *output*⁵; (b) a promoção da interação; (c) o desenvolvimento de um ambiente de apoio; (d) o favorecimento do compartilhamento do conhecimento entre alunos e professor; (e) o aumento da autoestima dos discentes e da habilidade de trabalhar com os outros; (f) a possibilidade de os alunos se arrisquem mais, perderem o receio de errar e corrigir uns aos outros e se expressarem; (g) o estímulo para que os discentes se tornem agentes de sua aprendizagem, desempenhando, assim, um papel participativo; (h) a oportunidade de os alunos poderem negociar, discutir, argumentar, apresentar suas opiniões e ouvir as dos colegas; (i) o favorecimento de um ambiente afetivo mais positivo na sala de aula, ocasionando, assim, a redução da ansiedade, o aumento da motivação e da autoconfiança, a facilitação do desenvolvimento de atitudes

⁵ O *input* diz respeito às “mensagens ou informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas. Por sua vez, o *output* é compreendido como a produção linguística, seja oral ou escrita” (FIGUEIREDO, 2003, p. 130).



positivas, a consideração de estilos de aprendizagem diferentes e o estímulo à perseverança; (j) a chance de os alunos poderem desenvolver compreensão cultural, respeito, amizade, habilidades sociais e consideração às opiniões diferentes; e, (l) a mudança da interdependência para a independência/autonomia (CRANDALL, 1999; FIGUEIREDO, 2003, 2006).

Como podemos constatar, a aprendizagem colaborativa, portanto, favorece tanto o desenvolvimento linguístico quanto das questões sociais e afetivas envolvidas no aprender (e ensinar).

Importante mencionar ainda que, embora sejam diversos os ganhos ao se adotar essa perspectiva de colaboração e de interação ao longo do aprendizado, existem resistências no tocante ao seu emprego em sala de aula (CRANDALL, 1999; FIGUEIREDO, 2006). Algumas questões que podem ser vistas como empecilho para o uso do trabalho em pares/grupos são:

1. *Erro*: há o receio, por parte de alguns professores, que os discentes cometam erros ao interagir com os colegas e não tenham, assim, oportunidades de corrigi-los. Entretanto, Crandall (1999) afirma que essa apreensão “parece não ser fundamentada, [uma vez que] os alunos não cometem mais erros ao falar uns com os outros do que ao se comunicar com falantes nativos ou o professor” (CRANDALL, 1999, p. 242). A autora chama a atenção ainda para dois aspectos: (a) as possíveis produções incorretas realizadas pelos alunos “são menos importantes no desenvolvimento global da competência da segunda língua [ou estrangeira] do que as oportunidades de negociação de significado e a interação” e (b) os “professores precisam auxiliar os alunos a compreenderem que os erros são naturais [...] e que existem momentos e modos apropriados e inapropriados para corrigirem uns aos outros” (CRANDALL, 1999, p. 242 - Tradução nossa).

2. *Uso da língua materna (L1)*: há a preocupação de que a interação ocorrida no trabalho em pares/grupos pode estimular o uso da L1 na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. Porém, como nota Figueiredo (2006, p. 25), diversos estudos têm demonstrado que “o uso da L1 não deve ser

visto como um impedimento para a aprendizagem da nova língua, mas sim como um *scaffolding* utilizado pelos alunos para facilitar esse processo”. Figueiredo (2006, p. 25) menciona ainda que alguns pesquisadores do assunto tem sugerido que o não uso da L1, por parte dos professores, deveria ser revisto, uma vez que ela pode ser empregada por eles no sentido de “organizar a sala de aula, manter uma relação social mais afetiva com seus alunos, bem como explicar pontos gramaticais que seriam mais dificilmente compreendidos caso o fizessem na língua-alvo”.

3. *Diferentes estilos de aprendizagem ou preferências*: é preciso ter em mente que as pessoas não são iguais umas às outras e possuem preferências e estilos de aprendizagem diversos. Assim, em uma sala de aula, por exemplo, pode haver “alguns alunos que não se sentem confortáveis ao trabalhar com seus colegas, preferindo trabalhar sozinhos” (FIGUEIREDO, 2006, p. 25). De acordo com Crandall (1999, p. 241), é preciso respeitar as diferentes preferências e considerar a possibilidade de que “ao longo do tempo mesmo aqueles alunos que preferem experimentar as coisas por conta própria [...] podem aprender a expandir seu repertório de aprendizagem”, tendo, assim, “a oportunidade de interagir diretamente com os colegas e de beneficiar-se da troca de conhecimentos advinda dessa interação” (FIGUEIREDO, 2006, p. 26).

3. Metodologia

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, utilizamos o estudo de caso, uma das várias modalidades de investigação qualitativa.

A respeito da *pesquisa qualitativa*, Davis (1995) e Lazaraton (1995) observam que os pesquisadores em Linguística Aplicada têm cada vez mais se interessado por estudos qualitativos. Nesse tipo de pesquisa, a preocupação central é tentar compreender o comportamento humano a partir da referência do próprio indivíduo (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; NUNAN, 1992). O estudo qualitativo, conhecido como naturalista ou interpretativo, não



considera a aprendizagem como um fenômeno isolado, mas inserido nos contextos socioculturais em que ela ocorre (DAVIS, 1995).

No tocante ao *estudo de caso*, sua preocupação maior está na compreensão e na descrição do processo do que nos seus resultados (NUNAN, 1992; ANDRÉ, 1995; TELLES, 2002). Johnson (1992) e Nunan (1992) definem o estudo de caso em termos de “unidade de análise”, podendo essa unidade ser tanto um indivíduo, aluno ou professor, uma entidade ou população, quanto uma turma, uma escola ou universidade. A unidade de análise utilizada nesta pesquisa compõe-se de dois alunos de uma universidade no sudoeste do Estado de Goiás, o que permite classificá-lo como um estudo de “multicasos”, conforme caracterização proposta por Nunan (1992) e Bogdan e Biklen (1998), por se ocupar do estudo de mais de um indivíduo.

Partindo da afirmação de que “o propósito de um estudo de caso é descrever o caso em seu contexto” (JOHNSON, 1992, p. 76), fornecemos, nesta seção, alguns detalhes a respeito do contexto em que esta pesquisa foi realizada e do perfil dos participantes. Apresentamos também a tarefa realizada, o questionário aplicado e os procedimentos adotados na análise dos dados.

Este estudo foi realizado no curso de Letras Inglês de uma universidade do interior de Goiás. A licenciatura em Inglês naquela universidade é relativamente nova, tendo apenas quatorze anos de existência, com aulas ministradas predominantemente no período noturno. A maioria dos alunos trabalha durante o dia e muitos deles viajam de cidades vizinhas para lá estudar. Os dados foram coletados na disciplina de Prática Oral de Inglês, a qual é ofertada para os alunos de todos os cursos de graduação da instituição.

Mel e Paulo são os participantes da pesquisa. Ressaltamos que não utilizamos os nomes verdadeiros dos alunos com o intuito de resguardar suas identidades e que eles próprios escolheram seus pseudônimos. Os participantes deste estudo compõem um par heterogêneo, já que possuem níveis distintos de proficiência em relação à língua inglesa.

Aluna do curso de Agronomia, Mel encontra-se na faixa etária de 20 a 25 anos, estudou inglês em escolas de idiomas por cinco anos, nunca ministrou aulas de língua inglesa e a razão de cursar esse idioma estrangeiro é devido a “*necessidades profissionais por exigência do mercado de trabalho*” (Questionário). Importante mencionar que, embora Mel tenha estudado a língua inglesa por um período relativamente longo (cinco anos), seu nível de inglês pode ser classificado como básico, pois possui muitas dificuldades, em especial de compreensão e produção oral, se comunicando, praticamente, apenas na L1, como veremos na seção de Resultados e Discussão.

Paulo, acadêmico de Letras Inglês, tem entre 20 e 25 anos, estuda inglês há quatro em cursos livres de idiomas, ministra aulas no Centro de Línguas da universidade, e o motivo de estudar a língua inglesa é, em suas palavras, “*para estar sempre informado e me manter atualizado. Além disso, o domínio de uma segunda língua é sempre algo importante e necessário*” (Questionário). Paulo, ao contrário de Mel, é proficiente em inglês, podendo, portanto, ser classificado como aluno de nível avançado.

Optamos, nesse trabalho, por observar a interação entre os alunos na realização de uma tarefa de compreensão oral em inglês devido ao fato de muitos dos estudos que têm como base a abordagem colaborativa de línguas se ocuparem de atividades que giram em torno da escrita (SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002). Além disso, de acordo com Gondim (2008), a habilidade de compreensão oral em língua inglesa é considerada difícil, complexa e desafiadora. Em suas palavras:

A compreensão oral é uma habilidade desafiadora porque não consiste tão somente da percepção de sons, mas também da competência linguístico-comunicativa, conhecimento de mundo de nossos alunos, crenças, aspectos cognitivos, culturais e afetivos, fatores esses considerados até certo ponto alheios ao controle do professor (GONDIM, 2008, p. 14).

A tarefa de *listening*, cujo tema era histórias engraçadas, foi realizada da seguinte forma: primeiramente, os alunos ouviram o início de três histórias



divertidas⁶ e, em seguida, conversaram em seus pares sobre o que haviam entendido, em geral, sobre elas. No segundo momento, escutaram novamente o começo das histórias e depois completaram, em pares, o primeiro exercício, no qual deveriam marcar a opção que eles achavam que correspondia às *punch lines*⁷ das histórias. Em seguida, ouviram as histórias completas e o exercício foi corrigido pelo professor com a turma toda. Por fim, os alunos ouviram as histórias por inteiro novamente para, então, em suas duplas, realizarem a segunda (e última) atividade, na qual conversaram sobre qual história haviam achado mais engraçada. Essa atividade consta do livro *Let's Talk 2* (Jones, 2008), que é adotado com a turma. A interação da dupla participante foi gravada em áudio.

Também foi aplicado aos participantes, ao término da tarefa, um questionário do tipo aberto, no sentido de tentar obter suas percepções (e sentimentos) em relação à atividade de *listening* realizada em dupla, assim como sobre a habilidade de compreensão oral em língua inglesa, de modo geral. Conforme afirmam Swain e Lapkin (1998, p. 334), cada pessoa se envolve na tarefa feita em pares de forma distinta e “se beneficiará diferencialmente das atividades colaborativas implementadas em sala”. Assim, de acordo com as autoras, metodologicamente, seria interessante tentar descobrir, logo após a realização da tarefa desenvolvida em duplas, quais aspectos os alunos percebem que foram agradáveis, desagradáveis, úteis ou não favoráveis à atividade feita com o colega e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Optamos pelo questionário aberto devido ao fato de que nesse, segundo Nunan (1992), os informantes têm a liberdade de poder decidir o que e como dizer, possibilitando ao pesquisador obter informações mais úteis e exatas, pois refletem o que o indivíduo realmente quer exprimir.

⁶ Em linhas gerais, a primeira história era sobre um homem que foi ao cinema com seu cachorro; a segunda, sobre uma pessoa dirigindo uma caminhonete carregada de pinguins; e, a terceira, sobre uma mulher em um ônibus segurando um bebê.

⁷ *Punch lines* se referem às últimas linhas de uma piada ou história que a tornam engraçada ou surpreendente.

O questionário foi dividido em duas partes. Na primeira, com oito questões, nosso propósito era, basicamente, obter informações pessoais e acadêmicas dos participantes como, por exemplo, a faixa etária; o curso que frequentavam na universidade; há quanto tempo estudavam inglês; se ensinavam ou já ensinaram o referido idioma; que razões os levaram a escolher essa língua, e questões similares. Na segunda parte, com nove perguntas, procuramos identificar as percepções (e sentimentos) dos participantes relacionadas, especificamente, à atividade de *listening* realizada em pares, assim como à habilidade de compreensão oral em língua inglesa, de modo geral.

Para proceder à análise dos dados adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual tem como objetivo primário a compreensão do fenômeno sob análise e os seguintes procedimentos: observação, descrição, compreensão e significação (LeCOMPTE; PREISSLE, 1993).

4. Resultados e Discussão

Nesta seção, apresentamos a análise da interação ocorrida durante a tarefa de *listening* feita em pares, em conformidade com os objetivos do estudo.

Considerando nosso primeiro objetivo específico - *procurar indícios de scaffolding na interação* -, pudemos constatar que Mel e Paulo fizeram uso de *scaffolding* e ele ocorreu na L1.

O seguinte exemplo - que retrata a interação dos participantes, na qual, após terem escutado pela segunda vez o começo das histórias, tentam fazer o primeiro exercício (marcar a opção que eles achavam que correspondia às *punch lines* das histórias) - ilustra uma situação em que a L1 dos alunos foi utilizada como estrutura de apoio (*scaffolding*) para *explicação e compreensão da tarefa*:

[1] **Paulo:** As these are funny stories, I don't think that she is going to say "No dogs are allowed here" [se refere à história do



homem que foi ao cinema com seu cachorro]. I think she is going to say "He ate all my popcorn". What do you think?

Mel: Eu não entendi. É pra falar o que eu acho que é engraçado nas histórias?

Paulo: Não. É pra falar sobre o final da história [se refere às *punch lines*]. Porque é assim: como a história é engraçada, acho que ela não vai falar que "Cachorros não são permitidos aqui". Vai ser uma coisa engraçada. Acho que ela vai dizer "Comeu minha pipoca".

Mel: Ah, agora entendi. Thank you.

É possível perceber que a participante Mel, ao dizer a seu colega "*Eu não entendi. É pra falar o que eu acho que é engraçado nas histórias?*", não havia compreendido o que deveria ser feito no exercício. Assim, recorre à sua L1 para expressar seu não entendimento e pedir o auxílio de Paulo. Ele, por sua vez, faz uma troca de código linguístico, passando, então, a utilizar a língua portuguesa para explicar o que deve ser feito na atividade, a fim de facilitar a compreensão de Mel sobre a tarefa, e, assim, poderem realizá-la conjuntamente. Nesse exemplo observa-se que o uso da L1 como *scaffolding* para entendimento do exercício parece ter sido de fundamental importância no caso de Mel (assim como a interação com o colega e sua ajuda), pois ao final do diálogo com Paulo ela afirma: "*Ah, agora entendi*".

O fragmento abaixo refere-se à interação dos alunos no momento em que, depois de terem escutado pela segunda vez o início das histórias, tentam realizar o primeiro exercício (marcar a opção que achavam que correspondia às *punch lines* das histórias). O trecho transcrito exemplifica o emprego da L1 como estrutura de apoio no sentido de se tentar *explicar e compreender o conteúdo de uma das histórias* da atividade de *listening*:

[2] **Paulo:** Number three [se refere à história de uma mulher em um ônibus segurando um bebê] I think it is "Let me hold your monkey" because the man said the baby was ugly.

Mel: Não entendi essa história.

Paulo: Uma mulher com um bebê. O cara falou que ele era feio.

Mel: Ah, tá [Risos].

Paulo: Que lembrava um macaco.

Mel: Entendi agora [Risos].

Nesse exemplo, vemos que Mel não tinha compreendido do que se tratava a última história do *listening*. Desse modo, também lança mão da L1 para demonstrar sua dificuldade de compreensão. Paulo, assim, prontamente, explica, por meio do português, em breves palavras, a história a Mel, que, por sua vez, parece compreendê-la, então, ao rir e dizer “*Ah, tá. Entendi agora*”.

Apresentamos a seguir um fragmento que retrata a interação dos participantes após ouvirem as histórias completas e tentarem fazer a última atividade (conversar sobre qual história haviam achado mais engraçada):

[3] **Paulo:** I think the funniest was the third story because the man says that the baby is a monkey. First, the driver says that he is the ugliest baby he has ever seen. And, then, the other man says “Let me hold your monkey”. So, the baby is very ugly [laughs]. I think number 2 is funny, too, but not so funny.

Mel: A primeira eu não achei engraçada [se refere à história do homem que foi ao cinema com seu cachorro].

Paulo: Eu também não. It’s not funny.

Mel: A terceira é a mais engraçada.

Paulo: Ahã. Let me hold your monkey.

Mel e Paulo: Risos.

O exemplo acima parece indicar que a participante Mel, por meio da interação com o colega, ao longo do exercício de *listening*, e do uso da L1 como *scaffolding*, conseguiu compreender o que era falado nas histórias e, assim, realizar a última tarefa. No diálogo apresentado, vemos que a aluna foi capaz de expor sua opinião sobre qual história não achou engraçada e qual era a mais divertida. Embora Mel não justifique sua escolha, assim como Paulo fez ao eleger a terceira como a mais engraçada, devido a suas dificuldades de compreensão e produção oral na língua inglesa, como se nota nas interações, é possível perceber, de todo modo, que, para ela, a interação com o colega, assim como sua colaboração, e a utilização da L1 como *scaffolding*, foram imprescindíveis para que se tornasse capaz de realizar a atividade de *listening*.

Os excertos apresentados evidenciam uma questão controversa no ensino/aprendizagem de segunda língua, e estrangeira: o uso da L1 (SWAIN;



KINNEAR; STEINMAN, 2012). Conforme as autoras, frequentemente, a ideia de que a interação na sala de aula de segunda língua, ou estrangeira, pode ocorrer na L1 tem sido alvo de resistência por parte dos professores. Crandall (1999), por sua vez, menciona que quando os alunos possuem o mesmo idioma, como ocorre em muitas das situações de aprendizagem de língua estrangeira, há o receio de que qualquer interação em grupos possa se tornar uma interação na L1. Entretanto, como enfatizam Swain, Kinnear e Steinman (2012, p. 45), caso a L1 seja, de fato, utilizada, o aspecto que deve ser considerado “é se ela ajuda ou dificulta o aprendizado da segunda língua, e estrangeira”, pois, como Crandall (1999, p. 241) assevera, “pode ser irrealista esperar que os alunos se limitem ao uso da língua-alvo quando podem se expressar mais plenamente em uma língua que todos possam entender”.

Nesse sentido, uma preocupação excessiva com o uso da L1 pode ser não fundamentada (CRANDALL, 1999). Ao invés de sua utilização ser percebida como um problema, ou até mesmo ‘pecado’, ela deveria ser entendida como “um apoio para o desenvolvimento cognitivo e aumento das habilidades da segunda língua” (MCGROARTY, 1989, p. 127 citado por CRANDALL, 1999, p. 242). Como mencionado por Figueiredo (2006, p. 25), diversos estudos têm demonstrado que “o uso da L1 não deve ser visto como um impedimento para a aprendizagem da nova língua, mas sim como um *scaffolding* utilizado pelos alunos para facilitar esse processo”. Sob uma análise sociocultural, Antón e DiCamilla (1999, p. 245) enfatizam que o emprego da L1 na interação colaborativa se evidencia, principalmente, como “um recurso para criar um espaço social e cognitivo no qual os alunos são capazes de fornecer uns aos outros e a si mesmos auxílio ao longo da tarefa”. Assim, a L1 utilizada na interação do idioma estrangeiro é uma ferramenta importante em diversos aspectos como, por exemplo, na realização de uma tarefa, na compreensão da atividade, na construção do significado da língua-alvo, na manutenção da interação, no entendimento de itens lexicais, na regulação do próprio comportamento, na compreensão do significado de um texto (escrito ou oral), na negociação de um bom ambiente cooperativo para

execução das atividades e na mediação da aprendizagem (BEHAN; TURNBULL; SPEK, 1997 citado por SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2012; SWAIN; LAPKIN, 1998; ANTÓN; DICAMILLA, 1999; FIGUEIREDO, 2003; CÂNDIDO JÚNIOR, 2006).

Considerando que para se compreender bem o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira “deve-se levar em conta não apenas o domínio cognitivo, mas, também, os *sentimentos* experimentados pelas pessoas” (FIGUEIREDO, 2011, p. 116-117 - Grifo nosso), nos ocupamos, de agora em diante, de nosso segundo objetivo específico: identificar as percepções (e sentimentos) dos participantes relacionadas, especificamente, à atividade de *listening* realizada em pares, assim como à habilidade de compreensão oral em língua inglesa, de modo geral.

Foi possível perceber que Mel, em relação à habilidade de compreensão oral em inglês, parece experimentar sentimentos de ansiedade, nervosismo, tensão, como podemos observar no seguinte relato: “*Eu sou muito ansiosa e quanto mais nervosa fico mais tenho dificuldade na interpretação do listening. Me sinto muito ansiosa ao tentar ouvir um filme em inglês, por exemplo, porque fico tentando puxar as palavras que conheço para conseguir entender algo do que está se passando. [Durante as atividades de compreensão oral em língua inglesa, realizadas em sala] me sinto tensa, tentando entender com clareza as palavras que conheço*”.

Paulo, por sua vez, parece apresentar sentimentos opostos aos de Mel quanto ao *listening* em inglês. Em suas palavras: “*Geralmente me sinto tranquilo e estimulado a prosseguir. Eu não consigo entender todas as palavras, mas conseguir entender, pelo menos, a parte principal do que foi dito já é uma boa recompensa*”.

A respeito da ansiedade em relação ao *listening*, o participante menciona que, em sua opinião, “*um aluno ansioso acaba não conseguindo prestar atenção nas aulas, o que é algo muito importante durante um exercício de listening. Sem o foco necessário o exercício se torna bastante complicado, pois o aluno acaba se perdendo no meio de tudo o que está sendo dito*”.



A questão da ansiedade no processo de aprendizagem de línguas, de modo geral, tem sido, de acordo com Figueiredo (2011), tema de diversos estudos. No que se refere à habilidade de compreensão oral, especificamente, Gondim (2008, p. 88) afirma que a ansiedade (assim como a insegurança, frustração, baixa autoestima) é um sentimento “que leva o aluno a ter dificuldades [nela]”. De acordo com a autora ainda, o aprendiz “se sente ansioso, na maioria das vezes, quando pensa que será necessário compreender cada palavra do que ouve” (GONDIM, 2008, p. 88). Esse parece ser o caso de Mel, ao afirmar que “*em muitos momentos não consegu[ue] interpretar tudo corretamente [d]o que est[á] ouvindo*”. Para Crandall (1999) e Figueiredo (2011), uma das formas de a ansiedade ser minimizada em sala de aula é por meio da utilização de exercícios realizados em pares/grupos.

Em relação à percepção de Mel e Paulo sobre quando as atividades de compreensão oral são realizadas em duplas/grupos, ambos destacam positivamente a possibilidade de interagir para compreenderem melhor o *listening*, tornando, assim, a tarefa mais fácil, como podemos observar em suas afirmativas: “*Ao interagir com outros colegas, e discutir o que foi ouvido, torna-se mais fácil juntar as informações e organizá-las*” (Paulo); “*Aumenta a chance de interpretação do que está sendo passado no listening quando interagimos, trocamos ideias com o colega*” (Mel).

A respeito da atividade de *listening* (histórias engraçadas), especificamente, na qual Mel e Paulo trabalharam em conjunto, foi possível perceber que cada um teve uma experiência distinta na realização do exercício. Mel afirmou ter tido muitas dificuldades para compreender o *listening* e que só conseguiu fazer a tarefa devido ao auxílio de seu colega, como pudemos observar em suas interações. Nas palavras da participante: “*Tive bastante dificuldade de interpretação do listening na aula. Achei complicado de entender algumas expressões. Me senti como se eu não soubesse praticamente nada do que estava sendo passado, mas consegui fazer com a ajuda do meu colega que me explicou algumas partes*”.

Paulo, por sua vez, expôs que achou o *listening*, em si, “*bastante fácil*”, mas que foi “*um pouco complicado*” no momento de completar os exercícios, “*pois a parceira não conseguia entender bem o que estava sendo dito*”. A percepção do aluno parece demonstrar que nem sempre os dois participantes numa experiência de aprendizagem colaborativa se beneficiam igualmente. Entretanto, ele mencionou que, apesar dessa questão, se sentiu “*confiante e tranquilo ao realizá-lo*”, explicitando, assim, que o menor nível de proficiência da colega não se constituiu em dano ou empecilho grave para a realização da tarefa.

5. Considerações Finais

Nesse estudo, buscamos analisar, sob uma perspectiva sociocultural de aprendizagem de línguas, a interação de dois alunos na realização de uma atividade de compreensão oral em língua inglesa. Por meio da análise dos dados foi possível perceber a importância da L1 como um *scaffolding*, da interação/colaboração entre alunos e de se procurar conhecer as percepções, assim como os sentimentos, dos aprendizes acerca de suas experiências na realização de atividades de compreensão oral em língua inglesa feitas em pares/grupos.

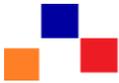
Em relação à L1, ela serviu como uma estrutura de apoio (*scaffolding*) que favoreceu a explicação e compreensão da tarefa e o esclarecimento e entendimento de uma das histórias da atividade de *listening*. Como pudemos observar, a utilização da língua portuguesa na interação teve um papel essencial para a realização do exercício, sobretudo para Mel, devido a suas dificuldades quanto à compreensão e produção oral em inglês, como observado nas interações, e a sua ansiedade, conforme suas afirmativas. Como Swain, Kinnear e Steinman (2012, p. 45) atestam, “da perspectiva do (a) aluno (a), pode ser que ele (a) não tenha outra escolha senão fazer uso de sua L1, de sua língua mais forte”.



A respeito do uso da L1 na interação entre aprendizes, faz-se imprescindível mencionar ainda que, apesar de seu importante papel nas atividades realizadas em pares/grupos, tendências no campo de ensino de línguas defendem sua total abolição, como nos alertam Antón e DiCamilla (1999). Como vimos, a língua, de acordo com a teoria sociocultural, é um potente instrumento de mediação semiótica tanto no nível interpsicológico quanto no intrapsicológico. Assim, proibir o uso da L1 nas salas de aulas de línguas significa “retirar, na realidade, duas ferramentas poderosas para a aprendizagem: a L1 e a colaboração eficaz” (ANTÓN; DICAMILLA, 1999, p. 245).

No que se refere à interação/colaboração, notamos que os participantes avaliam de modo positivo o trabalho em pares/grupos na realização de atividades de compreensão oral, pois consideram a possibilidade de poder dialogar com o colega como algo bom, salientando a interação e a colaboração como facilitadoras da compreensão oral em língua inglesa. Tendo como referência a teoria sociocultural, é incontestável a relevância do papel da interação/colaboração em sala de aula, uma vez que “o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (NYIKOS; HASHIMOTO, 1997, p. 507 citado por FIGUEIREDO, 2003, p. 128). Daí, em nosso entendimento, a importância de os professores de línguas procurarem introduzir atividades colaborativas em suas práticas, pois, como vimos em nosso estudo, nelas, os alunos têm a oportunidade de interagir e, assim, aprender com os colegas e ensinar-lhes.

Por fim, pudemos constatar ainda a relevância de procurarmos conhecer as percepções, assim como os sentimentos, de nossos alunos em relação às suas experiências na realização em conjunto de atividades de compreensão oral em língua inglesa. No caso dos participantes do estudo, cada um teve uma experiência distinta na realização do exercício de *listening*, corroborando, assim, o que Swain e Lapkin (1998, p. 334) colocam: cada indivíduo se envolve na tarefa feita em pares de modos distintos e “se beneficiará diferencialmente das atividades colaborativas implementadas em



sala”. Como vimos, Mel, embora tenha achado a atividade de *listening* difícil e experimentado, aparentemente, um sentimento de frustração (“*me senti como seu eu não soubesse praticamente nada do que estava sendo passado*”), afirma que a interação com o colega (assim como seu auxílio) foi determinante para que conseguisse realizar a tarefa. No caso de Paulo, se observa que, embora entender o que foi falado no *listening* tenha sido muito fácil, o momento de resolver os exercícios com a colega foi um pouco trabalhoso em função de sua dificuldade de compreensão do “*que estava sendo dito*”. O relato do aluno nos permite inferir que essa experiência específica de aprendizagem colaborativa não tenha sido tão produtiva para ele quanto para sua colega, que tinha menos proficiência na língua inglesa, sendo uma evidência de que, apesar dos aspectos positivos, a aprendizagem colaborativa não ocorre livre de percalços. Entretanto, Paulo parece ter compreendido a situação de Mel e se tornado sensível às suas dificuldades, pois, como vimos nos exemplos das interações, sempre se mostrou solícito, fazendo uso, por exemplo, da troca de código linguístico, passando, assim, a utilizar a língua portuguesa a fim de facilitar a compreensão da colega. Além disso, sua afirmação de que se sentiu “*confiante e tranquilo*” para realizar o exercício parece ser outro indício de que, apesar de ter sido “*um pouco complicado*” trabalhar com a colega devido a suas dificuldades linguísticas, essa questão foi contornada por Paulo, o qual, provavelmente, se beneficiou da interação, embora numa escala menor, uma vez que ela ajuda a todos “e não simplesmente o menos habilidoso ou com menos conhecimento” (WELLS, 1998, p. 345 citado por ANTÓN, 1999, p. 305), por ter tido a chance de ensinar, um dos vários aspectos positivos da aprendizagem colaborativa.

Referências

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



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

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTÓN, M. The Discourse of a Learner-Centered Classroom: sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.

ANTÓN; M.; DICAMILLA, F. J. Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.

BEHAN, L.; TURNBULL, M.; SPEK, J. The proficiency gap in late immersion (extended French): language use in collaborative tasks. **Le journal d'immersion**, v. 20, p. 41-42, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

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

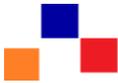
COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês em escolas públicas?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 144 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CRANDALL, J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (Ed.) **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 226-245.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DOBAO, A. F. A Collaborative Dialogue in Learner-Learner and Learner-Native Speaker Interaction. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 3, p. 229-256, 2012.

ELDERS, E.; ROJAS-DRUMMOND, S.; VAN de POL, J. Conceptualising and grounding scaffolding in complex educational contexts. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 2, n. 1, p. 1-2, 2013.



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

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

_____. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA DE ANDRADE, M. R. (Org.) **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2011. p. 115-162.

FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTSCH, J. V. (Ed.) **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 323-347.

FREEMAN, D. E.; FREEMAN, Y. S. How do people learn and how do they acquire language? In: FREEMAN, D. E.; FREEMAN, Y. S. (Ed.). **Between worlds: access to second language acquisition**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2011. p.73-102.

GARCIA, P.; ASECION, Y. Interlanguage development of Spanish learners: comprehension, production, and interaction. **The Canadian Modern Language Review**, v. 57, p. 377-401, 2001.

GONDIM, M. L. de S. F. **Um novo olhar sobre a compreensão oral: Os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da Abordagem Comunicativa**. 2008. 112 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GOTTLIEB, M. **Assessing English Language Learners: bridges from language proficiency to academic achievement**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

JOHNSON, D. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1992.

JONES, L. **Let's Talk 2**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LANTOLF, J.; APPEL, G. (Eds.) **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.



LAZARATON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 455-472, 1995.

LeCOMPTE, M. D.; PREISSLE, J. (Ed.) **Ethnography and Qualitative Design in Educational Research**. San Diego, CA: Academic Press, 1993.

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

McGROARTY, M. The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. **National Association for Bilingual Education Journal**, v. 13, n. 2, p. 127-143, 1989.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist Theory Applied to Collaborative Learning in Teacher Education: in Search of ZDP. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.

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

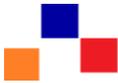
SABOTA, B. Trançando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed da UFG, 2006. p. 81-109.

SILVA, I. M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva sociointeracionista. **MOARA - Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA**, Belém, n. 11, p. 39-51, 1999.

STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. Constructing and deconstructing the self: comparing post-Vygotskian and discoursebased versions of social constructivism. **Mind, Culture, and Activity**, v. 4, n. 3, p. 159-172, 1997.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through narratives**. Bristol: MM Textbooks, 2012.

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



SWAIN, M.; BROOKS, L.; TOCALLI-BELLER, A. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 22, p. 171-185, 2002.

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

THARP, R.G.; GALLIMORE, R. **Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context**. New York: Cambridge University Press, 1988.

TURNER, V. D.; BERKOWITZ, M. W. Scaffolding morality: positioning a socio-cultural construct. **New Ideas in Psychology**, v. 23, n. 3, p. 174-184, 2005.

VAN de POL, J.; ELBERS, E. Scaffolding student learning: a microanalysis of teacher-student interaction. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 2, n. 1, p. 32-41, 2013.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 69-76.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 103-119.

WARWICK, P.; MERCER, N.; KERSHNER, R. ‘Wait, let's just think about this’: using the interactive whiteboard and talk rules to scaffold learning for co-regulation in collaborative science activities. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 2, n. 1, p. 42-51, 2013.

WELLS, G. Using L1 to master L2: response to Antón & DiCamilla’s ‘Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom’. **Canadian Modern Language Review**, v. 54, p. 343-353, 1998.

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

Recebido em 30 de novembro de 2013.

Aceito em 27 de janeiro de 2014.

Tatiana Diello Borges

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de



Goiás (UFG). Professora de Língua Inglesa, nível Assistente 3, da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí (UFG/CAJ).
E-mail: tatiana.diello@gmail.com

Neuda Alves do Lago

Doutora em Letras pela Universidade Federal Goiás (UFG). Professora de Literaturas de Língua Inglesa, nível Adjunto 3, e Coordenadora do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí (UFG/CAJ).
E-mail: neudalago@hotmail.com

Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de Língua Inglesa, nível Associada 2, e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG).
E-mail: fdfcma@gmail.com