

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

MARIA DO CARMO DA SILVA FAGUNDES MACHADO

**A PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA ENTRE ESTUDANTES DE INGLÊS
DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: FOCO NA ELABORAÇÃO DE
MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL**

Bagé/RS

2021

MARIA DO CARMO DA SILVA FAGUNDES MACHADO

**A PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA ENTRE ESTUDANTES DE INGLÊS
DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: FOCO NA ELABORAÇÃO DE
MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação *strictu sensu* em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas

Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra

Bagé/RS

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pela autora através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M149p Machado, Maria do Carmo da Silva Fagundes

A produção escrita colaborativa entre estudantes de inglês do primeiro ano do ensino médio: foco na elaboração de material didático autoral / Maria do Carmo da Silva Fagundes Machado.

121 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2021.

"Orientação: Eduardo de Oliveira Dutra".

1. escrita colaborativa. 2. material didático autoral. 3. autobiografia. 4. língua inglesa. I. Título.

MARIA DO CARMO DA SILVA FAGUNDES MACHADO

**A PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA ENTRE ESTUDANTES DE INGLÊS
DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: FOCO NA ELABORAÇÃO DE
MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida em 22 de outubro de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra
Orientador
(UNIPAMPA)

Prof. Dra. Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN)

Profa. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira (UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/04/2022, às 20:20, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIANI SALCEDO DE OLIVEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/04/2022, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0773690** e o código CRC **22AC493A**.

Dedico esta dissertação:

À minha madrinha, Carmen Sílvia, quem me presenteou com curso de inglês na adolescência, abrindo-me as portas para o mundo;

À minha mãe, Lacy, e ao meu pai, Célio (*In Memoriam*), a quem sou muito grata pela vida;

Ao meu esposo, Manoel, que há 49 anos caminha ao meu lado, sendo meu suporte para tudo na vida, dando-me força, incentivo e amor;

Aos meus filhos, André e Fernanda, e à minha nora, Luíse, pelo fundamental apoio, carinho e por me fazerem acreditar que é possível;

Às minhas netas, Malu e Pietra (e quem mais vier), por serem a razão da minha garra por viver e buscar o meu melhor sempre.

AGRADECIMENTO

A Deus, pela vida, por todas as Graças recebidas, pela cura do câncer durante este curso de mestrado e pela oportunidade de hoje poder apresentar esta dissertação, concluindo mais uma importante fase na minha trajetória;

Ao meu orientador, Professor Dr. Eduardo de Oliveira Dutra, a minha eterna gratidão por seus ensinamentos, por sua incansável dedicação em me orientar neste trabalho e pela contribuição no meu crescimento intelectual. Agradeço, especialmente, pela generosidade de me acolher em momento tão delicado da minha vida, dando-me esperança e motivação para concluir esta missão;

Aos meus professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA, por todo o aprendizado neste curso;

À UNIPAMPA pela oportunidade;

Às minhas colegas, por todo o carinho e apoio durante essa caminhada em que estivemos juntas;

À minha família, meu alicerce, por ser fonte de amor, de inspiração e por sempre acreditar em mim.

"Ensinar línguas é aproximar povos."

César Yázigí

RESUMO

A presente dissertação trata da elaboração de um material didático autoral, com foco na escrita colaborativa do gênero autobiografia. A pesquisa possui como objetivo geral desenvolver um material didático autoral voltado à produção escrita colaborativa para a aprendizagem da língua inglesa de estudantes do 1º ano do Ensino Médio de escola pública. Como objetivos específicos, esta pesquisa busca descrever a organização e as etapas seguidas para elaboração de um material didático autoral com foco na produção escrita colaborativa do gênero autobiografia de estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública; indicar possíveis contribuições do material didático autoral para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira de estudantes da educação básica e apontar as prováveis contribuições do material didático autoral para a prática pedagógica de professores de língua inglesa em serviço. Para o desenvolvimento do trabalho, buscamos um referencial teórico dentro da ótica da Teoria Sociocultural (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; MCCAFFERTY, 1994; VILLAMIL; GUERRERO, 1996; LANTOLF, 2000; FIGUEIREDO, 2003, 2018, 2019; LANTOLF; THORNE, 2006; LEE, 2008; PINHO; LIMA, 2010; XAVIER, 2012; MITCHEL; MYLES; MARSDEN, 2013; GIBBONS, 2015; LINHATI, 2021), sobre o enfoque da produção escrita como processo (RAIMES, 1991; SEOW, 2002; ARIZA, 2005), do ponto de vista dos benefícios da produção escrita colaborativa (HIRVELA, 1999; YONG, 2010; STORCH, 2005). Além disso, procuramos a respeito do enfoque comunicativo (NUNAN, 1989, 2004; RICHARDS; RODGERS, 2001; XAVIER, 2012), da abordagem por gêneros (RIO GRANDE DO SUL, 2009; XAVIER, 2012), acerca do gênero autobiografia (RODRÍGUEZ, 2000; BACCIN; COSTA-HÜBES, 2009; ROIG, 2010; BARBOSA, 2014; SILVA, 2020), e das revisões de literatura na área (LARRÉ, 2010; LEITE, 2012; MELO, 2015; BOLZAN, 2016). Ademais, tivemos como referência a leitura de documentos oficiais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2009), que serviram como embasamento para elaboração do material didático autoral, a partir das seguintes etapas de elaboração: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação (LEFFA, 2007). O material didático autoral está constituído de três fases: inicial, processual e final. A fase inicial está formada por uma aula diagnóstica e um questionário. A fase processual possui o tema central “Minha Vida” e está composta

por quatro subtemas: “Quem sou eu?”, “Minha família, escola e cidade”, “Minha infância e os dias atuais”, e “Juntos podemos fazer um mundo Melhor!”. A fase final apresenta uma proposta de autobiografia, com escrita colaborativa e, posteriormente, a revisão da escrita dos colegas, através de critérios específicos.

Palavras-chave: Escrita colaborativa. Material didático autoral. Língua inglesa. Autobiografia.

ABSTRACT

This dissertation deals with the development of an authorial teaching material, focusing on collaborative writing of the autobiography genre. The research has as a general objective of developing an authorial teaching material aimed at collaborative written production for the learning of the English language for the 1st year high school students in public schools. As specific objectives, this research seeks to describe the organization and the steps followed to develop an authorial teaching material focusing on collaborative written production of the autobiography genre of students in the 1st year of high school in a public school; indicate possible contributions of the authorial teaching material to the teaching and learning process of foreign language of basic education students and to point out the probable contributions of the authorial teaching material to the pedagogical practice of English language teachers in service. For the development of the work, we sought a theoretical framework from the perspective of Sociocultural Theory (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; MCCAFFERTY, 1994; VILLAMIL; GUERRERO, 1996; LANTOLF, 2000; FIGUEIREDO, 2003, 2018, 2019; LANTOLF; THORNE, 2006; LEE, 2008; PINHO; LIMA, 2010; XAVIER, 2012; MITCHEL; MYLES; MARSDEN, 2013; GIBBONS, 2015; LINHATI, 2021), on the focus of written production as a process (RAIMES, 1991; SEOW, 2002; ARIZA, 2005), from the point of view of the benefits of collaborative written production (HIRVELA, 1999; YONG, 2010; STORCH, 2005). Besides that, we searched about the communicative approach (NUNAN, 1989, 2004; RICHARDS; RODGERS, 2001; XAVIER, 2012), in the approach by genres (RIO GRANDE DO SUL, 2009; XAVIER, 2012), the autobiography genre (RODRÍGUEZ, 2000; BACCIN; COSTA-HÜBES, 2009; ROIG, 2010; BARBOSA, 2014; SILVA, 2020), and on reviews of literature in the area (LARRÉ, 2010; LEITE, 2012; MELO, 2015; BOLZAN, 2016). We also had as reference the reading of official documents (BRASIL, 1998; BRAZIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2009), which served as a basis for the elaboration of the authorial teaching material, from the following elaboration stages: analysis, development, implementation and evaluation (LEFFA, 2007). The authorial teaching material consists of three phases: initial, procedural and final. The initial phase consists on a diagnostic class and a questionnaire. The procedural phase has the central theme “My Life” and is composed of four sub-

themes: "Who am I?", "My family, school and city", "My childhood and the present day", and "Together we can make a better world!". The final phase presents a proposal for an autobiography, with collaborative writing and, later, a review of the writing of colleagues, using specific criteria.

Keywords: Collaborative writing; authorial teaching material; English language; Autobiography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autobiografia como gênero	27
Figura 2 – Tarefa pedagógica	59
Figura 3 – Componentes da tarefa	60
Figura 4 – Estratégias de mediação	69
Figura 5 – Apresentação de atividade de CE do MDA	76
Figura 6 – Apresentação da seção <i>WHAT DO YOU KNOW?</i> do MDA	79
Figura 7 – Apresentação das seções <i>LET'S READ!</i> e <i>LET'S LISTEN!</i> do MDA	80
Figura 8 – Apresentação da seção <i>LET'S THINK!</i> do MDA	81
Figura 9 – Apresentação da seção <i>SELF-ASSESSMENT</i> do MDA	82
Figura 10 – Estrutura do MDA	84
Figura 11 – Organização da fase inicial do MDA	85
Figura 12 – Organização da fase processual do MDA	87
Figura 13 – Organização da fase final do MDA	96
Figura 14 – Apresentação da seção <i>LET'S TALK!</i> do MDA	98
Figura 15 – Apresentação da seção <i>LET'S WRITE!</i> do MDA	99
Figura 16 – Apresentação da seção <i>LET'S STUDY THE LANGUAGE</i> do MDA	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de funções do andaimeento	70
Tabela 2 – Conteúdos linguísticos e propósitos comunicativos	77
Tabela 3 – Descrição da organização do subtema 1 no MDA	89
Tabela 4 – Descrição da organização do subtema 2 no MDA	91
Tabela 5 – Descrição da organização do subtema 3 no MDA	93
Tabela 6 – Descrição da organização do subtema 4 no MDA	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Trajetória pessoal/profissional e relação com a pesquisa	17
1.2 Justificativa	19
1.3 Delimitação do estudo	22
1.4 Objetivos	24
1.4.1 Objetivo geral	24
1.4.2 Objetivos específicos	24
1.5 Questões de pesquisa	24
2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: FOCO NA PRODUÇÃO ESCRITA	26
2.1 Gênero autobiografia	26
2.2 As habilidades, o ensino e a aprendizagem de línguas em documentos oficiais	30
2.2.1 Compreensão escrita	30
2.2.2 Compreensão oral	33
2.2.3 Produção oral	35
2.2.4 Produção escrita	36
2.2.5 Conhecimento linguístico	39
2.3 A produção escrita como processo e suas etapas	40
2.3.1 A produção escrita como processo	40
2.3.2 Etapas da produção escrita	42
2.4 Benefícios da produção escrita colaborativa	45

2.5 A produção escrita colaborativa na sala de aula de língua inglesa no contexto brasileiro	52
3 O ENFOQUE COMUNICATIVO	57
3.1 Tarefa: definição e componentes	58
3.2 Abordagem por gêneros e planejamento	61
4 A TEORIA SOCIOCULTURAL	64
4.1 Interação e fala	64
4.2 Aprendizagem colaborativa	66
4.3 Tarefas colaborativas	67
4.4 Mediação	67
4.5 Andamento	70
4.6 Zona de desenvolvimento proximal	71
5 PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL	73
5.1 O material didático autoral: etapas, escolha da tarefa final, contexto de ensino e público-alvo	73
5.1.1 Planejamento de material didático autoral e fontes alimentadoras	75
5.1.1.1 Seleção de temas, de gêneros estruturantes e de textos	76
5.1.1.2 Seleção dos objetivos, dos propósitos de uso da linguagem e dos recursos linguísticos	77
5.1.1.3 Elaboração de tarefas e planejamento das diferentes etapas para o desenvolvimento do projeto	79
5.2 A estrutura do material didático autoral	84

5.2.1 A descrição da proposta de material didático autoral	85
5.2.1.1 Fase inicial	85
5.2.1.2 Fase processual	87
5.2.1.2.1 A descrição pormenorizada da proposta de material didático autoral	88
5.2.1.3 Fase final	95
5.2.2 Possíveis situações de aprendizagem colaborativa, funções de andamento e estratégias de mediação	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
APÊNDICE A – Tarefa diagnóstica do MDA	111
APÊNDICE B – Questionário de perfil	113
APÊNDICE C – Autoavaliação do MDA	115
APÊNDICE D – Formulário para análise da tarefa diagnóstica	116
APÊNDICE E – Tarefa final	117
APÊNDICE F – Tarefa de revisão da tarefa final entre as díades	119
ANEXO A – Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR)	121

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória pessoal/profissional e relação com a pesquisa

Minha¹ história com a Língua Inglesa (doravante LI) começou em 1973, com quase quinze anos de idade, quando ganhei de minha madrinha um curso dessa Língua Estrangeira² (doravante LE) no Instituto de Idiomas Yázigi, em Bagé-RS. Dediquei-me à aprendizagem da LI durante os quatro anos do curso, mas não imaginava que essa experiência mudaria a minha vida. Aos dezoito anos, antes mesmo de terminar o curso de LI e o II Grau (hoje Ensino Médio), obtive meu primeiro trabalho, no qual ministrei essa LE na Escolinha Tia Dalva, um curso particular para séries iniciais da escola primária, hoje Ensino Fundamental.

Assim que concluí o curso no Instituto de Idiomas Yázigi, fui convidada para dar aulas na mesma escola. A partir de então, fiz da LI minha profissão, pois decidi cursar a faculdade de Letras, na antiga FUnBa- Faculdades Unidas de Bagé, atualmente URCAMP, cuja formatura foi realizada em agosto de 1981. Ao ingressar na universidade, iniciei a trabalhar no Colégio Espírito Santo como professora dessa LE, onde lecionei por quase quatro anos, enquanto, também, atuava em cursos de idiomas.

Lecionei em outras escolas particulares da cidade, dentre as quais destaco o Colégio Auxiliadora e o Colégio Antenor Gonçalves Pereira (Geteco). Em 1985, meu marido e eu adquirimos a franquia do Instituto de Idiomas Yázigi, a qual gerimos até hoje. Em 1989, ingressei no Magistério Público Estadual, lotada inicialmente na escola Edson Cerezer, posteriormente na escola Carlos Kluwe e, após alguns anos, na escola Waldemar Amoretty Machado. Em 2011, ingressei, através de concurso, no IFSul – Instituto Federal Sul-riograndense, *campus* Bagé, carreira EBTT, Ensino Básico Técnico Tecnológico, no qual trabalho até o momento, nos componentes curriculares de LI e LI Instrumental.

¹ Este trabalho apresenta uma variabilidade em relação às pessoas de discurso. Optamos pelo uso da primeira pessoa do singular nos momentos em que a situação se refere somente à autora.

² Língua estrangeira: Consideramos a LI como LE pelo fato de que muitos de nossos alunos, oriundos de escolas públicas, tiveram mais contato com a língua espanhola, em sua trajetória escolar. A LI estará presente formalmente, bem mais tarde.

Falar um segundo idioma é muito importante, pois através da LE muitas oportunidades profissionais, culturais, entre outras, podem surgir. De fato, em 1993, fui convidada a participar de uma seleção de Intercâmbio de Grupos de Estudos, nos EUA, programa para jovens profissionais, com proficiência em LI, que já estivessem atuando em sua carreira profissional. Tive a oportunidade de ser selecionada para o intercâmbio por meio desse programa que era patrocinado pela Fundação Rotária do “*Rotary International*” (doravante RI). Após esta experiência, ingressei no RI, como rotariana, em 2001, no qual desenvolvo um trabalho voluntário no Programa de Intercâmbio de Jovens até a presente data. Esse programa oferece oportunidades a dezenas de jovens da região, entre quinze e dezoito anos, de cursarem um ano letivo do Ensino Médio, no Exterior, nos mais variados países, tais como: Estados Unidos, México, Itália, Alemanha, França, Dinamarca, África do Sul, Taiwan, etc.

Além desse trabalho de intercâmbio de jovens, pelo fato de me comunicar em LI, pude realizar vários projetos com “*Rotary Clubs*” do Exterior, os quais viabilizaram financeiramente entidades carentes de Bagé. Tais projetos contam também com a ajuda financeira da Fundação Rotária, a qual proporciona recursos para a compra de diversos equipamentos para escolas, hospitais, APAE, entre outras entidades. Todas essas situações são possíveis em decorrência da comunicação em LI com rotarianos de outros países, que conheci através do programa de intercâmbio.

Como já mencionei, atualmente, leciono LI no Instituto Federal Sul-riograndense, *campus* Bagé, além de ser sócia franqueada no Instituto de Idiomas Yázigi nesta cidade. Minha trajetória profissional envolve uma experiência variada no ensino de LI, graças às diferentes escolas nas quais tive oportunidade de trabalhar como professora. A atuação como docente no IFSul *campus* Bagé foi e segue sendo, portanto, uma experiência ímpar como professora em serviço, que hoje participa da formação continuada por meio deste Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA-BAGÉ.

1.2 Justificativa

O contexto de ensino considerado para a elaboração do Material Didático Autoral (doravante MDA), Instituto Federal Sul-riograndense, *campus* Bagé, recebe alunos vindos de diversas escolas da região, principalmente de escolas públicas municipais e estaduais, e alguns alunos da rede particular de ensino. Os discentes, oriundos das escolas municipais, não tiveram acesso à LI no currículo do Ensino Fundamental, visto que apenas estudaram a Língua Espanhola neste nível de ensino. Portanto, alguns alunos do Ensino Médio da instituição onde leciono não tiveram a mesma experiência com a LI que os outros estudantes que aprenderam essa LE em algumas séries do Ensino Fundamental e, ainda outros, além dessa experiência linguística na educação básica, tiveram a possibilidade de estudar a LI em escolas de idiomas.

Enquanto professora dessa LE no Ensino Médio e no Ensino Superior, é possível perceber, por exemplo, que os estudantes não apresentam proficiência linguística semelhante. Isso pode estar relacionado às diferentes experiências com a LI, conforme mencionamos anteriormente. Além dessa heterogeneidade de conhecimento sistêmico, temos um número elevado de alunos em sala de aula, além de carga horária reduzida, o que dificulta, por exemplo, a promoção da habilidade de produção escrita (doravante PE).

A maioria dos estudantes demonstra dificuldades e, até mesmo, indiferença ou receio ao se expressar, principalmente nas tarefas de produção oral (doravante PO). Quanto aos alunos que possuem maior conhecimento da LI, o que se ensina nem sempre é motivador, por ser conteúdo que já dominam. Em alguns momentos, esses estudantes participam das tarefas propostas, mas, às vezes, o seu conhecimento inibe a participação dos que têm pouco ou nenhum conhecimento da LI.

Na qualidade de professora no Instituto Federal, preciso desenvolver uma prática mais voltada para o ensino da leitura e da interpretação de textos, o que dificulta o desenvolvimento de uma prática com enfoque comunicativo. No contexto mencionado, além das questões apresentadas anteriormente, é possível afirmar que

a maioria das tarefas realizadas pelos alunos é de compreensão escrita³ (doravante CE) e de PE, as quais geralmente abrangem respostas a exercícios escritos, com frases simples e curtas. Em comparação, ao longo das tarefas de PO existe pouca interação entre alunos. Ademais, alguns alunos possuem dificuldades de engajamento⁴ em propostas de tarefas em pequenos grupos, tanto para o desenvolvimento da PE, quanto para a promoção da PO. Nesse sentido, certos alunos são mais resistentes à participação de trabalhos em pares em razão do receio de se apresentarem ao grupo, durante a realização de tarefas relacionadas a estas habilidades de produção.

Posto isto, este estudo abrange a elaboração de um Material Didático Autoral (doravante MDA), que poderá trazer contribuições tanto para (i) a prática pedagógica da professora quanto para (ii) o processo de aprendizagem dos estudantes.

Em relação à prática pedagógica da professora, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, a docente elaborou um MDA, a partir do Ensino Comunicativo baseado em gêneros textuais, à luz da teoria sociocultural com foco no gênero autobiografia, de acordo com o perfil público-alvo, adolescentes, na faixa etária entre 15 e 18 anos, cuja fase volta-se para a consolidação da personalidade (PALACIOS; OLIVA, 2004).

Portanto, a realização deste estudo poderá auxiliar a professora-pesquisadora e outras pessoas interessadas a entenderem a PE como processo (RAIMES, 1991), por meio da aprendizagem colaborativa, que proporciona oportunidades de trocas de informações, segundo Figueiredo (2018), o que permitirá a elaboração de planejamentos e de materiais didáticos dirigidos à PE colaborativa como processo, através da escrita planejada, com revisão e reescrita e do gerenciamento de possíveis situações de mediação e de andamento no processo de ensino e aprendizagem da LI.

³ Nos documentos oficiais, a BNCC (BRASIL, 2018) utiliza a terminologia de Oralidade, Leitura e Escrita, enquanto os PCNs (BRASIL, 1998) empregam os termos compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral, os quais optamos manter neste trabalho.

⁴ Por possuírem pouco ou nenhum conhecimento linguístico em LI, pode ser que o não engajamento dos alunos esteja relacionado ao constrangimento na participação em grupos para o desenvolvimento das atividades.

No que tange ao processo de aprendizagem dos estudantes, o qual ultrapassa questões linguísticas e comunicativas, conforme o contexto de ensino da professora-pesquisadora já mencionado, os discentes possuem conhecimentos distintos de LI. Além disso, há número elevado de alunos por turma, fato que faz a PE ficar restrita às respostas dos exercícios escritos, com uso de frases simples e curtas.

Por conseguinte, buscamos estudos sobre a escrita colaborativa, com o objetivo de minimizar essas questões. As pesquisas de Storch (2005) e Hirvela (1999) têm apresentado inúmeras vantagens no ensino de LI em relação ao trabalho desenvolvido em pequenos grupos ou em díades. A autora incentiva os alunos a revisarem outros textos escritos com a finalidade de apontar sugestões de melhorias, participando em tarefas que promovam a interação e a coconstrução⁵ do conhecimento, bem como a valorização de novas ideias e opiniões. A estudiosa ainda relata que a escrita colaborativa promove um sentimento de copropriedade, o qual encoraja os alunos para a contribuição da tomada de decisão na escrita, incluindo conteúdo, estrutura e linguagem. Mediante essa interação através do trabalho colaborativo, poderemos propiciar a nossos alunos o sentimento de autoria e protagonismo durante as atividades realizadas.

Nessa mesma linha, Hirvela (1999) aponta que a escrita colaborativa pode oferecer e receber *feedback*⁶ simultaneamente dos trabalhos dos alunos, ampliando seus conhecimentos de maneira significativa, visto que os aprendizes normalmente geram melhores resultados quando participam de tarefas em pequenos grupos ou em pares. O autor reforça que novas oportunidades significativas de prática oral e compreensão oral surgem, através da negociação de significados, durante a produção escrita, além de os estudantes terem a oportunidade de construir novos laços de amizade.

Portanto, o MDA desenvolvido nesta proposta, primordialmente à luz da Teoria Sociocultural (doravante TSC), poderá propiciar condições para o trabalho em díades, de forma colaborativa, visto que as duplas deverão ser constituídas de

⁵ Segundo Storch (2015), a escrita colaborativa faz com que o aluno se sinta mais envolvido na tarefa, participando como coautor no processo de construção.

⁶ *feedback*: é uma opinião ou avaliação a respeito da realização de uma tarefa.

alunos de níveis linguísticos diferentes, uma vez que esse é o perfil dos alunos de nossa escola. Assim, além de ser provável que aconteça a promoção do conhecimento de LI dos alunos, ou seja, melhorias no léxico, nas estruturas gramaticais, entre outras, possivelmente essa prática proporcionará oportunidades de estreitamento na relação com os colegas, visto que o trabalho em díades é considerado interpessoal, momento no qual o aluno pode ser regulado pelo outro, por exemplo, por um colega mais experiente.

Considerando o perfil dos estudantes, sem experiência prévia em LI, de maneira geral, optamos por um período preparatório mais extenso. Desse modo, apresentaremos, a delimitação do estudo.

1.3 Delimitação do estudo

Linhati (2021) explica que geralmente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), *campus* Bagé-RS, na subárea de ensino e aprendizagem de línguas (maternas e adicionais) em contextos múltiplos, há uma tendência de realização da pesquisa em quatro etapas. A primeira etapa é formada pela elaboração e aplicação de um estudo piloto. A segunda, constituída pela produção de um MDA, a partir dos resultados do estudo piloto e dos aportes teóricos escolhidos no decorrer do curso. A terceira, composta pela aplicação do MDA no âmbito de atuação do(a) mestrando(a)/professor(a). A última etapa é formada pela análise dos dados extraídos da aplicação, com o objetivo de estabelecer e de gerar um produto pedagógico (LINHATI, 2021).

Neste estudo, nossa proposta deixou de contemplar as etapas supracitadas, em razão da pandemia (COVID-19)⁷. Com isso, o trabalho foi reorganizado abrangendo, unicamente, a etapa de produção de um MDA, deixando de atender o modelo que vinha sendo adotado pelo PPG em Ensino de Línguas da UNIPAMPA para o desenvolvimento de pesquisas.

⁷ Pandemia COVID-19. Mais detalhes em: CARDOSO, V. D.; NICOLETTI, L. P.; HAIACHI, M. C. Impactos da pandemia do COVID-19 e as possibilidades de atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência (2020).

Em relação à COVID-19, seu agente transmissor pode levar à síndrome respiratória aguda, hospitalização e morte, e consoante Barreto e Rocha (2020), essa situação provocou um surto global, sendo declarada como uma pandemia. Diante disso, iniciou-se o isolamento social e, conseqüentemente, o trabalho em *home office*. Os docentes precisaram adequar suas práticas, trazendo o trabalho para casa, além de contar com ajuda do computador e telefone.

As aulas deixaram de ser de forma presencial, o que gerou um grande desafio para docentes e discentes, os quais tiveram que se adaptar para aulas *online*. Por conseguinte, escola e família tiveram que se reinventar à nova modalidade de ensino. Sobre essa questão, as autoras argumentam que a rede privada encontra soluções que demandam recursos financeiros, comparada com o sistema público, que pode sentir maiores impactos, pois muitos alunos não têm acesso à internet. Concordamos com as autoras supracitadas, pois muitas vezes o discente também não possui um local adequado para seus estudos.

Dessa maneira, este trabalho compreendia, inicialmente, uma proposta pedagógica, composta por uma intervenção pedagógica (doravante IP) e elaboração de um MDA em LI, voltada a alunos do 1º ano do ensino médio, de um Instituto Federal localizado no interior do Rio Grande do Sul. Tendo em vista a continuidade do momento pandêmico, neste estudo, não aplicamos a IP em nosso contexto de ensino. Focamos unicamente na elaboração de um MDA constituído por tarefas colaborativas, com destaque na PE colaborativa, acerca do tema questão identitária, gênero autobiografia. Quanto à fase inicial, elaboramos uma aula diagnóstica para verificação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema abordado, além de um questionário de perfil. A fase processual foi composta por quatro subtemas, contendo quarenta tarefas distribuídas ao longo de dezenove aulas. Em relação à fase final, esta proporcionou aos alunos uma escrita colaborativa de uma autobiografia e, posteriormente, revisão dos trabalhos entre díades diferentes. Outrossim, este estudo contém possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de LE para a educação básica.

Na sequência, apresentaremos os objetivos de nosso trabalho.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Desenvolver um MDA voltado à produção escrita colaborativa para a aprendizagem da LI a estudantes do 1º ano do Ensino Médio de escola pública.

1.4.2 Objetivos específicos

- Descrever a organização e as etapas seguidas para elaboração de um MDA com foco na produção escrita colaborativa do gênero autobiografia a estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública.

- Indicar possíveis contribuições do MDA para o processo de ensino e aprendizagem de LE de estudantes da educação básica.

1.5 Questões de pesquisa

- Como se dá o processo de organização e de elaboração de um MDA, destinados à escrita colaborativa de uma autobiografia a estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública?

- Como o MDA poderá contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LI de estudantes da educação básica?

Para fins de organização desta dissertação, no primeiro capítulo trouxemos a trajetória pessoal e profissional desta pesquisadora e sua relação com a pesquisa, a justificativa, a delimitação do estudo, questões de pesquisa, objetivos gerais e específicos. O segundo capítulo aborda o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com foco na produção escrita, dividido em cinco seções: Gênero autobiografia, As habilidades e o ensino e a aprendizagem de línguas em documentos oficiais, A produção escrita como processo, Benefícios da produção

escrita colaborativa e A produção escrita colaborativa na sala de aula de língua inglesa no contexto brasileiro.

O terceiro capítulo trata do Enfoque Comunicativo, com seções que abrangem Tarefa, definição e componentes e Abordagem por gêneros e planejamento. Já o quarto capítulo traz a Teoria Sociocultural, com seções sobre Interação e fala, Aprendizagem colaborativa, Tarefas colaborativas, Mediação, Andamento e Zona de desenvolvimento proximal. No quinto capítulo, apresentamos a Produção Escrita Colaborativa na Sala de Aula de Língua Inglesa, com seções a respeito do Material didático autoral, A estrutura do MDA, A descrição pormenorizada e a Maleabilidade do MDA. Ao final, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

A seguir, no capítulo 2, discorreremos sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco na produção escrita.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: FOCO NA PRODUÇÃO ESCRITA

Neste capítulo⁸, discorreremos sobre o ensino e aprendizagem de LE, com foco na produção escrita. Além disso, apresentamos o gênero autobiografia, as habilidades linguísticas de compreensão e produção oral e escrita, com base em documentos oficiais, a produção escrita como processo, os benefícios do ensino dessa habilidade a partir de uma perspectiva colaborativa e a produção escrita colaborativa em LI em diferentes contextos no Brasil.

2.1 Gênero autobiografia

O grande desafio no processo de ensino e aprendizagem de LI encontrado nas escolas públicas, de acordo com Barbosa (2014), é o fato de proporcionar um ensino que esteja contextualizado com a vivência dos alunos, motivando-os para a aprendizagem. Para a autora, a maioria das escolas ainda oferece um ensino focado no aspecto linguístico, sem considerar o idioma como aspecto de construção histórica e cultural, e como objeto em constante transformação.

A estudiosa acrescenta que o ensino de uma LE é uma forma de fazer com que o aluno perceba o mundo em que está inserido, encontrando sentido no uso e propósito de comunicação. Em seu estudo, a autora afirma que o gênero autobiografia possibilita a formação de um sujeito mais reflexivo, participativo e criativo nas formas de ação e interação com sua história no mundo, pois a autobiografia relata fatos importantes da vida de uma pessoa, suas experiências e normalmente se estrutura através de um plano cronológico.

Por sua vez, Roig (2010) destaca que o ato de escrita de uma autobiografia é o de lembrar a própria vida, quando o que se conta não é mais o vivido, mas o lembrado. O autor acrescenta que em uma autobiografia, há uma ordem cronológica motivada pelos momentos vividos mais importantes de sua própria história. Ou seja, o autor da autobiografia revive suas lembranças do passado. Roig (2010) ainda destaca:

⁸ Optamos por este título visto que não contemplamos apenas referencial teórico.

Todo ato constitutivo de uma autobiografia tem em seu princípio o sujeito, verbo e narrativa em primeira pessoa, que pretende discorrer sobre fatos que envolvam o tempo, a memória e a história particular, que incidem ou incidirão sobre o seu coletivo; legado este tido como um modelo exemplar. (ROIG, 2010, p. 38).

Como podemos observar no excerto acima, há três elementos importantes na autobiografia, a saber: sujeito, verbo e narrativa em primeira pessoa, os quais relatam as histórias do passado do autor, que podem influenciar ou não as demais pessoas, sendo essa narrativa mediada pelo tempo, pela memória e pela história de vida.

Barbosa (2014) acredita que o gênero autobiografia é produzido a partir de um sujeito que busca recuperar eventos passados, ainda na memória, resgatando-os por meio da escrita, ao relatar suas histórias de vida, de procedência, de atuação e de sentimentos, ou seja, a escrita da autobiografia é uma oportunidade de contar a própria vida e suas experiências.

A autora ressalta a importância da percepção do discente sobre o uso do gênero autobiografia para que sejam encontrados propósitos de comunicação, motivando os estudantes a redescobrirem sua própria identidade. A pesquisadora ainda afirma que o gênero autobiografia busca a evolução do aluno através de suas vivências, como a elucidação de informações pessoais, suas preferências, aspectos de sua família, atividades de sua própria realidade. A seguir, na Figura 1, com base em Barbosa (2014), resumimos os elementos que envolvem o gênero autobiografia.

Figura 1 – Autobiografia como gênero



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Barbosa (2014)

A partir do exposto na Figura 1, podemos afirmar que o uso do vocabulário referente a informações pessoais, à família, a preferências, a atividades do dia a dia, como também relatos relevantes e vivências fazem parte da estrutura do gênero autobiografia, utilizados de forma contextualizada e significativa, ou seja, de acordo com a experiência de vida do aluno, podem contribuir para a aprendizagem de LE.

De acordo com Rodríguez (2000), a função da autobiografia consiste em imaginar um eu, que vem da memória de quem verdadeiramente vivenciou os eventos que ora são recordados. O autor acrescenta que a primeira armadilha dessa reconstrução é a ilusão de razão e sentido que a narração confere ao texto. O autor defende que:

A autobiografia se torna uma versão do passado, uma reconstrução revisada e corrigida que se tenta ser plausível como a verdade real, pois a autobiografia não é a simples recapitulação do passado; é a tarefa e o drama de um ser que, em um determinado momento de sua história, se esforça para se assemelhar. (RODRÍGUEZ, 2000, p.15).⁹

Como podemos perceber no excerto acima, o sujeito da autobiografia se compõe da melhor maneira que se recorda, em que o empenho de um escritor é dar sentido a seu passado. Para Silva (2020), a particularidade do gênero autobiográfico não ocorre em sua organização e, sim, em seus componentes linguísticos. Além disso, podemos afirmar que a narração é geralmente realizada na primeira pessoa do singular, em que são tratados assuntos referentes a sua pessoa.

Rodríguez (2000) e Silva (2020) compartilham da mesma ideia quando afirmam que o narrador da autobiografia normalmente se posiciona no tempo presente e, ao olhar para trás, sua história é um conjunto de lembranças e recordações que não voltam mais. Segundo Silva (2020), devido aos avanços de comunicação, em especial a Internet, surgiram novas variantes do gênero autobiografia, com destaque os *posts* e *stories* nas redes sociais.

⁹ Tradução nossa de “La autobiografía deviene en una versión del pasado, en una reconstrucción revisada y corregida que se intenta verosimilizar como la “verdad real”, por ello la autobiografía “no es la simple recapitulación del pasado; es la tarea, y el drama, de un ser que, en un cierto momento de su historia, se esfuerza en parecerse a su parecido”.

Considerando que o gênero autobiografia é uma narrativa do autor sobre sua história de vida, ao relatar aspectos importantes de sua trajetória, devemos considerar o que Baccin e Costa-Hübes (2009) nos relatam, em especial, as principais marcas do gênero que envolvem o contexto de produção, o plano discursivo e as marcas linguísticas.

Quanto ao contexto de produção, além de o protagonista da história ser o próprio autor, Baccin e Costa-Hübes (2009) destacam que os textos devem mostrar os principais acontecimentos da vida do protagonista e acrescentam que, no que concerne ao plano discursivo, a autobiografia é predominantemente uma narrativa. Dito de outra maneira, é um gênero em que o autor/narrador trata de acontecimentos marcantes de sua própria vida, referindo-se a lugares, datas e pessoas importantes.

No que tange às marcas linguísticas, as autoras supracitadas enfatizam que a autobiografia deve conter o uso abundante de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa do singular ou do plural; verbos predominantemente no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito. Além disso, às vezes, são empregados verbos no presente do modo indicativo; advérbios e locuções adverbiais de tempo; marcadores espaciais, marcadores de lugar; expressões modalizadoras do discurso, em especial, advérbios (provavelmente, certamente, etc.) e, operadores argumentativos (um pouco, apenas, etc.), como também vocabulário para identificação de objetos da época ou lugares referidos.

Em resumo, o gênero autobiografia difere dos demais gêneros, por se tratar de um conteúdo no qual o autor fala sobre si mesmo, de suas vivências, lembranças e preferências, ou seja, um gênero de conteúdo autêntico e relevante para quem escreve, no qual o autor é protagonista de sua história. Somado a isso, podemos afirmar que o gênero textual, foco deste estudo, pode contribuir para a formação de nossos alunos, uma vez que poderão ser mais reflexivos e participativos em sala de aula, capazes de falarem sobre si mesmos.

Na sequência, trataremos do ensino da produção escrita.

2.2 As habilidades, o ensino e a aprendizagem de línguas em documentos oficiais

A aprendizagem de uma LE, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), do ano de 1998, deve garantir ao aluno a capacidade de se envolver com outros discentes no discurso, através de atividades pedagógicas focadas em sua construção enquanto sujeito do discurso por meio da LE. Conforme esse documento, o uso da linguagem, seja verbal ou visual, é basicamente determinado por sua natureza sociinteracional, visto que quem a utiliza considera tanto quem enuncia quanto a quem se dirige, pois ao se envolverem em uma interação escrita ou oral, as pessoas agem no mundo social em um dado momento e espaço, já que a construção do significado é social.

Um outro documento muito importante é a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2018), para o qual a aprendizagem da LI proporciona aos alunos a criação de novas maneiras de engajamento e participação em um mundo social e mais globalizado, onde essa língua possa possibilitar o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania ativa e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de interação e mobilidade e abrir novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. A BNCC (BRASIL, 2018) propõe eixos organizadores para o componente LI, apresentando: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Por outro lado, os PCNs (BRASIL, 1998) mencionam compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral. Neste estudo, optamos pela terminologia dos PCNs (BRASIL, 1998) para fazer referência às habilidades comunicativas.

Em continuidade, apresentamos as habilidades linguísticas presentes nos documentos apresentados anteriormente.

2.2.1 Compreensão escrita

Para a elaboração do Material Didático Autoral (doravante MDA), com vistas ao nosso contexto de ensino, alunos do 1º ano do Ensino Médio de escola pública, com discentes de diferentes níveis linguísticos, decidimos contemplar as quatro

habilidades linguísticas, as quais servirão de suporte para a produção escrita (doravante PE) de uma autobiografia, que é nossa tarefa final (mais detalhes, ver capítulo 5).

Quanto ao ensino da compreensão escrita (doravante CE), precisamos privilegiar os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico (BRASIL, 1998). O conhecimento de mundo tem um papel primordial, pois através da leitura o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo, baseado em seu pré-conhecimento, o que auxilia o desenvolvimento das estratégias de compreensão, em especial, quando a elaboração tem base no que o estudante já domina, como por exemplo, quando o professor faz com que o aluno tome consciência ao explorar itens lexicais cognatos (BRASIL, 1998). Nessa perspectiva, o conhecimento de organização textual também favorece a leitura ao mostrar para o aluno como a informação se apresenta no texto, através de sua estrutura, capaz de acionar ao aluno seu conhecimento textual (BRASIL, 1998). Em comparação, o conhecimento sistêmico contribui para a ativação e a confirmação das hipóteses, as quais o aluno está elaborando, por meio do reconhecimento de itens lexicais, marcas de advérbio, conectores, etc. (BRASIL, 1998).

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino da CE envolve a fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A primeira etapa serve para sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados, ativando conhecimentos descritos acima, através da exploração do título, das figuras, da fonte, dos itens lexicais, dos cabeçalhos, da distribuição gráfica do texto, da identificação do autor, da data da publicação, etc. (BRASIL, 1998). A segunda etapa faz com que o aluno projete o seu conhecimento de mundo e a organização do texto por meio dos elementos sistêmicos da produção, na busca por itens gramaticais semelhantes de sua língua materna (doravante LM), uso de estratégias para inferir o significado das palavras através de pistas contextuais (BRASIL, 1998).

A última etapa leva os alunos a refletirem sobre o texto, reagirem e avaliarem as ideias do autor. Nesse momento, o foco está no relacionamento do mundo do aluno com o que o autor escreve. Os aspectos mais críticos mostrados nessa fase devem percorrer toda a atividade de leitura, porém, pedagogicamente, concentram-se na pós-leitura (BRASIL, 1998).

Tomando como base a BNCC (BRASIL, 2018), a CE deve promover o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual, bem como de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem os processos de significação e de reflexão crítica. O documento sugere também práticas leitoras em LI que possibilitem variação de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas.

As situações de leitura, do mesmo modo que os PCNs (1998), estão organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, em especial em LM. Na sequência, apresentamos algumas orientações gerais de como trabalhar as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura em sala de aula de LI.

Menezes (2012) relata que nem sempre o conhecimento prévio do aluno é amplo o suficiente para o auxílio da leitura de um texto, podendo o professor auxiliar de duas maneiras: na seleção de textos que estejam em seu universo de experiências e no fornecimento de informações adicionais para ampliação do conhecimento de mundo. A autora sugere atividades para o ensino da pré-leitura: relação do assunto com as experiências pessoais dos alunos, exploração de imagens e gráficos, técnica de busca de informações específicas (*scanning*) e busca ideias principais (*skimming*). No caso da leitura, a pesquisadora sugere levantamento de hipóteses, perguntas para a compreensão, exercícios de múltipla escolha, estudo de vocabulário mais relevante, etc. Em contraste, na fase de pós-leitura, Menezes (2012) recomenda transferência de informação, como no caso de preenchimento de vocabulário, produção de resumo, mapas semânticos ou conceituais. Nessa etapa, é importante trazer questões que conduzam ao letramento crítico, ao questionar sobre quem produz qual texto e com que finalidade; quais informações o texto oculta; se beneficia, representa ou prejudica alguém ou algum segmento da sociedade (MENEZES, 2012, p.93).

Xavier (2012) também propõe atividades para a prática da CE. Essa autora sugere atividades com resposta verbal (declaração de informações explícitas e implícitas; recontagem ou elaboração de resumo; transferência de informações de um texto para outros registros gráficos; preenchimento de lacunas e resolução de problemas, situações ou questões). Para essa autora, há também as atividades do

tipo não verbal, as quais podem envolver produção (ícono)gráfica, produção manual e de experiências, organização e associação de informações.

Sumarizando, os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018) oferecem orientações sobre a CE em LI, levando em consideração os conhecimentos de mundo, sistêmico e organização textual dos alunos. Além desses conhecimentos, o ensino da CE envolve a fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura, o que serve para a sensibilização em relação à tarefa, à projeção de seus conhecimentos prévios e ao uso de estratégias, como também à reflexão, à reação e à avaliação sobre o texto trabalhado. Por último, segundo Xavier (2012), há atividades de resposta (não) verbal.

2.2.2 Compreensão oral

No que tange ao ensino da compreensão oral (doravante CO), conforme os PCNs (1998), essa habilidade assemelha-se ao processo da CE, porém inclui mais dois aspectos ao conhecimento sistêmico: nível fonético-fonológico e realização interacional imediata. Na CO, além dos conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico, a compreensão de textos orais requer o conhecimento dos padrões de interação social, a partir dos quais os usuários-ouvintes esperam compreender o que seus interlocutores querem dizer, bem como os falantes criam expectativas de que seus enunciados sejam entendidos. Os ouvintes recorrem a seus conhecimentos para que haja a construção de significados (BRASIL, 1998). O documento aconselha que o ensino da CO esteja organizado em três fases: pré-compreensão oral, compreensão oral e pós-compreensão oral, tendo em vista o conhecimento fonético-fonológico da LE.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), a etapa de pré-compreensão oral pode ter como meta a ativação do vocabulário que será encontrado no texto, resgatando o conhecimento de mundo facilitador da CO da produção textual. A etapa de compreensão oral pode ter como exemplo a captação de informações específicas, a partir de uma gravação. A etapa de pós-compreensão oral visa o desenvolvimento da consciência crítica a partir do texto oral trabalhado.

Em contraste, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a CO dentro do eixo oralidade, envolvendo práticas de linguagem em situações de uso oral da LI, com foco na CO e na PO, articuladas pela negociação na construção de significados entre os participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Tais práticas de linguagem orais presenciais, como conversas, entrevistas, debates constituem gêneros orais nas quais as características dos textos dos falantes envolvidos e suas maneiras de falarem a língua que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser consideradas (BRASIL, 2018, p. 243).

Para a elaboração e exploração dessas práticas, devem ser analisados os itens lexicais e as estruturas linguísticas, a pronúncia, a entonação e o ritmo, as estratégias de compreensão (global, específica e detalhada), de acomodação e de negociação, como também levar em consideração as atividades sem contato face a face, como por exemplo, filmes, programações via *web* ou TV, músicas, anúncios, pois a CO requer escuta e observação atenta de outros elementos do contexto (BRASIL, 2018). O documento ressalta o uso de recursos midiáticos verbo-visuais, como cinema, internet, televisão para as práticas da habilidade de CO em sala de aula, pois constituem insumos autênticos e significativos, oferecendo aos alunos oportunidades de vivência e reflexão sobre a oralidade.

Menezes (2012) defende que ouvir música talvez seja a ação de linguagem mais comum entre os jovens, pois vivem plugados em seus celulares e acrescenta, ainda, que esta atividade para o ensino de LI se apresenta como uma estratégia eficiente de aprendizagem, seguida de sessões de vídeo e filmes. A autora aponta que ao trabalharmos com música, podemos perceber sons e rimas, reconhecer palavras e inferir significados de outras palavras pelo contexto, perceber sintagmas, etc.

Em suma, podemos afirmar que a CO é uma habilidade que deve ser trabalhada a partir dos conhecimentos de mundo, sistêmico e textual, devendo ser desenvolvida em três fases: pré-compreensão oral, compreensão oral e pós-compreensão oral, levando-se em consideração o nível fonético-fonológico. Essa é uma habilidade que pode requerer uma realização interacional imediata, podendo ou não ser face a face, o que exige, assim, uma observação mais atenta.

2.2.3 Produção oral

Quanto ao ensino da produção oral (doravante PO), os PCNs (BRASIL, 1998) orientam sobre a importância de os alunos perceberem que os três tipos de conhecimento (de mundo, sistêmico e organização textual) mencionados anteriormente estão articulados na construção do significado. O documento enfatiza a importância de o aluno compreender seu papel na PO por meio das interações sociais, uma vez que toda situação de interação comporta a existência do interlocutor, além do respeito aos espaços sociais que demandam seu uso.

Segundo o documento, o aluno de LE deve ser incentivado a entender que a interação oral, face a face, não é contínua, homogênea e linear e, por isso, o discente deve aprender a se expressar oralmente, utilizando processos metacognitivos (reconhecimento de traços supra-segmentais, entonação e variações da tonicidade), identificação de níveis de formalidade da fala, percepção de marcadores de coesão e facilitadores da coerência, como também, observação de procedimentos de início, meio e fim da fala.

A BNCC (2018), como já apontamos, na habilidade de CO, traz ambas as habilidades inseridas no eixo oralidade, enfatizando que a PO deve ser uma prática articulada por meio da negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores, com ou sem contato face a face. Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação), são considerados elementos importantes na prática de PO.

Além disso, o documento ressalta que essa habilidade oportuniza o desenvolvimento de vários comportamentos e atitudes, tais como: arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança (BRASIL, 2018). Assim como o uso de recursos midiáticos verbo-visuais são importantes para a CO, os mesmos recursos servem para a PO, pois, a partir deles, o aluno terá oportunidade de trocas de experiência e reflexão sobre os usos orais em sala de aula (BRASIL, 2018).

Com base em Menezes (2012), por exemplo, as práticas de PO podem ser espontâneas ou planejadas. Para a autora, a primeira modalidade, acontece em tempo real e é essencialmente linear, uma palavra após a outra, como em uma conversa telefônica. Já na segunda modalidade, como em uma palestra, o erro pode ser evitado. Segundo a autora, a prática de PO também pode ser classificada em interativa ou não-interativa, tais como uma conversa ou um recado na caixa postal de um telefone, respectivamente.

No que tange às atividades de PO, Menezes (2012) sugere o uso de tarefas com trocas de distintos tipos (informações, opiniões), solução de problemas, diálogo com dicas, perguntas e respostas, jogos de adivinhação e jogo das diferenças.

Acrescentamos a essa perspectiva, a proposta de Xavier (2012) que recomenda atividades recíprocas ou dialógicas e atividades não recíprocas ou monológicas. Em relação às mais recíprocas ou dialógicas, a autora menciona atividades com fluxo de informação bilateral, discussão e simulação. Já nas atividades não recíprocas ou monológicas encontramos atividades com fluxo de informação unilateral, com relato, comentário ou opinião, descrição, entrevista (perguntas fornecidas ou não), simulação, (re)contagem, leitura oral, negociação, exibição e com repetição (para clareza e precisão).

Em síntese, o ensino da PO deve ser orientado levando em consideração os conhecimentos de mundo, sistêmico e organização textual (BRASIL, 1998), e pela ênfase do papel do aluno nas interações sociais desenvolvidas em sala de aula. A PO, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), deve ser desenvolvida por meio da negociação na construção de significados, compartilhados pelos interlocutores, tendo em conta, itens lexicais e estruturas linguísticas, pronúncia, assim como trocas de experiência e reflexão sobre os usos orais em sala de aula. Além disso, há dois tipos de atividades de PO, a saber: recíprocas ou dialógicas e não recíprocas ou monológicas.

2.2.4 Produção escrita

No que concerne ao ensino da produção escrita (doravante PE), os PCNs (BRASIL, 1998) orientam que é de suma importância que os alunos percebam como os conhecimentos de mundo, organização textual e sistêmico estão articulados na

construção de significado. Isso quer dizer que o aluno precisa dar-se conta do ato de interação na escrita, porque ao usar a linguagem, o aluno necessita observar a quem se dirige, por que escreve, onde, quando, como também perceber o tema a ser abordado (BRASIL, 1998). Portanto, o discente deve levar em consideração os participantes envolvidos, como também os propósitos da habilidade.

O documento considera a PE como um desafio por ser uma interação que se constrói com a ausência do interlocutor visto que pelo fato de o interlocutor não estar presente, suas ideias devem ser expostas de maneira compreensível e organizada. No processo de PE, o docente deve estar atento às interações entre os discentes, promovendo, sempre que possível, a criatividade e a motivação dos alunos. Além disso, é necessário que se estabeleçam metas realistas para a PE, ao observar as condições em que a aprendizagem se desenvolve, a definição das etapas didáticas e da escolha de ferramentas adequadas, podendo a produção escrita ser realizada com a cooperação de um colega (BRASIL, 1998).

Em outra perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018), sobre a questão da PE, propõe práticas de produção de textos que levam em consideração dois aspectos do ato da escrita: ênfase na sua natureza processual e colaborativa e percepção da escrita como prática social. De um lado, em relação ao primeiro aspecto, o documento em questão aponta que esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, momentos nos quais as decisões sobre as maneiras de comunicação do que se deseja são tomadas e avaliadas, levando em consideração aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus prováveis leitores (BRASIL, 2018). Por outro lado, no que se refere ao segundo aspecto, a BNCC (2018) explica que o ato de escrita reitera sua finalidade como uma oportunidade de os alunos agirem como protagonistas.

O documento enfatiza que a PE se trata de uma escrita autoral, a qual começa com textos em LI relacionados ao cotidiano dos alunos, nos quais são usados poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, foto legendas, adivinhas, etc.) e evoluem para textos mais produzidos (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, *folder*, etc.), por meio de práticas que envolvem o conhecimento prévio dos estudantes em LM ou L2 e, nesse caso, o professor atua como mediador,

o que possivelmente contribui para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.

A título de exemplo, Menezes (2012) argumenta que a escrita está presente em nosso cotidiano, seja ao fazermos anotações em aula e em nossas agendas, como bilhetes a familiares e colegas, lista de compras, envio de e-mails, blogs, etc. A autora enfatiza a importância do *feedback*, podendo este ser do próprio autor, de um colega, por meio de uma lista de conferência, ou pelo próprio professor.

A autora acredita que talvez o maior desafio para os docentes seja propor atividades de PE que ofereçam aos alunos bons motivos para escreverem de verdade, cabendo ao professor incentivar o desenvolvimento de atividades de PE criativas e estimulantes na sala de aula. Em relação às propostas de atividades de PE, Xavier (2012) apresenta atividades de produção curta, tais como: preenchimento de formulários, justificativas, definição, mensagem ou bilhete, criação, opinião ou comentário, reescrita, finalização de sentenças e combinação de fragmentos de sentenças. No que se refere às atividades de produção sustentada, Xavier (2012) faz referência a atividades de descrição de alguém, algo ou algum lugar, explicação de algo, composição de uma história, redação de cartas e e-mails, redação, respostas e perguntas.

Em resumo, o ensino da PE deve ser embasado nos conhecimentos de mundo, organização textual e sistêmico (BRASIL, 1998), fazendo com que o aluno perceba o ato de interação na escrita, através da observância de seu destinatário, do motivo da escrita, do lugar, do momento e do tema a ser abordado. Além disso, as práticas de PE devem considerar dois aspectos do ato de escrita: ênfase na sua natureza processual e colaborativa, e percepção da escrita como prática social (BRASIL, 2018). Ademais, o documento enfatiza que a PE é uma escrita autoral, a qual deve ser iniciada a partir de pequenos textos em LI, com evolução para textos mais complexos, baseados no conhecimento prévio dos estudantes em LM ou L2. Quanto aos tipos de atividade de PE, podemos observar a existência de duas modalidades: produções curtas e sustentadas (XAVIER, 2012).

2.2.5 Conhecimento linguístico

Além dos eixos de oralidade, leitura, escrita e dimensão intercultural, há o eixo conhecimentos linguísticos, o qual está voltado para as práticas de uso, análise e reflexão da língua, a serviço da oralidade, leitura e escrita, de maneira contextualizada e articulada (BRASIL, 2018). Segundo a BNCC (2018), o estudo do léxico e da gramática deve ser ensinado indutivamente, ou seja, é esperado que os alunos atinjam a compreensão sobre uma determinada regra gramatical, sem a explicação direta do professor (BRASIL, 2018, p. 245). Zhou (2008) afirma que a abordagem indutiva pode ajudar os alunos a tornarem seu conhecimento subconsciente em consciente. O autor sugere quatro etapas para a assimilação da gramática: apresentação de um conjunto de frases sobre um determinado tópico gramatical; solicitação aos alunos que definam a regra gramatical das frases; aferição com novas informações; e revisão pelos alunos, corrigindo a regra nas novas frases.

Esse pesquisador aponta que a maior vantagem da abordagem indutiva é o envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem da gramática, de forma consciente, ao invés de receberem a regra passivamente, sem compreender o seu porquê, uma vez que essa interação encaminha os discentes à compreensão do sistema gramatical, de forma simples, lógica e consistente.

Nessa mesma linha, para Santos (2011), a abordagem indutiva se destaca pela sua funcionalidade, já que os alunos são chamados a participarem das tarefas comunicativas, sem explicação detalhada da gramática e, assim, ao interagirem com o idioma em contextos reais, de forma interessante e dinâmica, entram em contato com a gramática. Assim, ao participarem ativamente das atividades em sala de aula, com seus conhecimentos prévios e experiências de vida, os estudantes podem descobrir a regra gramatical presente nos enunciados, de modo que o professor é um mediador (SANTOS, 2011). Em suma, o eixo conhecimentos linguísticos da BNCC (BRASIL, 2018) trata das práticas de uso, análise e reflexão da língua, em relação à oralidade, leitura e escrita, de maneira contextualizada e articulada, de modo que a gramática deve ser ensinada indutivamente (BRASIL, 2018).

A seguir, discorreremos sobre a PE como processo e elucidamos suas etapas.

2.3 A produção escrita como processo e suas etapas

Nesta seção, Raimés (1991) aponta, em seus estudos, que em décadas anteriores, o ensino da escrita tinha como característica principal o foco na forma linguística e retórica. A partir de então, novas abordagens surgiram, dando ênfase na escrita como processo.

Também relatamos as pesquisas de Seow (2002) e Ariza (2005) que tratam das etapas da PE como processo e suas vantagens.

2.3.1 A produção escrita como processo

Em seu estudo, Raimés (1991) relata quatro abordagens sobre a PE de L2, que foram destacadas entre as décadas de 1960 e 1980, a saber: foco na forma (1966), foco no escritor (1976), foco no conteúdo (1986) e foco no leitor (1986). A primeira abordagem (foco na forma), segundo a autora, era dirigida como um papel secundário, utilizada somente para reforçar aspectos orais da língua, em exercícios de frases, como por exemplo, preenchimento de lacunas, substituições e/ou transformações e conclusões, com destaque também para o uso correto das regras gramaticais. Nesse sentido, as tarefas PE, de natureza controlada, ofereciam ao aluno a oportunidade de manipular as formas linguísticas presentes em um determinado texto (RAIMÉS, 1991).

Em relação à segunda abordagem (foco no escritor), Raimés (1991) aponta que a precisão da PE e seus padrões deram lugar ao processo, à criação de significado, à invenção e a vários rascunhos, afirmando que o aluno é criador de texto, através de uma abordagem de processo, com ênfase a uma gama de tarefas em sala de aula, pelo uso de diários, criação, colaboração entre pares, revisão e atenção ao conteúdo, antes da forma. Conforme a autora, os docentes começaram a oferecer a seus alunos, tempo e oportunidade para a seleção de seus próprios tópicos, geração de ideias, rascunhos e fornecimento de *feedback*, os quais minimizam a precisão linguística no início do processo, enquanto os discentes se esforçam com suas ideias e organização da produção escrita.

Quanto à terceira abordagem (foco no conteúdo), Raimés (1991) observa que, apesar de a metodologia de sala de aula ainda possuir características de

abordagem com foco no escritor, a ênfase maior estava no conteúdo acadêmico, para o desenvolvimento de cursos e módulos de tarefas de PE e de CE. A autora considera que a principal ênfase está na determinação do instrutor de qual conteúdo é mais apropriado, a fim de construir cursos ou módulos de tarefas em torno desse conteúdo.

No que tange à quarta abordagem (foco no leitor), a estudiosa ressalta que a mesma apareceu em consequência das demandas acadêmicas, com enfoque nas expectativas de leitores. A autora acrescenta que uma abordagem com fins acadêmicos se concentra no leitor, como representante de uma comunidade de discurso, seja uma disciplina específica ou acadêmica em geral.

Raimes (1991) cita cinco tradições emergentes no ensino da PE: reconhecimento da complexidade do processo da PE, da diversidade do aluno, dos processos dos alunos, da política da pedagogia e do valor da prática. Quanto à primeira tradição, reconhecimento da complexidade do processo de PE, a autora refere-se que, quando a ensinamos, temos que equilibrar os quatro elementos: a forma, o escritor, o conteúdo e o leitor. Em relação à segunda tradição, reconhecimento da diversidade do aluno, a estudiosa relata que nem todas as abordagens e os procedimentos devem ser aplicados de uma mesma maneira, pois existem classes heterogêneas, alunos novatos e mais avançados.

No que tange à terceira tradição, o reconhecimento dos processos dos alunos, a pesquisadora entende que os professores de línguas precisam saber e levar em consideração o processo de como os alunos aprendem um idioma, como também os escritores produzem um produto escrito. No que diz respeito à quarta tradição, reconhecimento da política da pedagogia, essa tradição no ensino da PE veio como um entendimento explicitamente mais político, para a comunidade acadêmica. Em relação à quinta tradição, reconhecimento do valor da prática, a autora reforça que é preciso saber com que frequência os teóricos ensinam a PE a alunos de LI, assim como onde, como e quem são seus alunos, para então ouvirmos e adotarmos suas opiniões, reforçando também a importância de os professores se tornarem os próprios pesquisadores.

Em resumo, Raimes (1991) aponta que a precisão da PE e seus padrões deram lugar ao processo, à criação de significado, à invenção, ao valorizar o aluno

como criador de seu texto, através de uma abordagem de processo, com ênfase a uma gama de tarefas em sala de aula, pelo uso de diários, criação, colaboração entre pares, revisão e atenção ao conteúdo, antes da forma.

A seguir, apresentamos as etapas de produção escrita.

2.3.2 Etapas da produção escrita

Seow (2002) aponta que a PE como processo, enquanto atividade de sala de aula, incorpora quatro estágios básicos - planejamento, escrita, revisão (reescrita) e edição – e três outros estágios estabelecidos pelo professor, resposta (compartilhamento), avaliação e pós-escrita.

Para o autor, o primeiro estágio básico, planejamento (pré-escrita), incentiva os alunos a escreverem. Esta etapa está dividida em pequenas fases: chuva de ideias, agrupamento de palavras, escrita livre rápida e perguntas abertas. Na atividade de chuva de ideias, os alunos fornecem sugestões sobre o assunto, de maneira espontânea, sem levar em conta erros e acertos. Na atividade de agrupamento de palavras, os discentes formam palavras, de acordo com o estímulo fornecido pelo professor, conectando as palavras em linhas.

Na fase de escrita livre rápida, o docente solicita aos alunos que, individualmente, escrevam palavras ou frases de um determinado tópico, em um ou dois minutos (SEOW, 2002). Na última fase, de perguntas abertas, os alunos devem escrever perguntas com o emprego de pronomes interrogativos. O autor acrescenta que, além dessas sugestões, o professor pode providenciar outras ideias através de recursos multimídia, gravuras impressas, conversas, entrevistas, etc., para que os alunos estejam mais motivados para a tarefa de pré-escrita.

Conforme o autor, posteriormente à obtenção das ideias, os alunos terão a fase da PE, quando estarão focados na fluência da escrita, sem preocupação com a acurácia da gramática. O autor reforça, ainda, que é importante que os alunos visualizem a audiência.

Em relação à resposta (compartilhamento), esta tem um papel central na implementação da PE como processo, podendo ser oral ou escrita, logo após a

realização dos trabalhos escritos dos alunos, ou seja, o *feedback* do professor deve ser exposto durante todos os estágios da PE e não somente no final.

Quanto à revisão (reescrita), Seow (2002) defende que não se trata simplesmente da correção de erros gramaticais, mas, sim, do aperfeiçoamento do conteúdo global e da organização das ideias, com o objetivo de verificar se a mensagem foi transmitida ao leitor de maneira correta. Em relação à edição, os alunos devem organizar seus textos para posterior avaliação do professor, revendo gramática, escrita, pontuação e demais estruturas, de acordo com uma lista de itens de observação para a correção (SEOW, 2002). Esse autor enfatiza a importância de os alunos corrigirem seus próprios erros, anterior à correção pelo professor, uma vez que a comunicação deve estar clara para a audiência.

No que tange à avaliação, Seow (2002) relata que ao avaliar a escrita do aluno, a nota pode ser analítica (com base em aspectos específicos) ou holística (interpretação global do trabalho) e tais critérios devem ser informados com antecedência, englobando interpretação geral, senso de audiência, relevância, desenvolvimento e organização das ideias, formato, estrutura gramatical, escrita e pontuação, vocabulário e clareza de comunicação. Os alunos também podem realizar autoavaliação, o que poderá torná-los mais responsáveis pela sua própria escrita, conforme acrescenta o autor.

Quanto à pós-escrita, Seow (2002) relata que esta pode ser a partir de qualquer atividade em que o professor e os alunos se utilizam das escritas concluídas. Ademais, ele sugere publicar, compartilhar, ler em voz alta, transformar textos para apresentações de teatro ou simplesmente exibir textos em murais. O autor menciona que é o reconhecimento do trabalho dos alunos como algo importante, que servirá como motivação para escrever, sem desculpas para não escrever, pois os alunos devem sentir que estão escrevendo para um propósito muito real.

O estudo de Ariza (2005), por sua vez, trata a respeito da importância do uso de algumas estratégias da abordagem orientada para o processo de escrita, com alunos de baixo desempenho em LI. A autora afirma que é notório o quanto as atividades de produção escrita desenvolvidas de maneira controlada proporcionaram bom resultados, comparadas com atividades de escrita mais livre. A pesquisadora

menciona, em seu estudo, as seguintes vantagens oferecidas na abordagem estudada: foco no processo (não no produto final), trabalho baseado no leitor (não no escritor), encontro da audiência verdadeira, variedade de técnicas, papel do professor como guia, facilitador e leitor, papel do aluno de compartilhar e colaborar, gramática como ferramenta (meio, não um fim), significado é essencial (não a forma), processo criativo, avaliação e *feedback* feitos permanentemente (não somente no final). Para a promoção da geração de ideias e foco na escrita, a pesquisadora considera quatro categorias importantes: gravuras, tarefas, cartas e interação.

Em relação à primeira categoria, ou seja, o uso de gravuras para a geração de ideias, a pesquisadora ressalta que os alunos demonstraram bem mais interesse, criatividade e produção por meio de sequência de gravuras apresentadas pela professora, em vez da apresentação somente de palavras. Quanto à segunda categoria, uso de tarefas, estas devem ser curtas, claras e compreensíveis, apropriadas à proficiência dos alunos. Assim, os estudantes podem trabalhar com mais confiança e encorajados a escrever suas próprias ideias. Já acerca da terceira categoria, uso de cartas, Ariza (2005) incentivou os alunos a reagirem sobre decisões que deveriam tomar referentes a algo que pudesse prejudicá-los. Desse modo, a classe deveria escrever cartas em que expressassem sua discordância a determinados fatos, com o uso de uma linguagem apropriada. Quanto à última categoria, interação, o professor deveria atuar como modelo e facilitador, guiando os alunos com instruções claras, como também a partir da ajuda com vocabulário, ou questões de coesão, sintaxe, coerência, etc.

Diante dos resultados de seus estudos, Ariza (2005) comprovou que essa perspectiva ajudou os alunos a criarem disposição em aprender, demonstrando interesse em trabalhar com mais vocabulário, estruturas e elementos linguísticos coerentes. Ademais, a pesquisadora revelou que os professores devem atuar como guias e facilitadores ao invés de serem juízes ou meros corretores de elementos linguísticos.

Portanto, podemos dizer que o uso de estratégias bem elaboradas para o incentivo à geração de ideias e foco na escrita, por meio da utilização de gravuras, tarefas simples, cartas, tendo um professor como guia, facilitador e observador

durante o processo de produção, é possível a obtenção de bons resultados, mesmo em uma turma de baixo rendimento na PE.

Em síntese, Seow (2002) relata que a PE deve ser constituída de quatro estágios básicos - planejamento, escrita, revisão (reescrita) e edição – e três outros estágios estabelecidos pelo professor, resposta (compartilhamento), avaliação e pós-escrita. Enquanto que Ariza (2005) reforça que as tarefas devem ser curtas, claras e simples, apropriadas à proficiência dos alunos, uma vez que os estudantes possam trabalhar com mais confiança e encorajados a escrever suas próprias ideias.

2.4 Benefícios da produção escrita colaborativa

Conforme literatura da área, Yong (2010) afirma que a escrita colaborativa é a produção de um documento compartilhado onde os alunos se engajam de forma efetiva. O aprendiz desenvolve conhecimento através da interação com os outros e, assim, para que haja interação social na PE, é necessário envolvê-los em atividades colaborativas (YONG, 2010). A seguir, tratamos de algumas questões relacionadas aos benefícios da PE colaborativa.

A pesquisadora identificou os atributos de definição (interação mútua, negociações, conflito e experiência compartilhada) e os de facilitação (fatores afetivos, uso de L1, recuo e humor), presentes em cada etapa do desenvolvimento de tarefas de PE. Quanto maior o nível de engajamento, na interação mútua, melhor poderá ser o trabalho colaborativo, visto que os estudantes têm oportunidades de propor ideias e debatê-las, enquanto refletem, levando em consideração a importância de escuta de seus colegas (YONG, 2010). Em relação ao atributo de definição, para a pesquisadora, a negociação está relacionada à interação, pois valoriza a autorreflexão crítica, enquanto os discentes compartilham valores e maneiras diferentes de pensar. Nesse processo, o professor deve estar atento para que os alunos não apresentem um comportamento mais autoritário (YONG, 2010). Os alunos negociam opiniões divergentes até chegarem a um ponto em comum.

Quanto ao atributo de conflito cognitivo, este está muito presente no processo de PE. Apesar disso, essas diferenças podem contribuir para uma PE mais

criativa, pois têm um papel fundamental no processo de resolução de problemas, como também no desenvolvimento de habilidades interpessoais (YONG, 2010).

Na experiência compartilhada, o aprendiz é distinto em termos de proficiência linguística, conhecimento e experiências pessoais e, conseqüentemente, no trabalho colaborativo, no qual os discentes compartilham seus pontos fortes com o grupo, seja na estrutura, na organização, no léxico, nas ideias, bem como no foco da escrita, da avaliação, etc. (YONG, 2010).

No que se refere aos atributos de facilitação, em especial os fatores afetivos, Yong (2010) considera confiança, compromisso e respeito, entre os participantes, como pontos importantes para o sucesso do trabalho colaborativo. Quando há segurança e consideração entre os pares, os alunos sabem que podem contribuir com suas ideias de maneira mais segura (YONG, 2010). A autora relata que, conforme as emoções e motivações dos discentes, a maneira como os alunos aprendem pode ser afetada. Por outro lado, a baixa motivação e a ansiedade podem influenciar no baixo desempenho dos alunos (YONG, 2010).

No que tange ao uso da L1, como atributo de facilitação, a pesquisadora revela que muitas vezes seu uso é necessário, pois ajuda na PE colaborativa para gerarem ideias, desenvolverem pensamento e checarem significado das palavras, embora não seja uma prática recomendada pelos professores (YONG, 2010).

Quanto ao atributo de recuo, conforme a autora, muitas vezes os alunos de L2, ao escreverem seus textos, refazem seus planejamentos, suas escritas e revisões, e dessa maneira, essas ações podem beneficiá-los porque trazem mais segurança nas tarefas, *feedback* interno e foco na atenção de problemas específicos (YONG, 2010). Em relação ao atributo de humor, a estudiosa revela que não é muito comum encontrá-lo durante a escrita colaborativa e que, apesar de ser usado para descontrair, construir *rappor*t, criar e manter solidariedade, nem sempre é visto como algo positivo.

Como resultado, a autora constata que os atributos detalhados anteriormente estão presentes em seu estudo de PE colaborativa, com acadêmicos de LI, os quais revelam sobre a capacidade de construir conhecimento e desenvolver habilidades sociais e de escrita através da interação com seus pares.

Storch (2015) propõe que o emprego de pequenos grupos e trabalhos em pares em sala de aula, em especial, nas aulas de línguas, consiste em fortes bases teóricas e pedagógicas. Este uso de pequenos grupos ou díades está relacionado à teoria *vygotskyana*, segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre através de uma atividade social. Sendo assim, o incentivo à participação em atividades que promovam a interação e coconstrução do conhecimento é fundamental para que a aprendizagem aconteça.

O uso de pequenos grupos ou pares, nas aulas de redação, ainda parece ser bastante limitado, como ressalta a autora supracitada. O trabalho em díades quando é utilizado, normalmente ocorre nos estágios iniciais, como forma de chuva de ideias ou, principalmente, nos estágios finais da redação, através da revisão por pares, no momento em que os alunos revisam outros textos escritos com a finalidade de apontar sugestões de melhorias (STORCH, 2015).

Para a autora, uma das desvantagens da revisão por pares é que o foco frequentemente é no produto, e não no processo da escrita, já que a tendência é de que os alunos se concentrem mais em erros, tanto em estrutural como lexical. O trabalho colaborativo, por sua vez, deve promover um sentimento de copropriedade, encorajando o estudante para a contribuição da tomada de decisão na escrita, incluindo conteúdo, estrutura e linguagem (STORCH, 2005). Isso significa, a nosso ver, que no trabalho em díades, instintivamente, os discentes têm a preocupação na escrita de forma gramaticalmente correta, e tentam evitar erros, enquanto o foco deveria estar nas etapas da escrita.

Em seu estudo, Storch (2005) investigou a escrita colaborativa entre 23 participantes que poderiam optar pela escrita individual ou em duplas, permitindo a comparação entre os textos individuais e por pares. Os episódios dos trabalhos em pares foram divididos nas seguintes áreas: esclarecimento de tarefa (lêem e/ou discutem as instruções dadas), geração de ideias (geram e reformulam ideias), eventos à língua (deliberam sobre escolhas lexicais ou gramaticais), estrutura (focam na organização de ideias), interpretação de gráfico (esclarecem informações), (re)leitura (lêem e relêem o texto que escreveram) e outros (tratam de questões como convenções de redação e gerenciamento de tarefas).

Ao término de cada produção, estas eram recolhidas e, em até quatro dias, os participantes eram entrevistados individualmente pela pesquisadora, para que fizessem um relato de suas experiências sobre o trabalho colaborativo. Tais produções foram gravadas e os diálogos e as entrevistas foram transcritas literalmente. Os dados foram observados separadamente. Os textos completos dos estudantes foram analisados tanto quantitativa como qualitativamente, contemplando fluência, acurácia e complexidade, como também o número total de palavras e tempo para o desenvolvimento das tarefas.

Em termos de acurácia e complexidade, os textos produzidos em pares pareceram melhores do que os produzidos individualmente e mais precisos, além de serem constituídos de frases mais complexas e períodos mais longos. Durante o processo da produção colaborativa, as díades geravam ideias, com atenção à linguagem e, para isso, os pares liam e reliam para analisarem a acurácia antes da geração de uma nova ideia. As díades colaboravam entre si na criação do texto, oferecendo alternativas de sugestões e *feedback*, promovendo na produção de andamento, coconstrução, textos mais complexos linguística e gramaticalmente, além da troca de explicações. Quanto aos alunos, todos foram positivos em relação ao trabalho em grupos e em pares, uma vez que os recursos oferecem oportunidade de aprendizagem tanto na gramática, como no léxico, demais relataram que foi uma atividade divertida.

Storch (2015) conclui que, apesar de o trabalho em grupo ou em pares ser uma prática nas aulas de idiomas, o trabalho colaborativo ainda é uma prática nova, sendo importante investigar os textos que os alunos produzem em díades, como elaboram e como se comportam em relação a essa experiência. A pesquisadora acrescenta que a escrita colaborativa oportunizou aos alunos dar e receber *feedback* imediato, o qual não acontece no trabalho individual e, além disso, enfatiza que a produção colaborativa faz com que o aluno se sinta mais envolvido na tarefa, como também coautor e, conseqüentemente, pode se sentir mais receptivo às sugestões e comentários dos colegas.

Hirvela¹⁰ (1999), por sua vez, também defende a importância da escrita colaborativa, pois os alunos normalmente geram melhores resultados quando participam de várias tarefas em pequenos grupos ou em pares, em vez de trabalho individual. No que tange ao ensino de escrita na LI, o autor afirma que a aprendizagem colaborativa tem ganhado relevância na tarefa de PE, principalmente quando é realizada em pequenos grupos, especialmente em situações de revisão por pares, momento no qual os alunos podem oferecer e receber *feedback* simultaneamente de seus trabalhos.

O autor revela que o interesse na aprendizagem colaborativa tem se desenvolvido devido a melhorias na tecnologia e na qualidade de *softwares*, os quais fazem com que os alunos, através de maneiras novas e interessantes, possam compartilhar comentários de seus trabalhos e expressar suas opiniões. Portanto, o pesquisador acredita que a escrita colaborativa desempenha um papel importante no ensino da PE em LI.

O pesquisador descreve uma abordagem de leitura e de escrita colaborativa em que os estudantes formam grupos de cooperação, interpretam e produzem de maneira colaborativa, em um processo dinâmico de discussão e negociação, oferecendo vantagens para a aprendizagem. Como exemplos, podemos citar: compartilhamento de suas perspectivas, superação das dificuldades através da colaboração, oportunidade de discussão sobre leitura e escrita, revisitação de cada produção, ampliação do léxico e melhoria das estruturas gramaticais.

Para Hirvela (1999), através da colaboração, os alunos têm a chance de experimentarem oportunidades significativas ao praticarem o que estão aprendendo com seus colegas e de ampliarem esse conhecimento, enquanto se envolvem em atividades de troca e em pequenos grupos. Através da criação de grupos de escrita e atividades, os professores podem capacitar seus alunos a desenvolverem um trabalho como escritores e leitores, em um contexto comunicativo e autêntico, e posteriormente, participarem em contextos profissionais, tais como elaboração de projetos, junto a seus colegas de trabalho.

¹⁰ Optamos pela revisão do estudo de Hirvela (1999), realizado há mais de vinte anos, em função de que o mesmo pode ser desenvolvido entre alunos de faixa etária e nível linguístico diferentes, promove a interação e a coconstrução do conhecimento.

Em seu estudo, Hirvela (1999) dividiu a turma de dezesseis discentes em quatro comunidades, de quatro alunos, nas quais trabalharam em tarefas de leitura e escrita. O pesquisador sugere na Fase 1 (colaborando nas microcomunidades de leitores), que o trabalho seja desenvolvido em três semanas. Os alunos recebem um *handout* com a descrição das orientações para uma interação colaborativa de sucesso e comentários sobre o trabalho em grupo. Os alunos lêem individualmente e se reúnem semanalmente para compartilharem e discutirem suas interpretações, assim, comparam suas respostas e, gradualmente, formam ideias do grupo sobre o texto.

Na Fase 2 (colaborando nas microcomunidades de escritores), durante mais três semanas e após terem negociado interpretações com os colegas na fase anterior, os alunos começam a produção de rascunhos e a participação no processo de revisão de seus colegas. Cada grupo faz cópias de suas produções e distribui a outros grupos de leitores e escritores. Os grupos discutem as produções escritas dos outros grupos e produzem feedback escrito. Após cada grupo ter oferecido *feedback*, os alunos discutem como revisar seus próprios trabalhos a partir das correções e sugestões de seus colegas. Depois da revisão e reescrita de seus trabalhos, novamente os alunos trocam seus trabalhos para revisão de suas escritas. Na segunda vez, os trabalhos recebem menos sugestões de correção e comentários.

Na Fase 3 (colaborando como macrocomunidades de leitores e escritores), os alunos têm a oportunidade de discutirem os princípios de leitura e de escrita ensinados no curso, revisitando cada produção. Os aprendizes podem compartilhar suas perspectivas de como e por que produziram suas escritas da maneira como fizeram, bem como a chance de ampliarem seus conhecimentos de escrita de forma bem variada. Além disso, os aprendizes se beneficiam, enquanto grupo ou macrocomunidade: sucesso e dificuldade nas atividades, e como superá-las, como também trabalhar de forma colaborativa em situações de aula e fora dela.

Em seu estudo, Hirvela (1999) aponta como benefícios da abordagem colaborativa a continuidade de trocas sobre a leitura e escrita, através da comparação de suas observações nas discussões, bem como o reforço no conhecimento adquirido e no processo de renegociação. Ainda, os alunos são capazes de praticar a língua-alvo em um contexto autêntico e significativo, enquanto

desenvolvem tarefas colaborativas, além de aumentarem seu léxico e melhorarem suas estruturas gramaticais.

O pesquisador conclui que, apesar de todos os benefícios da escrita colaborativa, talvez essa atividade não funcione para todos os alunos, mas existe o potencial de criar oportunidades genuínas para que os estudantes se engajem e desenvolvam seu processo de aprendizagem. O autor acrescenta que o tipo de trabalho apresentado em seu artigo pode ser desenvolvido em classes de várias faixas etárias, trabalho com imigrantes, adultos, etc., além de oferecer prática em outras habilidades da língua, como também proporcionar oportunidades de laços de amizade com estudantes que compartilham as ideias e as experiências.

Concordamos com esse autor sobre a importância da escrita colaborativa, pois, por meio dela, há a possibilidade de alcançarmos melhores resultados através da cooperação, negociação e oportunidades de os alunos também aprenderem com suas díades. Esse trabalho poderá trazer inúmeros benefícios para nosso estudo.

Em síntese, a partir dos estudos anteriores (HIRVELA, 1999; YONG, 2010; STORCH, 2015) em relação aos benefícios da PE, de natureza colaborativa, é possível afirmar que promovem a interação e a coconstrução do conhecimento, uma vez que os aprendizes são encorajados a interagirem, negociarem significados, tomarem decisões durante as atividades, em relação ao conteúdo, à estrutura e à linguagem. Ademais, os textos produzidos em pares podem promover maior acurácia, elaboração de frases mais complexas e desenvolvimento da gramática e do léxico, praticando a língua-alvo em um contexto autêntico e significativo e, posteriormente, participarem em elaboração de projetos em seu local de trabalho.

Na sequência, discorreremos sobre a produção escrita na sala de aula de LI no contexto brasileiro.

2.5 A produção escrita colaborativa na sala de aula de língua inglesa no contexto brasileiro

Para o presente estudo, foi realizado no Portal de Dissertações e Teses da CAPES¹¹, um levantamento de trabalhos desenvolvidos no Brasil, com foco na escrita colaborativa em LI, entre dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, onde estão disponíveis os resumos e *abstracts* das produções, para uma breve leitura sobre o estudo. Realizamos a busca de dissertações, por assunto, desenvolvidas nos últimos dez anos, que abrangessem palavras-chave como: “escrita colaborativa”, “trabalho colaborativo”, “produção escrita”, “inglês”, “língua inglesa”, “escola”, “escola pública” e “teoria sociocultural”.

Após a busca inicial, prosseguimos à leitura dos resumos dos trabalhos pesquisados. Inicialmente selecionamos dez produções e, para fins de seleção dos trabalhos, adotamos os seguintes critérios de exclusão: ano de publicação ou defesa de trabalho, língua de instrução (português/espanhol), gênero textual, ensino colaborativo, EJA, séries iniciais, tecnologias digitais, recursos tecnológicos digitais, outras habilidades linguísticas e gramática tradicional.

A partir dos critérios de temática, escrita colaborativa e língua inglesa como língua estrangeira, optamos por quatro pesquisas, as quais traziam a temática escolhida, ou seja, escrita colaborativa em LI como LE. Esses trabalhos estão condizentes com os objetivos e a base de nossa pesquisa. Sendo assim, apresentamos aqui os trabalhos selecionados de Melo (2015), Bolzan (2016), Larré (2010) e Leite (2012).

Melo (2015) investigou a importância do diálogo colaborativo na PE de uma narrativa na sala de aula de LI. O foco da investigação foi a observância da interação e da discussão em pares para a promoção do aprimoramento PE dos alunos.

Participaram da pesquisa, de abordagem qualitativa, oito alunos do nível básico de LI. Os instrumentos de geração de dados foram divididos em quatro etapas: produção individual de um texto narrativo a partir de uma gravura; produção em duplas de um texto narrativo, com base na mesma gravura; comparação dos

¹¹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

dois textos elaborados anteriormente, corrigidos pela professora; preenchimento de um questionário destinado à verificação dos processos de aprendizagem e dos benefícios da tarefa escrita colaborativa. Foram utilizados quatro aparelhos de celular para a coleta dos áudios durante o trabalho.

Os resultados comprovaram a eficácia da utilização do trabalho colaborativo na PE para o aperfeiçoamento da interlíngua dos aprendizes. O *feedback* dos colegas mostrou-se eficaz para a solução dos problemas encontrados pelos pares, principalmente no léxico, nas formas verbais em outros itens gramaticais. A autora concluiu que a inclusão de tarefas colaborativas, nas aulas de LE, gerou situações com maior potencial de aprendizagem. Além disso, o diálogo colaborativo visa à mediação e ao compartilhamento de ideias através da discussão de problemas linguísticos encontrados que são levados à tomada de decisões.

Bolzan (2016) investigou a interação, durante a revisão por pares, na PE em LI, em ambiente de educação bilíngue, com atenção às características do trabalho colaborativo para o aprimoramento das PE e o desenvolvimento da aprendizagem dessa LE. O objetivo de sua investigação esteve centrado na análise da atividade colaborativa na tarefa de revisão por pares, destacando seus efeitos nas versões finais das PE.

Integraram a pesquisa alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola com currículo bilíngue Português-Inglês, na região metropolitana de Porto Alegre, RS. A pesquisa, de abordagem mista, contou com os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas, e gravações em áudio e vídeo das práticas de revisão por pares.

Os resultados apontaram para a receptividade dos participantes à prática pedagógica e ao trabalho colaborativo. Ademais, evidenciou-se o otimismo dos aprendizes em relação à possibilidade de melhoria dos seus textos após a revisão do colega. Além disso, os participantes ofereceram andamento e se engajaram em negociação e em um processo colaborativo de aprendizagem, apesar de apresentarem nível linguístico semelhante em L2, sem identificar o indivíduo mais experiente.

A autora concluiu que a colaboração entre aprendizes é um caminho para que a aprendizagem de L2 aconteça, com atenção tanto no sentido, quanto na

forma, mantendo os alunos motivados, e com os seus interesses atendidos, enquanto desenvolvem sua autonomia como aprendizes de L2.

Larré (2010) pesquisou a PE colaborativa na sala de aula de LI, em uma escola de idiomas, do Recife. A pesquisa pretendeu permitir aos alunos de LI momentos de escrita e aprendizagem em grupo, conscientizá-los sobre o papel do outro em sua aprendizagem e a sua função como mediador e da importância do trabalho com a diversidade.

A pesquisa, de natureza qualitativa, contou com a participação de oito alunos de nível pré-intermediário em LI. Foram aplicados, inicialmente, questionários, os quais indicavam o perfil dos alunos para a elaboração do planejamento das oficinas. Durante as aulas, foram oferecidas oficinas com uso de técnicas de ensino colaborativo e ensino cooperativo, diários reflexivos, leitura e refacção dos textos, filme e leitura em *weblogs*, ficha de autoavaliação.

Os resultados indicaram que a PE colaborativa permitiu que o aprendiz, via mediação realizada pelos colegas e pelo professor, numa produção textual inicial, se tornasse mais habilitado para a realização do exercício da escrita também de modo individual e pleno. Além disso, todos os participantes se referiram à ajuda mútua e ao compartilhamento de experiências como os principais fatores de sucesso no trabalho em conjunto na produção dos gêneros textuais propostos. Outrossim, os alunos avaliaram seu próprio desempenho positivamente e consideraram as atividades colaborativas realizadas em sala de aula foram uma importante etapa no caminho do aprendizado da L2.

Larré (2010) conclui que, apesar de a proposta principal das oficinas ter sido a de aprimorar a PE em LI, todas as habilidades linguísticas foram trabalhadas de modo relevante. Os alunos, ao compartilharem suas próprias experiências, contribuíram para a aprendizagem de toda a turma.

Leite (2012) realizou sua pesquisa com base na existência de um distanciamento entre os conteúdos trabalhados nas salas de LI e as necessidades que emergiam da realidade social dos alunos, principalmente aqueles da rede pública de ensino, percebendo a necessidade de fazer modificações na forma como ensinava a seus alunos. O objetivo de sua investigação foi analisar como uma

unidade didática que integra TICs ao contexto escolar influencia o aprendizado de produção escrita em LI.

Participou do trabalho uma turma de 25 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal, no interior do Estado de São Paulo. Para a realização deste estudo, a pesquisadora utilizou a aplicação e a análise de uma unidade didática para as aulas de LI, a qual foi desenvolvida com base nos pressupostos teóricos existentes. Foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, durante a pesquisa, autoavaliações, votações e debates. Tais instrumentos foram organizados de acordo com os ciclos de ação-reflexão-ação da pesquisa.

Como resultado, a pesquisadora confirmou o pressuposto de que grande parte do fracasso no contexto escolar está relacionado ao distanciamento entre a maneira com que o conteúdo é ensinado e a realidade social cotidiana dos alunos, em especial as vinculadas ao uso de TICs. Em relação aos avanços das PE, foi comprovado que os alunos utilizaram conteúdos léxico-gramaticais efetivamente. O papel do *blog* foi de agente motivador e desinibidor, colaborando para o engajamento nas atividades e para o aumento da autoestima dos alunos, que passaram a se sentir mais valorizados e autônomos na aprendizagem.

A pesquisadora concluiu que a integração de TICs ao PEA de LI foi relevante, por meio de unidades didáticas que privilegiem atividades que permitam a interação entre os participantes deste processo, bem como a construção do conhecimento de modo colaborativo e o uso real do idioma.

Após a revisão de literatura sobre a PE colaborativa nas aulas de LI, nos mais variados contextos educacionais, entre eles escola pública, particular bilíngue, curso livre e escola militar, Melo (2015), Bolzan (2016), Larré (2010) e Leite (2012) constataram a eficácia da abordagem do trabalho colaborativo na aprendizagem da LI. Para as autoras, a escrita colaborativa, além de manter os alunos mais motivados através da interação, contribui para uma maior autonomia em sua aprendizagem, levando em consideração o sentido e uso da forma em LI, como também o uso real do idioma.

No que tange aos estudos revisados (MELO, 2015; BOLZAN, 2016; LARRÉ, 2010; LEITE, 2012;) em relação às etapas e aos instrumentos para a geração dos

dados, podemos afirmar que a maioria das pesquisas foi desenvolvida em várias etapas, por meio de produção individual e em duplas, e as pesquisadoras, para a geração de dados, utilizaram questionários, entrevistas, oficinas, gravações e tarefas colaborativas de produção escrita de vários gêneros textuais, diários reflexivos e autoavaliação. No próximo capítulo, abordaremos o Enfoque Comunicativo.

3 O ENFOQUE COMUNICATIVO

Neste capítulo, apresentamos o Ensino Comunicativo (doravante EC) no ensino e aprendizagem de LI, trazendo breve contextualização desse enfoque; definição de tarefa e seus componentes, abordagem por gêneros e planejamento.

Richards e Rodgers (2001) apontam que o EC pode ser considerado principalmente como uma abordagem e não um método, com diversos princípios que refletem uma visão comunicativa da língua, auxiliando na aprendizagem e como suporte nos diversos procedimentos da sala de aula. Os autores definem o EC como:

Os alunos aprendem a língua através do uso na comunicação; Comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades de sala de aula; A fluência é uma dimensão importante na comunicação; Comunicação envolve a integração de diferentes habilidades linguísticas; Aprender é um processo de construção criativa e envolve tentativa e erro. (Richards e Rodgers, 2001, p. 172. Tradução do autor)

No excerto anterior, podemos observar que a aprendizagem de uma LE se dá no uso autêntico em sala de aula, através do desenvolvimento das habilidades linguísticas, em que o idioma é um meio e não um fim.

O EC se caracteriza pelo uso contextualizado e propositado da LE em atividades de compreensão e produção (oral e escrita), visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades linguísticas e comunicativas na língua-alvo (XAVIER, 2012, p.29). A autora acrescenta que a comunicação é uma forma de socializar, compreender o que foi mencionado, é ter consciência das escolhas linguísticas e, conseqüentemente, no EC, a linguagem é uma forma de expressão, socialização e poder.

O ensino de LE através da comunicação prevê atividades em que os alunos são engajados na compreensão, produção e negociação de significados e/ou sentidos na língua, em situações que fazem sentido, empregando e ampliando seus conhecimentos linguísticos (XAVIER, 2012). A autora complementa que, entre outras unidades pedagógicas, o conteúdo instrucional pode ser organizado a partir de um conjunto de temas, gêneros textuais e tarefas comunicativas.

Para atingir os princípios do EC de línguas, o uso de tarefas é um caminho muito útil. Richards e Rodgers (2001) afirmam que a aprendizagem da língua depende do engajamento dos alunos, não simplesmente na compreensão de *input* compreensível, mas em tarefas que exijam negociação de significados, proporcionando uma comunicação mais natural e relevante.

3.1 Tarefa: definição e componentes

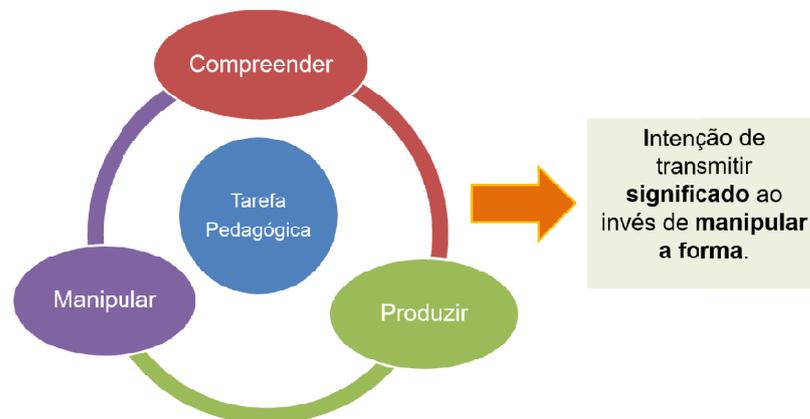
O conceito de tarefa, a partir de Nunan (2004), se mostra um componente relevante tanto nos conteúdos programáticos como também em contextos de sala de aula e avaliativo. Esse pesquisador afirma que existem diferentes modalidades de tarefas, a saber: as tarefas do mundo real e as tarefas pedagógicas.

As tarefas do mundo real remetem ao uso da língua-alvo fora do ambiente escolar, enquanto as tarefas pedagógicas são relacionadas às atividades de ensino em sala de aula (NUNAN, 2004). O autor define, com mais precisão, que a tarefa é um trabalho com foco no significado, o qual envolve os alunos na compreensão, produção e/ou interação na língua-alvo. Além disso, esse autor define as tarefas comunicativas como:

(...) um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, negociação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto a atenção deles está focada principalmente no significado ao invés da forma. E acrescenta “a tarefa também deve ter um senso de plenitude, sendo capaz de se manter sozinha como um ato comunicativo. (NUNAN, 1989, p. 14. Tradução do autor).

Com base na definição anterior de tarefa comunicativa, apresentamos a Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Tarefa pedagógica



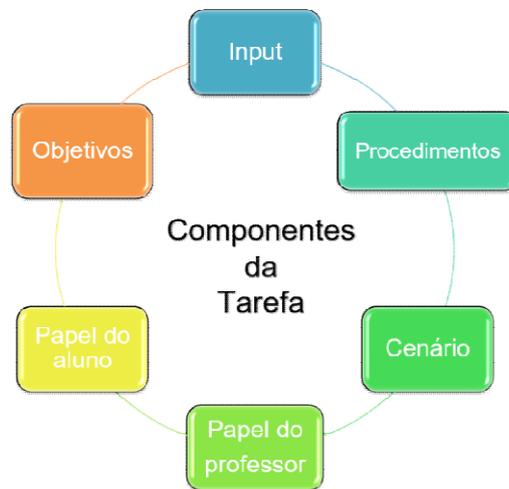
Fonte: ilustração da autora a partir de Nunan (1989)

A partir da Figura 2, podemos observar que tarefa é um trabalho que envolve os alunos na compreensão, produção e/ou interação na língua-alvo. Isto significa que cabe ao professor oferecer tarefas significativas, aquelas praticadas em sala de aula que podem realmente acontecer fora da sala de aula (NUNAN, 2004). Portanto, a tarefa deve ter objetivo, conteúdos linguístico e comunicativo, entre outros.

Nunan (2004) relata que a tarefa contém objetivos, *input* e procedimentos, os quais devem estar interligados com o cenário e com os papéis de professor e aluno. O autor afirma que o objetivo de uma tarefa pedagógica pode estar relacionado a uma produção comunicativa, afetiva ou cognitiva ou até mesmo em relação ao comportamento do aluno ou do professor. Em comparação, o *input* refere-se aos recursos visuais, sejam falados ou escritos, usados no desenvolvimento da tarefa, os quais podem ser de materiais autênticos ou não (NUNAN, 2004).

No que se refere aos procedimentos, o autor explica que esse componente envolve o que os alunos farão com os novos insumos da aula, como desempenharão a atividade proposta pelo professor. Por último, há os componentes relacionados aos papéis do professor, do aluno e do cenário, os quais abrangem a contextualização da tarefa. Os componentes das tarefas são representados na Figura 3, abaixo:

Figura 3 – Componentes da tarefa



Fonte: ilustração da autora a partir de Nunan (2004)

De acordo com a figura 3, podemos observar que existem seis componentes da tarefa. O primeiro componente alude às intenções da tarefa, que são seus objetivos; o segundo é o *input*, o qual remete às informações visuais, orais e escritas em que os aprendizes poderão interagir; o terceiro diz respeito aos procedimentos, que especificam o que os aprendizes deverão fazer com o *input* ao realizarem as tarefas propostas pelo professor; o quarto componente trata do cenário onde a tarefa é realizada; o quinto diz respeito ao papel do professor, que dirige a tarefa e, o sexto remete ao papel do aluno, que desenvolverá a tarefa conforme suas habilidades e interesses.

Os objetivos podem ser compreendidos como as diversas intenções que estão por trás de uma tarefa, os quais podem ser classificados como produções gerais (comunicativa, afetiva e cognitiva), além de descreverem diretamente o comportamento do professor e o que se espera dos alunos, ressaltando não necessariamente que devem ser explícitos, já que podem ser percebidos mesmo que de forma implícita (NUNAN, 2004).

De acordo com Nunan (2004), o *input* são informações que podem ser fornecidas pelo professor, por um livro didático ou em alguma outra fonte, ou proporcionadas pelo próprio aprendiz. O *input* pode ser através de materiais

autênticos ou não, combinados ou simplificados para oferecerem melhores oportunidades de aprendizado. Os procedimentos da tarefa estão interligados ao *input*, pois especificam o que os aprendizes deverão fazer com o mesmo para realizarem as tarefas propostas pelo professor.

Em resumo, o conceito de tarefa, a partir de Nunan (2004), apresenta-se como um componente relevante nos contextos de sala de aula, um trabalho com foco no significado, envolvendo os alunos na compreensão, produção e/ou interação na língua-alvo. Para o autor, a tarefa contém objetivos, *input* e procedimentos, os quais devem estar interligados com o cenário e com os papéis de professor e aluno.

3.2 Abordagem por gêneros e planejamento

Dentro do EC, segundo Xavier (2012), existem diferentes abordagens comunicativas ou maneiras de pensar o ensino da LE, entre as quais, destacamos o seguinte: nocional-funcional, conteúdos, gêneros textuais e tarefas. Nesta seção, focamos na abordagem por gêneros textuais.

A abordagem por gêneros, no ensino de LE, parte dos seguintes pressupostos, de acordo com a autora: o elemento organizador das aulas é o gênero; a aula é planejada para o ensino do gênero, seu propósito, seus significados social e funcional, suas escolhas gramaticais, etc.; a aprendizagem do gênero é promovida pela metacomunicação, explorando os elementos do texto que comunicam significados; as atividades devem representar claramente os elementos-chave do gênero; e a língua é um sistema de escolhas linguísticas definidas pelo contexto cultural e situacional.

Xavier (2012) demonstra que o gênero pode ser trabalhado de várias formas, a partir da adoção de uma perspectiva funcional sistêmica de trabalho com o gênero, em que o professor possa fazer com que seus alunos busquem a identificação dos estágios funcionais ou da estrutura esquemática do texto, o propósito de cada estágio e como se diferem entre si; conhecimento da gramática sobre significado para o gênero.

A autora relata alguns aspectos positivos sobre a abordagem por gêneros: uso autêntico de textos em sala de aula; papel comunicativo importante,

aproximando os alunos da realidade social na qual estão inseridos; conteúdo, propósito comunicativo, produtor do texto e seu interlocutor.

Como citado anteriormente, a abordagem por gêneros deve privilegiar não somente o uso autêntico de textos em sala de aula, como também seu papel comunicativo. Sendo assim, por estarmos em um contexto de trabalho no sul do país, faz-se necessário o planejamento das aulas de línguas por meio do documento estadual Referencial Curricular Lições do Rio Grande, ou Referencial Curricular Gaúcho, (doravante RCG), (RIO GRANDE DO SUL, 2009). O RCG (2009) é um documento que traz um planejamento mais detalhado com foco no ensino de línguas adicionais a partir de gêneros textuais. Tal documento propõe algumas orientações para o planejamento destinado ao ensino de línguas adicionais a partir de gêneros textuais, eixos temáticos e recursos linguísticos. Em função disso, apresentamos as etapas para esse processo, segundo RCG (2009): seleção de temas e de gêneros estruturantes (etapa 1); seleção de textos (etapa 2); seleção de objetivos (etapa 3); seleção dos propósitos de uso da linguagem e dos recursos linguísticos focalizados (etapa 4); e elaboração de tarefas e planejamento das diferentes etapas (etapa 5).

Quanto à etapa 1, levando em consideração a temática, podemos utilizar uma série de textos diferentes, sejam orais ou escritos, relacionados ao tema: exposição escrita e oral, panfleto, cartaz, debates comunitários, campanhas, formulário de adesão a trabalho voluntário, etc. (RCG, 2009).

No que tange à etapa 2, é recomendado o uso de textos autênticos que foram criados com propósitos sociais para o uso do idioma, levando-se em consideração o conhecimento prévio dos alunos. É sugerido primeiramente o uso de textos curtos e, gradativamente, de textos mais longos. Em relação à seleção de objetivos a serem trabalhados, o documento sugere a integração de tarefas de compreensão com tarefas de produção, com a finalidade do desenvolvimento do projeto final, no idioma (RCG, 2009).

No que diz respeito à etapa 3, o uso de determinados itens linguísticos poderá ser demandado, sabendo-se que outros recursos poderão também ser solicitados, uma vez que os alunos terão que articular o que precisam aprender para que possam contar o que aprenderam (RCG, 2009).

Quanto à elaboração de tarefas e planejamento das etapas do projeto, o documento sugere uma série de tarefas para o seu desenvolvimento: preparatórias; de compreensão no contato inicial com o texto; de reação ao texto (produção oral/escrita); de resposta aos textos dos alunos; para promover a reflexão sobre aspectos culturais; para a prática de recursos linguísticos de maneira contextualizada, com foco no sentido e na ação;

Ainda a respeito de tarefas e planejamento das etapas, o documento sugere tarefas de reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de coconstrução de gêneros do discurso, com ênfase na variedade; para além da sala de aula de línguas, que envolvam novos usos do que foi aprendido e possibilitem a sua relação com o mundo do educando e com outras disciplinas do currículo; de interlocução efetiva e publicidade; e de avaliação.

Xavier (2012) enfatiza a abordagem por gêneros, no ensino de LI, com o uso autêntico de textos em sala de aula, com papel comunicativo relevante, aproximando os alunos da realidade social na qual estão inseridos. Isto posto, o RCG (2009) propõe orientações para o planejamento de aulas: seleção de temas e de gêneros estruturantes, seleção de textos, seleção de objetivos, seleção dos propósitos de uso da linguagem e dos recursos linguísticos focalizados e elaboração de tarefas e planejamento das diferentes etapas para o desenvolvimento do projeto.

Em síntese, discorreremos nesta seção sobre a abordagem por gêneros no ensino de LE, a partir de Xavier (2012), relatando, principalmente, sobre a importância do uso autêntico de textos em sala de aula e seu papel comunicativo. Além disso, apresentamos o RCG (2009) que nos mostra as etapas do processo.

Na sequência, discorreremos sobre a teoria sociocultural e seus construtos teóricos.

4 A TEORIA SOCIOCULTURAL

Neste capítulo, apresentaremos a TSC e seus principais construtos: interação e fala, aprendizagem colaborativa, mediação, andamento e Zona de Desenvolvimento Proximal.

O trabalho de Vygotsky teve início nas primeiras décadas do século passado, mas ficou silenciado após sua morte, em consequência das circunstâncias políticas repressivas da antiga União Soviética (FIGUEIREDO, 2019). Segundo esse autor, a partir da década de 1970, a obra de Vygotsky conquistou adeptos nos países ocidentais e serviu de referencial teórico em inúmeros estudos sobre o papel da interação e da mediação na construção social da aprendizagem em contextos educacionais, que chegaram ao Brasil na década de 1980.

Em termos de processos de aprendizagem, McCafferty (1994) aponta que Vygotsky acreditava que a criança, na aquisição da linguagem, ganhava acesso a ferramentas mentais, utilizando a linguagem para transformar as funções cognitivas de uma experiência interpessoal¹² para uma experiência intrapessoal¹³. No meio social em que vivemos, existem muitas interações de adultos com as crianças. Tais interações, geralmente, têm uma função de ensino, uma vez que o adulto usa a língua para a comunicação e para instruir a criança em algumas tarefas. (FIGUEIREDO, 2019). A seguir, apresentamos alguns construtos da TSC.

4.1 Interação e fala

Conforme Figueiredo (2019), a TSC enfatiza o importante papel que a fala e a interação têm no desenvolvimento cognitivo e comportamental dos indivíduos. Para esse autor, somos sujeitos interativos e, através da fala, nos relacionamos com outros indivíduos e organizamos nosso pensamento. De acordo com Lee (2008), dentro da TSC, e em especial de uma perspectiva vygotskyana, a fala privada se refere à fala interior, ao contrário da fala social. Essa fala é uma forma de fala interna externalizada que aparece, por exemplo, quando nos questionamos ou

¹² Relativo a ou que envolve relação entre duas ou mais pessoas.

¹³ Refere-se à relação de uma pessoa consigo mesma.

respondemos a nós mesmos, principalmente, quando percebemos que estamos errados em uma dada atividade, um diálogo consigo mesmo (LEE, 2008).

A fala privada serve para regular o pensamento do aprendiz ao estabelecer significados, ajudar na memória, monitorar, planejar atividades e facilitar o engajamento com a L2 em relação às necessidades pessoais de aprendizagem, como, por exemplo, estudar para um exame, ou uma tarefa (LEE, 2008). Nessa linha, segundo Mitchell, Myles e Marsden (2013), esse tipo de fala reflete o avanço dos primeiros usos da língua, que são o uso social e interpessoal.

A fala privada tem como uma de suas principais funções a autorregulação que é evidenciada quando um indivíduo é capaz de agir de maneira autônoma, internalizando estratégias para resolver dificuldades (LEE, 2008). Juntamente com a autorregulação, está também a regulação pelo objeto que pode ser encontrada no início da fala privada, “em que o ambiente exerce influência sobre a criança” (FIGUEIREDO, 2019). Antes que a criança desenvolva a autorregulação, ela frequentemente é orientada através de atividades dirigidas por adultos, tais como professores ou outras pessoas com mais experiência, sendo, portanto, chamada na teoria vygotskyana, regulação pelo outro (LEE, 2008).

A relação entre fala privada e autorregulação não é apenas importante para a compreensão do significado, mas também para a compreensão da teoria vygotskiana como um todo. De acordo com McCafferty (1994), a fala privada evolui de um plano externo ou social para um plano interno ou psicológico. Segundo o autor, por volta dos cinco ou seis anos de idade, a fala privada tem caráter comunicativo, refletindo a fala de um diálogo. Mais adiante, a fala privada torna-se, fala interior, quando assume um plano não vocalizado ou telegráfico, com redução de vocabulário, ou seja, a utilização de apenas um verbo ou frase curta. Lantolf e Thorne (2006) afirmam que a fala privada é uma janela crucial sobre como a língua medeia e regula os processos do pensamento.

Lee (2008) afirma que os gestos também estão presentes no discurso da fala, ocorrem simultaneamente e podem ser variados, desde os gestos icônicos, os gestos de apontar, as batidas e os movimentos. A autora também aponta que o ato da gesticulação ajuda no fortalecimento da compreensão dos leitores dos textos na

forma de autoaprendizagem, a qual se assemelha, muitas vezes, às gesticulações dos professores (LEE, 2008).

Sumarizando, a fala privada é uma forma de fala interna externalizada que geralmente acontece quando nos perguntamos, nos respondemos ou nos corrigimos, como que pensando em voz alta. Essa é uma modalidade da fala que serve para regular o pensamento do aprendiz, tendo como uma de suas principais funções a autorregulação que é evidenciada quando o indivíduo é capaz de agir de maneira autônoma, ao internalizar estratégias para resolver dificuldades, ao medir e regular os processos do pensamento.

4.2 Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa, de acordo com Figueiredo (2018), é definida como situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem algo juntas, através de interações com ênfase no conhecimento. O autor discorre que o trabalho em grupo na sala de aula de L2, por meio da interação, proporciona aos aprendizes oportunidades de trocas de informações, como também de estratégias de aprendizagem. Figueiredo (2018) afirma que a colaboração se refere a todo o processo de aprendizagem, ou seja, alunos ensinam alunos, alunos que ensinam o professor e vice-versa, visto que o professor valoriza as experiências pessoais de seus aprendizes, aprendendo também por meio delas. A aprendizagem colaborativa está pautada na mediação e na ZDP.

Para Figueiredo (2018), na aprendizagem colaborativa, o foco está no processo, em que as atividades dos componentes do grupo não são estruturadas, pois seus papéis são definidos durante a atividade. O autor acrescenta que a abordagem está centrada no aluno, tornando-o mais ativo no processo de aprendizagem.

Segundo Figueiredo (2018), o que importa na aprendizagem colaborativa é a coconstrução do conhecimento, que vem da troca significativa entre os interlocutores, baseada na TSC. O autor reforça que os alunos que têm menos dificuldade também se beneficiam, pois através de suas explicações a alunos menos

experientes, também fortalecem sua compreensão sobre o que foi explicado a seus colegas.

O autor enfatiza, ainda, que os alunos podem se tornar mais reflexivos e mais autônomos, uma vez que, por intermédio dessas trocas de opiniões, como também da regulação pelo outro, tornam-se autorregulados.

Em síntese, a aprendizagem colaborativa, além de apresentar uma abordagem centrada no aluno, tornando-o mais ativo no processo de aprendizagem, mais reflexivos e mais autônomos, proporciona aos aprendizes oportunidades de trocas de informações, momentos em que há alunos que ensinam alunos, alunos que ensinam o professor e vice-versa, ou seja, na coconstrução do conhecimento.

4.3 Tarefas colaborativas

Tarefas colaborativas são tarefas desenvolvidas em pares ou em pequenos grupos, as quais possibilitam um momento de trocas de conhecimento entre os envolvidos. Ou seja, ambos os alunos devem estar engajados na atividade (LINHATI, 2021).

Xavier (2012) relata que nas tarefas colaborativas há a possibilidade de construção de significados na LE. Para isso, segundo a pesquisadora, os alunos devem se engajar em diálogo colaborativo, isto é, há de dar a sua parcela de contribuição para que a tarefa colaborativa aconteça. Pinho e Lima (2010) consideram como tarefas colaborativas as tarefas comunicativas que estão inseridas em sala de aula de LE, as quais envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação em LE. As autoras ressaltam que a atenção deve estar focada não apenas na forma da língua, mas, em especial, no sentido.

4.4 Mediação

Lantolf (2000) considera que a teoria sociocultural sustenta que as formas humanas de atividade mental surgem das interações com outros membros de nossa cultura e com experiências específicas que temos com os artefatos produzidos por nossos ancestrais e por nossos contemporâneos. Não apenas a atividade mental determina a natureza de nosso mundo social, mas este mundo de relações humanas

e artefatos também determinam em grande medida como nós regulamos nossos processos mentais, segundo o mesmo autor.

Figueiredo (2019) indica que os artefatos têm a finalidade de regular as ações sobre o objeto, voltados para o exterior, os quais podem ser conceituados como mediação. Quanto aos tipos de artefatos reguladores, Lantolf (2000) esclarece:

Os artefatos podem ser relacionados a simples objetos físicos, tais como papel e lápis, usados para nos ajudarem a lembrar do que comprar na loja ou realizar operações aritméticas de vários dígitos. Eles podem também ser tão complexos quanto computadores, que nos imbuem com o poder de pensar. (LANTOLF, 2000, p. 79)

A esse respeito, o autor supracitado explica que tais artefatos são ferramentas físicas e simbólicas criadas pela cultura humana, que passam para as gerações seguintes. Mitchell, Myles e Marsden (2013) afirmam que a aprendizagem em si já é um processo mediado pelo uso e controle das ferramentas mentais dos alunos. Os autores enfatizam também que a aprendizagem é mediada socialmente, ou seja, é uma interação que compartilha processos de solução de problemas e discussões.

No ensino de L2, Lantolf (2000) distingue a mediação em três categorias gerais. A primeira é a mediação por outros, que envolve a interação social com pessoas mais experientes, em pares e a própria língua materna. A segunda é a automediação, que ocorre através do desenvolvimento da fala privada. A última é a mediação por instrumentos, utilizando portfólios, tarefas e a tecnologia a serviço da aprendizagem.

Portanto, ao realizar tarefas no processo de aprendizagem de LE, segundo Villamil e Guerrero (1996) e Figueiredo (2003), os alunos fazem uso de estratégias mediadoras, que são ações ou meios que tornam a realização da tarefa de forma mais fácil. Com base nos estudos de Villamil e Guerrero (1996), essas estratégias mediadoras incluem o uso, por parte dos alunos, de marcas como setas, círculos e asteriscos, o uso de recursos externos como consulta a dicionários, gramáticas, como também realização de perguntas entre si, pedido de esclarecimentos, uso da fala privada, conversa sobre a língua-alvo e procedimentos das tarefas, uso de

figuras e mímicas, uso da língua materna, entre outras. A Figura 4, abaixo, sumariza as estratégias de mediação, segundo Villamil e Guerrero (1996):

Figura 4 – Estratégias de Mediação



Fonte: ilustração da autora a partir de Villamil e Guerrero (1996)

Com base na Figura 4, podemos afirmar que as estratégias mediadoras sugeridas pelas autoras tornam a tarefa de fácil solução para o aluno, pois além de gramáticas e dicionários, o discente pode buscar apoio através da L1, da mímica, do pedido de esclarecimento a pessoas mais experientes, da fala privada, entre outros.

Em síntese, a TSC sustenta que as formas humanas de atividade mental surgem das interações com outras pessoas, como também através de artefatos físicos e/ou simbólicos, produzidos pela cultura humana. Além disso, no ensino de L2, a mediação está dividida em três categorias gerais: a mediação por outros, a automeiação e a mediação por instrumentos. Para a realização de tarefas no processo de aprendizagem em L2, os alunos fazem uso de estratégias mediadoras, para que as tarefas tenham um resultado mais satisfatório.

4.5 Andaimento

Gibbons (2015) afirma que o termo andaime ou andaimento, do inglês *scaffolding*, foi usado pela primeira vez por Wood, Bruner e Ross (1976). Figueiredo (2019) explica o termo como, em um sentido mais usual, a uma estrutura temporária usada durante a construção ou reparo de um edifício. O autor explica que, em sala de aula, o andaimento também é uma assistência temporária de apoio aos alunos para a realização das tarefas, com o objetivo de auxiliar os discentes na busca de novas habilidades, conceitos ou níveis de compreensão, para que sejam capazes de desenvolver uma atividade semelhante de maneira autônoma.

Gibbons (2015) reforça que o andaimento é uma assistência temporária do professor. Nesse sentido, o discente, recebe ajuda de algo que não consegue realizar sozinho inicialmente, visando aumentar a sua autonomia em uma atividade futura. Essa autora argumenta que é somente quando o apoio do professor - ou andaimento - é necessário, que a aprendizagem ocorrerá, uma vez que o aluno provavelmente estará trabalhando em sua zona de desenvolvimento proximal. A autora aconselha que as experiências de ensino não devem estar completamente além da capacidade do aluno e acrescenta que cabe ao professor fornecer um andaimento adequado a fim de que as tarefas possam ser concluídas com êxito.

Wood, Bruner e Ross (1976) sugerem que a intervenção de um tutor corresponda a processos de andaimento, que permitam que o aprendiz resolva seu problema, desenvolva uma tarefa ou atinja um objetivo que iria além de seus esforços. O andaimento possui funções específicas e categorizadas. Para Wood, Bruner e Ross (1976), existem várias funções para o andaimento, as quais serão resumidas a seguir na Tabela 1.

Tabela 1 – Tipos de funções do andaimento:

Tipos de funções	Descrições das funções
Recrutamento	Atrair o interesse do aprendiz para que a tarefa seja realizada.
Redução nos graus de liberdade	Simplificar a tarefa para o alcance da solução.

Manutenção de direção	Gerenciar as dificuldades, mantendo os alunos motivados e engajados na atividade.
Marcação de aspectos importantes	Marcar ou acentuar certas informações que são relevantes para a produção.
Controle de frustração	Tentar fazer com que o aprendiz não se sinta frustrado ao enfrentar dificuldades na resolução das tarefas.
Demonstração	Mostrar ou modelar soluções para as tarefas, envolvendo o aluno na atividade.

Fonte: A autora (2021)

Em síntese, o andamento é considerado uma assistência temporária de apoio aos alunos ao realizarem as tarefas, tendo como objetivo a busca de novas habilidades de algo que ainda não conseguem realizar sozinhos, buscando autonomia em atividades futuras (GIBBONS, 2015). Diante disto, o andamento oferece funções específicas, a saber: recrutamento, redução nos graus de liberdade, manutenção de direção, marcação de aspectos importantes, controle de frustração e demonstração (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

4.6 Zona de desenvolvimento proximal

De acordo com Gibbons (2015), a base educacional do desenvolvimento de uma criança é marcada no que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), ou seja, a distância ou lacuna cognitiva entre o que uma criança consegue fazer sem ajuda e o que consegue fazer com auxílio de uma pessoa mais habilitada. Para a pesquisadora, essa assistência é muito importante:

A coordenação bem-sucedida com um parceiro - ou desempenho assistido - leva os aprendizes a irem além do que são capazes de alcançarem sozinhos, a participarem de novas situações e a enfrentarem novas tarefas, ou, no caso de alunos de uma segunda língua, para aprenderem novas formas de usarem a língua. (GIBBONS, 2015, p. 14).¹⁴

¹⁴ Tradução nossa de “successful coordination with a partner – or assisted performance – leads learners to reach beyond what they are able to achieve alone, to participate in new situations and to tackle new tasks, or, in the case of second language learners, to learn new ways of using language”.

Gibbons (2015) explica que, inicialmente, a criança se envolve em uma atividade com outras pessoas para a resolução de problemas nas atividades cotidianas. A pesquisadora cita exemplos de um quebra-cabeça, montado com a ajuda dos pais da criança, os quais, possivelmente, falarão sobre as formas, cores e imagens das peças.

Esse diálogo entre a criança e seus pais é gradualmente internalizado (GIBBONS, 2015). A autora esclarece que isso se tornará um recurso para o pensamento individual (fala interior), pois a criança não está apenas aprendendo como montar o quebra-cabeça, mas também se familiarizando com o tipo de processos para realizar outras atividades dessa natureza. A ZDP tem seu foco no desenvolvimento futuro, ou seja, é necessário saber o que o aprendiz pode desenvolver com assistência, pois é neste momento que o desenvolvimento futuro pode ser percebido e alcançado (LANTOLF, 2000).

Nas palavras de Figueiredo (2019), a ZDP pode ser percebida nas interações em sala de aula, em contextos de aprendizagem, na interação entre a criança e seus pais, nos jogos infantis, ou em qualquer situação em que duas pessoas com conhecimentos diferentes se juntem para realizar uma tarefa. A forma como o adulto – ou o par mais experiente – atua nesse processo varia, já que a ajuda dada por ele pode ocorrer em forma de instruções, de modelos a serem seguidos, de questionamentos, de monitoramento, ou seja, dependerá de como o adulto dará assistência à criança e a levará a refletir e a agir durante a realização de uma tarefa (FIGUEREDO, 2019).

Em suma, a ZPD é a distância ou lacuna cognitiva entre o que uma criança consegue realizar sozinha e o que consegue fazer com ajuda de uma pessoa mais experiente, ou seja, entre o conhecimento real e o potencial, que a ajudará nas tarefas mais difíceis inicialmente para que, posteriormente, torne-se mais autônoma.

5 PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL

Neste capítulo, centraremos em nosso material didático autoral (doravante MDA), tendo em vista o planejamento, as fontes alimentadoras, a estrutura, a descrição pormenorizada e sua maleabilidade. Por conseguinte, desenvolvemos um MDA sobre a produção escrita colaborativa para alunos de LI do 1º ano do Ensino Médio, de escola pública, contexto de nosso trabalho, que possa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

5.1 O material didático autoral: etapas, escolha da tarefa final, contexto de ensino e público-alvo

Para a elaboração do MDA, tivemos como base as etapas sugeridas por Leffa (2007): análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Em relação à análise, esta deve partir das necessidades dos estudantes, conforme seu nível de conhecimento linguístico, levando em consideração as características pessoais dos alunos, como também seus anseios e suas expectativas (LEFFA, 2007). Nesse sentido, para essa etapa, conforme observaremos em 5.2.1.1, propomos uma tarefa diagnóstica (para mais detalhes, ver APÊNDICE A), de produção individual, e um questionário de perfil (para mais detalhes, ver APÊNDICE B).

No que se refere ao desenvolvimento, após a análise das necessidades, partimos para os objetivos, os quais devem focar o que se espera que o aluno deva adquirir. Uma vez definidos os objetivos de aprendizagem, é necessária a seleção de conteúdos, através dos quais os objetivos serão atingidos (LEFFA, 2007). Nessa linha, segundo apresentamos em 5.1.1, os objetivos têm relação com os conteúdos temáticos e linguísticos. No que diz respeito à implementação, esta envolve a questão se o material a ser produzido será usado pelo próprio professor, por outro docente ou sem a presença do professor (LEFFA, 2007). Neste estudo, além da professora-pesquisadora, há a possibilidade de nosso MDA ser implementado por outros docentes com interesse em desenvolver um trabalho sobre a PE colaborativa, em especial, com o gênero autobiografia.

Quanto à avaliação, esta pode ser realizada de maneira formal ou informal. Essas etapas devem formar um ciclo recursivo, ou seja, após a avaliação, as etapas continuarão a se repetir. Em relação a essa questão, podemos afirmar que no final de cada subtema há uma autoavaliação, adaptada de Larré (2010) (para mais detalhes, ver APÊNDICE C). Com base no exposto, em relação às etapas de nosso MDA, podemos afirmar que três fases são apresentadas: (i) inicial, (ii) processual e (iii) final, conforme detalharemos em 5.2.1.

A escolha para trabalharmos com o gênero autobiografia está relacionada com o perfil de público-alvo, alunos do 1º ano do Ensino Médio, jovens entre quinze e dezoito anos e ao conteúdo programático de LI, no contexto de ensino, escola pública, da professora-pesquisadora. Em relação ao perfil dos adolescentes, Palacios e Oliva (2004) comentam que a adolescência começa na puberdade, quando um conjunto de mudanças físicas e biológicas transforma a criança para a fase reprodutora. Essas mudanças normalmente vêm acompanhadas de profundas transformações psicológicas. Geralmente um novo processo de individuação acontece, havendo um distanciamento emocional em relação aos pais e, em contrapartida, uma afinidade com os pares, o que gera uma inquietação e uma série de questionamentos (PALACIOS; OLIVA, 2004).

Para Palacios e Oliva (2004), a fase para a consolidação da personalidade é a adolescência, quando é marcada por alterações na autoestima, a qual diminui muito neste período devido à busca de sua identidade pessoal, cuja conquista está ligada ao autoconhecimento, permitindo as escolhas e decisões futuras. Os autores reforçam que as relações de família exercem fortes influências na busca da identidade pelo adolescente. Além disso, segundo os autores, a adolescência é uma fase de transição evolutiva, quando o jovem pensa sobre a conclusão dos estudos e a obtenção de emprego e renda.

Nesse sentido, o perfil adolescente do público-alvo pode incentivar a produção da autobiografia, uma vez que o público-alvo a que direcionamos o MDA, durante a busca por autoconhecimento, possa falar sobre si, já que nesse gênero o autor trata de si, de suas vivências, de fatos marcantes de sua vida e, através do trabalho colaborativo, os alunos poderão estreitar laços de amizade, a partir da afinidade com os pares, típico da faixa etária do público-alvo (PALACIOS; OLIVA, 2004).

Conforme já apontamos na seção 2.1, a autobiografia narra fatos importantes da vida de uma pessoa, eventos que envolvam a memória dessa história particular, que tenta ser plausível com a verdade, por meio da utilização de marcas linguísticas do gênero, tais como o uso de pronomes na primeira pessoa e verbos predominantemente no passado, e por ser um gênero textual muito utilizado por jovens, através de blogs e redes sociais (BARBOSA, 2014; ROIG, 2010; RODRÍGUEZ, 2000; BACCIN E COSTA-HUBES, 2009; SILVA, 2020). Na autobiografia, o autor pode falar de si, de suas características físicas e psicológicas, de suas preferências, de seus hábitos, de suas experiências passadas, de seus sonhos, etc.

Portanto, os conhecimentos linguísticos e comunicativos requeridos na tarefa de produção de autobiografia, conforme já mencionamos, estão condizentes com o conteúdo programático do contexto de ensino da professora-pesquisadora (1º ano do componente curricular de LI,) tomado como referência para a elaboração do MDA. Por exemplo, no conteúdo programático, há a presença de estruturas verbais no tempo presente e no tempo passado, verbos regulares e irregulares, verbo *to be* e verbo *have*, assim como pronomes pessoais, pronomes possessivos, vocabulário, entre outros, que servirão de suporte para a realização da tarefa final de nosso MDA.

Dito isto, podemos afirmar que a escolha do gênero autobiografia tem relação com o perfil do público-alvo, alunos do 1º ano do Ensino Médio, de escola pública, e com o conteúdo programático de LI. Na autobiografia, o autor trata de si, de suas vivências e de fatos marcantes de sua vida. Em relação ao perfil do aluno, sua faixa etária está relacionada à consolidação da personalidade, à busca de sua identidade pessoal, ligada ao autoconhecimento. Quanto ao conteúdo, os conhecimentos linguísticos e comunicativos que o gênero requer estão condizentes com o conteúdo programático do contexto de ensino desses alunos.

5.1.1 Planejamento de material didático autoral e fontes alimentadoras

Conforme já mencionamos na seção 3.3, o RCG (2009) propõe a elaboração de materiais didáticos, a partir de uma relação entre gêneros textuais, eixos

temáticos e recursos linguísticos, tendo em vista cinco etapas, as quais apresentaremos nas três seções a seguir:

5.1.1.1 Seleção de temas, de gêneros estruturantes e de textos

O tema central de nosso MDA é “Minha Vida”. No subtema 1, foram selecionados os gêneros relato pessoal, canção e opinião, de acordo com a temática “Quem sou eu?”. O gênero escolhido, para o subtema 2, foi a autobiografia, segundo a temática “Minha família, escola e cidade”. No subtema 3, os gêneros selecionados foram relato de experiências e memórias, conforme a temática “Minha infância e os dias atuais”, enquanto que no último subtema novamente, por exemplo, ocorreu a seleção de autobiografia, conforme a temática “Juntos podemos fazer um mundo melhor!”.

Inicialmente selecionamos textos curtos e, gradualmente, textos mais longos, conforme sugere o RCG (2009), valorizando o conhecimento prévio dos discentes. Os textos selecionados para nosso MDA são textos autênticos (escritos, áudio e vídeo). Os subtemas serão desenvolvidos ao longo das aulas da fase processual, as quais contemplam diversas tarefas pedagógicas. A título de exemplo, na tarefa 1, apresentamos uma atividade de CE, gênero relato pessoal, de curta extensão, acompanhado de imagem (para mais exemplos, ver item (e) desta seção).

Figura 5 – Apresentação de atividade de CE do MDA

TASK 1

WHAT DO YOU KNOW?

In pairs, look at this post and then do the task below. Try to help your partner, exchanging ideas with him/her.

What kind of information do you expect to find in the text below?

his family.
 technology.
 his preferences.
 celebrities.
 school.
 university.



Hi, everyone! My name's Joe. I'm thirteen years old and I'm new at this school. I'm from Canada. My dad's Canadian and my mum's Scottish. I'm in Class 2B. I love basketball and listening to music. I've got a pet dog called Scruff.

Nice to meet you all.

Joe

Imagem: CanStock, banco de imagens sem direitos autorais

Adapted from: <http://learning-laptops.blog/council-oversight/writing-a-1-writing-introducing-yourself-blog>. Accessed on: Jan. 18, 2021

Fonte: A autora (2021)

Podemos observar na Figura 5, da seção “*WHAT DO YOU KNOW?*”, da tarefa 1, a presença de atividade de CE, a qual apresenta gênero relato pessoal de curta extensão contendo texto autêntico.

5.1.1.2 Seleção dos objetivos, dos propósitos de uso da linguagem e dos recursos linguísticos

O subtema 1 do MDA tem como objetivo sensibilizar os estudantes para o desenvolvimento de tarefas relacionadas ao gênero autobiografia, contemplando as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, de maneira colaborativa. Em comparação, o subtema 2 visa proporcionar insumos para o gênero autobiografia, enquanto o subtema 3 busca aprofundar conteúdos linguísticos e comunicativos relacionados ao gênero autobiografia. Por último, o subtema 4 tem como propósito preparar o aluno para a escrita de uma autobiografia, através da análise desse gênero e de atividades que contemplam as habilidades linguísticas e as características do gênero alvo.

Na sequência, apresentamos, na Tabela 2, os recursos linguísticos de cada subtema e seus propósitos comunicativos.

Tabela 2 – Conteúdos linguísticos e propósitos comunicativos

Subtema	Conteúdos linguísticos	Propósitos comunicativos
1	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo verbal <i>Simple Present</i>, verbo <i>to be</i>, alguns verbos regulares e irregulares. - Vocabulário (gostos, preferências, atividades de rotina). - Introdução aos pronomes pessoais e possessivos. - Adjetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar-se. - Expressar gostos. - Indicar preferências e hobbies. - Indicar as atividades do dia a dia. - Expressar suas qualidades pessoais.

2	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo verbal <i>Simple Present</i>, verbo <i>to be</i>, verbos regulares e irregulares. - Formas: afirmativa, interrogativa e negativa. - Vocabulário (família, escola, cidade). 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar sobre sua família, sua escola, sua cidade e suas atividades de rotina.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Tempos verbais: pretérito perfeito e pretérito imperfeito de verbos regulares e irregulares. - Passado do verbo auxiliar <i>to be</i>. - Presente simples. - Preposições. - Vocabulário (hábitos do passado, memórias e pessoas famosas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar de questões relacionadas a celebridades jovens, conhecidas mundialmente, suas vivências e personalidades. - Abordar sobre sua cidade natal - Expressar hábitos do passado. - Expressar suas memórias e recordações. - Abordar suas atividades atuais.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos tempos verbais do tempo presente, pretérito perfeito e imperfeito. - Revisão de vocabulário 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir uma autobiografia.

Fonte: A autora (2021)

Conforme podemos observar na Tabela 2, é possível afirmar que os recursos linguísticos estão a serviço da comunicação, conforme o RCG (2009), o qual enfatiza que os aspectos linguísticos têm como objetivo o fornecimento de instrumentos necessários para que os aprendizes realizem as tarefas propostas. Dito de outra maneira, em vez de exercícios mecânicos, as atividades devem ser trabalhadas de maneira contextualizada, com priorização do sentido (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

5.1.1.3 Elaboração de tarefas e planejamento das diferentes etapas para o desenvolvimento do projeto

Para a elaboração das tarefas, organizamos atividades de CE e CO que ofereciam pré-escrita, escrita e pós-escrita, como também, pré-compreensão oral, compreensão oral e pós-compreensão oral, respectivamente. Quanto às tarefas de PE e PO, selecionamos tipologia de atividades de Xavier (2012). Dentre as tarefas desenvolvidas, para essa etapa, recorreremos às (i) tarefas preparatórias para a ativação do conhecimento prévio dos discentes, (ii) tarefas de reação ao texto por meio de produções (orais e escritas), (iii) tarefas para a promoção da reflexão sobre aspectos culturais e (iv) tarefas de avaliação.

Em relação a (i), elaboramos a seção **WHAT DO YOU KNOW?**, que tem a intenção de ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos assuntos a serem discutidos em aula e a respeito da organização textual presentes nas tarefas do MDA, conforme podemos observar na Figura 6.

Figura 6 – Apresentação da seção *WHAT DO YOU KNOW?* do MDA



Fonte: A autora (2021)

É possível observarmos na Figura 6, a seção *What do you know?*, da tarefa 34, que é a atividade que procura instigar o conhecimento prévio do aluno em relação ao novo conteúdo, através das imagens e da troca de informações entre os

estudantes. Essa é uma tarefa de pré-leitura, na qual o professor quer ativar o conhecimento de mundo dos estudantes, enquanto analisam as imagens. Além de explorá-las, os discentes devem discutir sobre a que se referem, além de trocarem opiniões com outros pares. A foto que está em tamanho maior é do cantor filipino Bailey May, membro do grupo musical Now United, em foto menor. No canto superior esquerdo, há uma foto das Filipinas e a foto central é de *Balut*, um prato típico de seu país. Ao trabalharem em díades, é provável que os alunos se ajudem mutuamente e ofereçam andaimento.

No que diz respeito a (ii), desenvolvemos as seções **LET'S READ!** e **LET'S LISTEN!**, que visam ao aperfeiçoamento e/ou ao desenvolvimento da habilidade de CE ou CO a partir de questões que exploram a compreensão global, detalhada e/ou seletiva. Como dissemos anteriormente, nossos alunos possuem graus diferentes de proficiência em LI. Por isso, salientamos a necessidade de trabalhar com outras habilidades linguísticas, tais como CE, CO e PO antes de os alunos realizarem atividades de PE e, posteriormente a elaboração de autobiografia. Apresentamos abaixo, a Figura 7, que ilustra as atividades de compreensão.

Figura 7 – Apresentação das seções LET'S READ! e LET'S LISTEN!

CLASS 15

TASK 31

LET'S READ!

Observe the text about Any Gabrielly again, which we studied in the previous class, and do the activities with your partner. Don't forget to ask for help whenever necessary.

I was so happy. It was my first audition and I got a Yes between 5,000. I got money and I helped my family go up again and now I bought this house and we have three bathrooms and I'm so proud to say that we got it by singing, by dancing, by doing what I love. That's why I think that when I sing or when I dance (5) it's really emotional to me. Every time that I hear a song it's easy for me to cry, because I know that behind that, there's a true story. I don't think that I should be like an example for people. I don't want them to be sorry for me, you know. I just want them to know that they can go through any problems and we can go through anything.

(10) *I would like to see the end of the prejudice and racism. I still can't understand it. I try to see the mind of these people but I can't, because it's just the outside and we know that there's so much more inside. We all have hearts. We all have feelings, so we should share this and maybe the world would be like an amazing place.*

a. What did she buy her family?

b. How does she feel about racism?

LET'S LISTEN!

A. Listen to the video while you read the text about the singer. Try to fill in the gaps with the words Any Gabrielly says. Then, check your answers with your classmate and clear the doubts you may have with your teacher.




Imagem: YouTube, capturada do vídeo

grandmother taught wanted changed mature play bathroom took
stopped was childhood mom food moved happy got told because
had money sometimes

People ask me, "what's wrong with you? You're always _____, you're always jumping, you're always sunshine and rainbows", but this is who I am, you know. Why to be sad? My _____ was the best. I _____ a lot of time to play. I used to _____ on the street. It was so much fun.

(5) Looking back, I had a great childhood, but then things _____.

My _____ fell in love with this guy and turned out that he wasn't that great. He was doing some illegal stuff and my dad found out about it.

He _____ everything that was going on to the authorities and even though my mom was doing nothing wrong, the authorities _____ me away from her.

(10) I had to live with my _____ for a while. I _____ so young and I don't know it was just hard to breathe. _____ I wanted to call my mom and I _____ to hug my mom and I couldn't. I had to learn how to be _____ and figure out things without my mom.

But anyway, when I was living with my grandmother, my aunt Laura, she _____ me how to sing. It gave me joy, gave me a reason to carry on and not cry every night.

I never _____ loving my mom actually. I _____ closer to her again. And then I found out that my mom was really good. And when I _____ back with my mom, she was without _____. We had to live in a tiny, tiny room and we lived in a room without a _____, with no money, not even for food sometimes.

Com base na Figura 7, podemos perceber que ambas as tarefas de compreensão são textos autênticos, reais, que exploram compreensão global e seletiva, bem como oferecem ajuda mútua na compreensão. Os novos insumos fazem parte dessas seções. As atividades são de textos autênticos, de Any Gabrielly, cantora famosa, brasileira, que provavelmente tenha muitos pontos em comum com o público-alvo deste MDA. Portanto, o professor solicita aos alunos que leiam ou ouçam, conforme a habilidade a ser desenvolvida, e respondam às questões, revisem suas respostas e, posteriormente, tirem as dúvidas com o professor, sempre que necessário.

No que se refere a (iii), apresentamos a seção **LET'S THINK!**, que tem o propósito de incentivar a criticidade do aluno através de perguntas que provoquem sua reflexão, baseadas nos textos trabalhados (orais ou escritos), a qual apresentamos um exemplo abaixo, na Figura 8.

Figura 8 – Apresentação da seção **LET'S THINK!** do MDA

B. Choose YES or NO according to the text above and then, exchange opinion with your classmate. If you have any doubts about the meaning of some words, you can ask your partner, the teacher or look up the words in the dictionary.

	Yes	No
a. Does the city offer entertainment?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Does the city have good schools?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Is it a small city?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Is it possible to have lunch or dinner out?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Do they care about the environment?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Do they offer security arrangements on festivals?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LET'S THINK! 

Discuss the following questions with your partner having in mind the text above.

a. Do you think the description of the text could be your own city? Why (not)?

b. What would you suggest the local government to improve in your city?

Fonte: A autora (2021)

Conforme a Figura 8, podemos perceber que a tarefa de *Let's Think!* instiga os alunos a pensarem sobre o contexto no qual estão inseridos, expressando suas opiniões. Após a etapa anterior, que havia sido de CE ou CO, o professor solicita aos alunos que respondam às perguntas, observem e pensem sobre o texto trabalhado, emitam suas reações e avaliem, criticamente, as ideias do autor.

No que concerne a (iv), trazemos a seção **SELF-ASSESSMENT**, que tem o objetivo de analisar o desempenho e a satisfação dos alunos, apresentando questões de autoavaliação em relação à sua aprendizagem e ao trabalho colaborativo, conforme a Figura 9 apresentada abaixo.

Figura 9 – Apresentação da seção **SELF-ASSESSMENT** do MDA



SELF-ASSESSMENT! ★

Queremos saber sobre sua experiência² e sentimentos a respeito das aulas deste subtema. Portanto, por favor, responda às perguntas individualmente. Fique à vontade para escrever em português ou em inglês.

a. Na sua opinião, quais foram as atividades mais fáceis e as mais difíceis? Por quê?

b. Foi fácil lidar com seu colega durante as atividades colaborativas? Por quê?

c. O que você aprendeu neste subtema que será importante para seu futuro enquanto aluno de Língua Inglesa?

²As questões de autoavaliação, que aparecem ao final dos subtemas, foram adaptadas de Larré (2010).

Fonte: A autora (2021)

Como podemos observar, a Figura 9 sugere uma autoavaliação, por parte do discente, com o propósito de que o docente obtenha indícios em relação às tarefas desenvolvidas em sala de aula, para que, se necessário, redirecione as atividades.

Assim, ao término de cada subtema, o professor solicita aos alunos o preenchimento de uma autoavaliação, que pode ser respondida na LM ou em LI, como o aluno preferir. As questões da autoavaliação tratam acerca do grau de dificuldade das tarefas, sua facilidade ou não no trabalho colaborativo e a respeito da importância do conteúdo em relação ao futuro enquanto alunos de LI.

No que tange às fontes que sustentam o MDA, podemos afirmar que no presente estudo, recorreremos à revisão bibliográfica dos documentos oficiais (fonte 1), à revisão de literatura (fonte 2) e a aspectos teóricos (TSC, Ensino Comunicativo Baseado em Gêneros e elaboração de material didático autoral) (fonte 3). Mais especificamente em relação à fonte 1, buscamos embasamento através da leitura dos PCNs (BRASIL, 1998), RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e da BNCC (BRASIL, 2018), para as atividades de compreensão, envolvendo tarefas que observassem os conhecimentos de mundo, sistêmico e textual dos aprendizes.

Quanto à fonte 2, a revisão de literatura nos proporcionou maior conhecimento a respeito do trabalho de escrita colaborativa, apontando seus benefícios, bem como a possibilidade de adaptarmos algumas atividades de outras pesquisas para o nosso MDA. Nesse sentido, buscamos os estudos de Larré, (2010), Leite (2012), Melo (2015) e Bolzan (2016).

No que se refere à fonte 3, a TSC contribuiu, principalmente, com os construtos de aprendizagem colaborativa, mediação e andamento. A PE possui sua base na aprendizagem colaborativa, uma vez que para que isso aconteça, os aprendizes podem contar com a mediação e o andamento, tanto do professor, como também dos pares mais experientes. No que tange ao Ensino Comunicativo Baseado em Gêneros, Xavier (2012) ressalta que a aprendizagem acontece através do uso contextualizado e propositado de LE, em atividades de compreensão e produção. A autora enfatiza que a linguagem é uma forma de expressão, socialização e poder, os quais podem ser transmitidos através de gêneros textuais e tarefas comunicativas, exercendo impacto direto ou indireto nas pessoas.

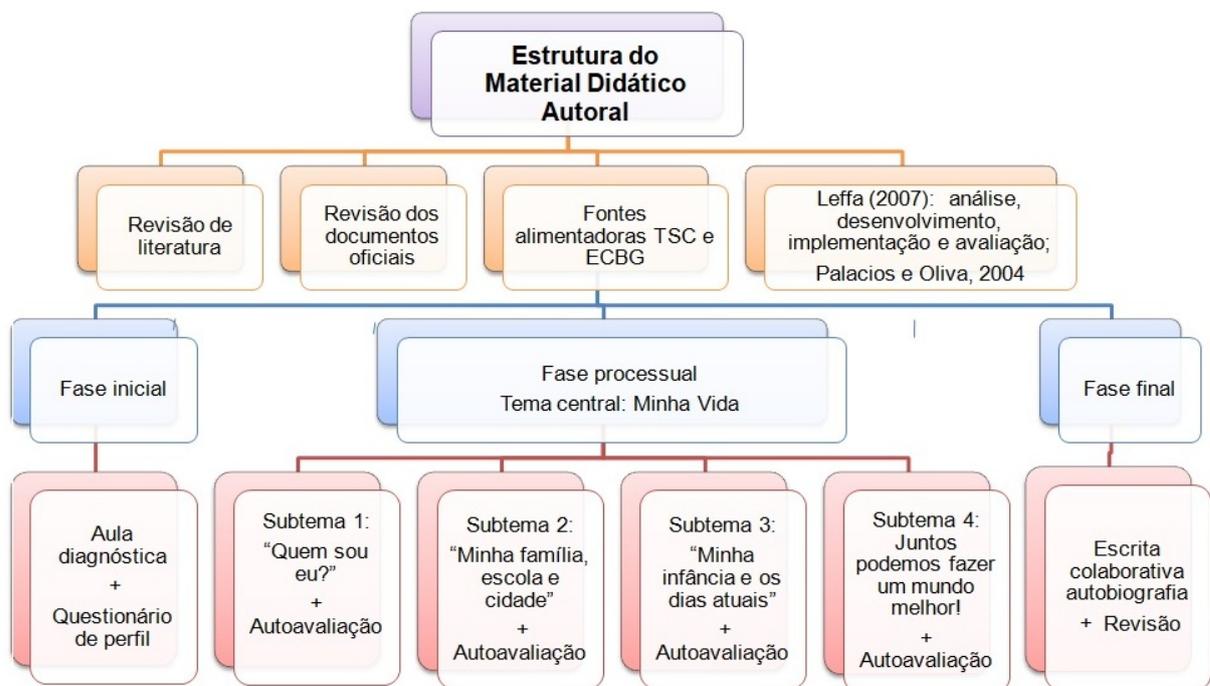
O Ensino Comunicativo Baseado em Gêneros (doravante ECBG) foi o elemento organizador no planejamento das aulas do MDA, pois ao trabalharmos com o gênero autobiografia, levamos em consideração seu propósito, seus significados social e funcional, bem como os significados das escolhas gramaticais,

explorando os elementos do texto que comunicam significados. Ademais, para a elaboração do MDA, contamos com o suporte teórico de Leffa (2007), para as etapas de análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Na sequência, indicamos como está estruturada a proposta do MDA.

5.2 A estrutura do material didático autoral

A seguir, apresentamos, de maneira sumarizada, a organização de nosso MDA.

Figura 10 – Estrutura do MDA



Fonte: A autora (2021)

Conforme a Figura 10, podemos observar que a estrutura do MDA está organizada em torno de quatro subtemas e baseada, primordialmente, no ECBG e na TSC. A fase inicial do MDA está composta pela aula diagnóstica e ao questionário de perfil do aluno. A fase processual está constituída de quatro subtemas e a fase final está centrada na escrita colaborativa da autobiografia e revisão. Ao final de cada subtema da fase processual, haverá uma autoavaliação.

5.2.1 A descrição da proposta de material didático autoral

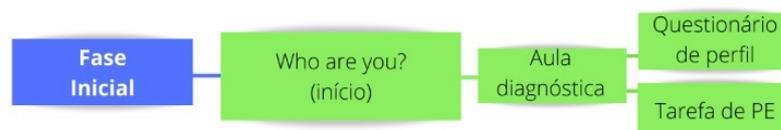
A seguir apresentamos a estrutura do MDA dividido em fases, subtemas, aulas e tarefas:

De acordo com a Figura 9, exposta acima, o MDA apresenta três fases: Fase inicial, fase processual e fase final. A fase processual contém quatro subtemas. O subtema 1, que aborda “Quem sou eu?”, o qual abrange seis aulas, contendo onze tarefas. O subtema 2, que trata “Minha família, escola, cidade”, possui seis aulas, abarcando quatorze tarefas. O subtema 3, que discorre sobre “Minha infância e os dias atuais”, engloba cinco aulas, apresentando doze tarefas. O subtema 4, que alude a “Juntos podemos fazer um mundo melhor”, compreende duas aulas, envolvendo três tarefas. Cabe destacarmos que no final de cada subtema há uma autoavaliação. A fase final consiste em duas aulas, com uma tarefa escrita de autobiografia e de uma tarefa de revisão colaborativa. Para essa PE, tivemos a preocupação de preparar subsídios necessários para o tema, proporcionados aos discentes ao longo dos quatro subtemas. A seguir, apresentaremos a fase inicial.

5.2.1.1 Fase Inicial

Em relação à fase inicial, apresentamos a organização do MDA, que está representada pela Figura 11.

Figura 11 – Organização da fase inicial do MDA



Fonte: A autora (2021)

A partir da Figura 11, vemos que a fase inicial está constituída por tarefa diagnóstica de PE, produção individual, e por um questionário. Esse instrumento foi elaborado para complementar o perfil do público alvo deste estudo, com a finalidade de conhecer as suas experiências linguísticas, visto que não foram alunos, no ano anterior, da professora-pesquisadora. Conforme explicamos na introdução, o Instituto Federal campus Bagé recebe alunos provenientes de diversas instituições da região, principalmente de escolas públicas municipais, cujos alunos não tiveram acesso à LI no currículo do Ensino Fundamental.

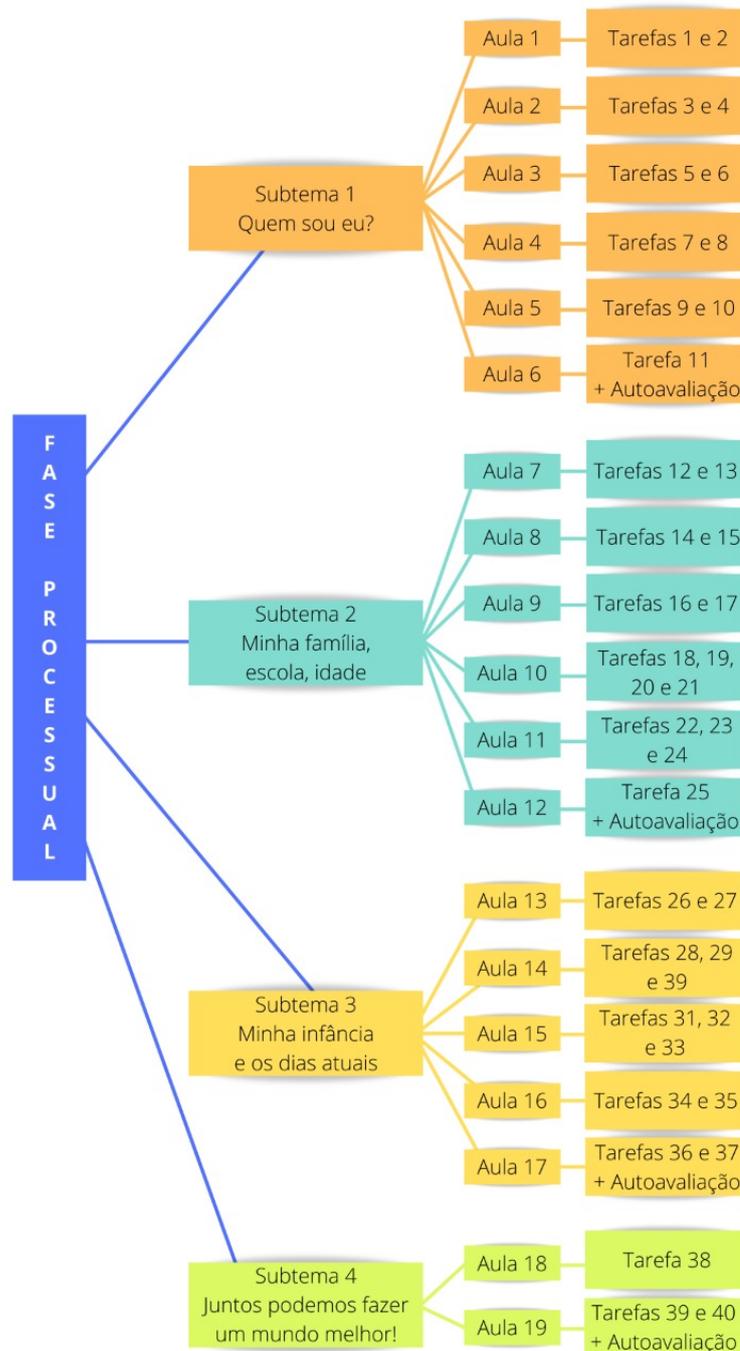
Quanto ao número de aulas, para a primeira fase estão previstas, aproximadamente, duas aulas, de duas horas-aula cada uma. Nessa fase diagnóstica, a tarefa há de ser individual e, posteriormente, em díades, na fase final. O trabalho de Melo (2015), que investigou a importância do diálogo colaborativo para o aprimoramento da PE em LI, foi utilizado como base para a proposição de produções individuais, no início, e em díades, na fase final. Após a conclusão da tarefa, os alunos deverão entregá-la para a docente, que analisará as produções individuais, a partir de critérios pré-estabelecidos (para mais detalhes, ver APÊNDICE D), os quais foram elaborados com base no formulário de Figueiredo (2005a), no Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR), devido aos critérios definidos em relação aos níveis (para mais detalhes, ver ANEXO A) e nos estudos de Barbosa (2014) e Baccin e Costa-Hübes (2009).

Com base também na análise do questionário de perfil, a professora, previamente, dividirá a turma em dois grupos. Cabe destacar que alunos com tempo de estudos e/ou experiência prévia em LI, segundo o questionário de perfil, poderão integrar ou não o grupo A. O grupo A incluirá alunos com maior desempenho na tarefa diagnóstica, enquanto o grupo B estará composto com alunos com menor desempenho. Essa maneira de formarmos as díades com alunos de diferentes níveis linguísticos vem ao encontro do que se espera no resultado do trabalho, ou seja, que haja colaboração, mediação e andamento através do par mais experiente, o qual pode variar conforme o desenvolvimento do trabalho. Os discentes, por afinidade, deverão se organizar em duplas, por meio de integrantes de ambos os grupos. A professora sugerirá aos discentes que, em pares, desenvolvam as tarefas de toda fase processual. A seguir, apresentamos as etapas processual e final.

5.2.1.2 Fase Processual

No que tange à fase processual, apresentaremos a organização do MDA, que está representada pela Figura 12, a seguir.

Figura 12 – Organização da fase processual do MDA



Fonte: A autora (2021)

A partir da Figura 12, podemos observar que a fase processual está dividida em subtemas, contendo número variável de aulas. Os subtemas 1 e 2 possuem seis aulas cada, em comparação aos subtemas 3 e 4, os quais possuem cinco e duas, respectivamente. Com base na leitura da Figura 12, podemos perceber que o tema central do MDA é Minha Vida. O subtema 1 “Quem sou eu?” está constituído por apresentações, características pessoais e psicológicas, gostos, preferências, etc. Já o subtema 2 “Minha família, escola, cidade” está composto por relações e descrições sobre a família, a escola e cidade. Já o subtema 3 “Minha infância e os dias atuais” está relacionado a experiências passadas, recordações, e momento atual. Por último, o subtema 4 “Juntos podemos fazer um mundo melhor!” abrange preparação dirigida para a produção final, que é a PE de uma autobiografia.

Nossa proposta de MDA sugere o trabalho com as mesmas díades, de forma colaborativa, durante todo o período da proposta, a fim de que possa haver a promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, desde a fase inicial à fase final. Para a elaboração da autobiografia, acreditamos que duas pessoas dialogando e negociando significados, desenvolverão melhor seu personagem por meio de sua criatividade. Não haverá comprometimento de falarem sobre si mesmos. Através do personagem, os alunos poderão revelar ou não, questões de natureza pessoal. Poderá haver fusão de ideias nessa caracterização que, de certa maneira, não revelam questões específicas de um ou de outro discente.

A seguir, detalharemos nossa proposta de MDA.

5.2.1.2.1 A descrição pormenorizada da proposta de material didático autoral

Para descrevermos a organização do MDA em cada subtema, partimos de sete critérios, dos quais os cinco primeiros são oriundos de Linhati (2021), a saber: (1) modalidade oral (produção/compreensão), (2) modalidade escrita (produção/compreensão), (3) etapas de compreensão (pré-leitura; leitura e pós-leitura, ou pré-compreensão; compreensão e pós-compreensão), (4) integração das habilidades (compreensão oral x produção oral; compreensão oral x produção escrita; compreensão escrita x produção escrita e compreensão escrita x produção oral), (5) atividades de compreensão (global, específica e detalhada), (6) atividades de PO e (7) atividades de PE. Para a tarefa final, os alunos terão como insumos os

conteúdos desenvolvidos nos quatro subtemas. A seguir, apresentaremos as tarefas que são contempladas no subtema 1.

No que tange ao subtema 1, as tarefas 1, 6 e 9 abrangem a habilidade de CE, tendo em vista três etapas (pré-leitura, leitura e pós-leitura), referentes ao processo de promoção da leitura, e questões que exploram a compreensão global e seletiva da mensagem. Nessas tarefas há integração entre a CE e as habilidades de PO e PE. Quanto à CO, a tarefa 5 privilegia as três etapas (pré-compreensão, compreensão e pós-compreensão), alusivas à promoção do processo de audição, e analisa a compreensão global e seletiva, além de oferecer integração dessa habilidade receptiva com as habilidades de produção. No que se refere à modalidade de PE, a tarefa 4 apresenta uma atividade de produção sustentada¹⁵. Em relação à PO, a tarefa 3 oferece uma atividade não recíproca/monológica¹⁶, ao passo que a tarefa 11 fornece uma atividade recíproca/dialógica¹⁷. Por último, a tarefa 8 contém atividades de ambas tipologias.

Para fins resumitivos da organização do subtema 1 do MDA, que tem como objetivo a sensibilização para o desenvolvimento de tarefas relacionadas ao gênero autobiografia, contemplando questões de habilidade de compreensão e produção, de maneira colaborativa, desenvolvendo e/ou aprimorando conteúdos gramaticais e de vocabulário específico, apresentaremos na sequência a Tabela 3.

Tabela 3 – Descrição da organização do subtema 1 no MDA

Tipologia	Ocorrências	Tarefas
Modalidade escrita	Compreensão escrita	1, 6 e 9
Etapas de compreensão	Pré-leitura, leitura e pós-leitura	1, 6 e 9

¹⁵ Tarefa de produção sustentada: é a atividade que envolve duas ou mais sentenças formando uma unidade discursiva maior (XAVIER, 2012).

¹⁶ Tarefas não recíprocas/monológicas: atividades de PO, que envolvem o fluxo unilateral de informação (mão única), de uma pessoa para outra. Exemplo: Ouvir a descrição do colega para poder identificar a pessoa em um conjunto de fotos (XAVIER, 2012).

¹⁷ Tarefas recíprocas/dialógicas: são atividades dialógicas, de produção oral, que envolvem o fluxo bilateral de informação (mão dupla), de uma pessoa para outra. A informação é dividida entre os interagentes para serem compartilhadas. Exemplo: interagir como o colega para, juntos, descobrirem o autor de um crime (XAVIER, 2012).

Modalidade oral	Compreensão oral	5
Etapas de compreensão	Pré-compreensão oral, compreensão oral e pós-compreensão oral	5
Atividades de compreensão	Compreensão global e seletiva	1, 5, 6 e 9
Integração das habilidades	Compreensão escrita x produção escrita Compreensão escrita x produção oral	1, 6 e 9
Integração das habilidades	Compreensão oral x produção oral	5
Integração das habilidades	Compreensão oral x produção escrita	5
Modalidade escrita	Produção escrita	4
Atividades de produção escrita	Produção sustentada	4
Modalidade oral	Produção oral	3, 8 e 11
Atividades de produção oral	Atividades recíprocas ou dialógicas	8, 11
Atividades de produção oral	Atividades não recíprocas ou monológicas	3, 8

Fonte: A autora (2021)

A partir da Tabela 3, podemos afirmar que existe um quantitativo maior de tarefas de compreensão, em comparação às tarefas de produção, assim, as tarefas de CE se sobressaem. Todas as tarefas de compreensão seguem as três etapas (pré-leitura, leitura e pós-leitura, como também pré-compreensão oral, compreensão oral e pós-compreensão oral) e focam na compreensão global e seletiva. As tarefas de compreensão possuem integração com as habilidades de produção. Quanto às tarefas de PO, uma das tarefas remete à atividade recíproca ou dialógica e a outra se refere à modalidade não recíproca ou monológica. Na sequência, apresentaremos as tarefas contempladas no subtema 2.

As tarefas 12, 16, 20, 22 e 25, no subtema 2, abrangem a habilidade de CE, visando as três etapas, para o desenvolvimento do processo de leitura, e incluem questões que buscam a compreensão global e seletiva. Além disso, há integração dessa habilidade com as habilidades de produção. Em relação à modalidade de PE, as tarefas 14, 19 e 24 abarcam questões de produção sustentada. No que diz respeito à modalidade de PO, as tarefas 15 e 18 apresentam atividades não recíprocas ou monológicas.

Com a intenção de sumarizar a organização do subtema 2 no MDA, que tem como objetivo proporcionar insumos para o gênero autobiografia da tarefa final e contemplar habilidades de compreensão e produção, indicamos abaixo a Tabela 4.

Tabela 4 – Descrição da organização do subtema 2 no MDA

Tipologia	Ocorrências	Tarefas
Modalidade escrita	Compreensão escrita	12, 16, 20, 22 e 25
Etapas de compreensão	Pré-leitura, leitura e pós-leitura	12, 16, 20, 22 e 25
Atividades de compreensão	Compreensão global e seletiva	12, 16, 20, 22 e 25
Integração das habilidades	Compreensão escrita x produção escrita Compreensão escrita x produção oral	12, 16, 20, 22 e 25
Modalidade escrita	Produção escrita	14, 19 e 24
Atividades de produção escrita	Produção sustentada	14, 19 e 24
Modalidade oral	Produção oral	15 e 18

Atividades de produção oral	Atividades não recíprocas ou monológicas	15 e 18
-----------------------------------	--	---------

Fonte: A autora (2021)

Com base na Tabela 4, podemos afirmar que há um quantitativo maior de tarefas de CE do que de produção. As tarefas daquela habilidade seguem as três etapas, a partir de questões relacionadas à compreensão global e seletiva. Há integração da CE com as habilidades de produção. A soma de tarefas de PE é a mesma de PO. As tarefas de PE possuem atividades de produção sustentada, enquanto que as tarefas de PO contêm atividades não recíprocas ou monológicas. Na sequência, apresentamos as tarefas que são contempladas no subtema 3.

Em relação à modalidade de CE, as tarefas 31 e 34 compreendem as três etapas da habilidade referentes ao processo de promoção da leitura e apresentam questões que exploram a compreensão global e seletiva da mensagem. Na tarefa 31, há integração da CE com a PO, ao passo que na tarefa 34 existe integração da CE com as habilidades de produção. Quanto à CO, as tarefas 26 e 30 contemplam as três etapas pertinentes à promoção do processo de audição e observam a compreensão global e seletiva da mensagem. Em relação à integração da CO com outras habilidades, a tarefa 26 está integrada às habilidades de produção. No que tange à modalidade de atividade da PE, as tarefas 28, 33, 37 contêm produção sustentada. Por fim, as tarefas 29 e 36 possuem atividades recíprocas ou dialógicas. Todas essas tarefas relacionadas à CE e CO, como também PO, estão relacionadas ao propósito de nossa pesquisa, ou seja, PE colaborativa, uma vez que se fazem necessárias a nossos alunos, pois muitos não possuem conhecimento linguístico o suficiente para desenvolvermos um trabalho apenas de PE.

Com o intuito de resumir a organização do subtema 3 no MDA, que tem como objetivos aprofundar questões relacionadas ao gênero autobiografia, contemplando as habilidades de compreensão e de produção, de forma colaborativa e desenvolver tarefas com vocabulário referente à vida de celebridades jovens, conhecidas mundialmente, indicamos a abaixo a Tabela 5.

Tabela 5 – Descrição da organização do subtema 3 no MDA

Tipologia	Ocorrências	Tarefas
Modalidade escrita	Compreensão escrita	31 e 34
Etapas de compreensão	Pré-leitura, leitura e pós-leitura	31 e 34
Integração das habilidades	Compreensão escrita x produção escrita Compreensão escrita x produção oral	34
Integração das habilidades	Compreensão escrita x produção oral	31
Modalidade oral	Compreensão oral	26 e 30
Etapas de compreensão	Pré-compreensão oral, compreensão oral e pós-compreensão oral	26 e 30
Atividades de compreensão	Compreensão global e seletiva	26, 30, 31 e 34
Integração das habilidades	Compreensão oral x produção oral	26 e 30
Modalidade escrita	Produção escrita	28, 33 e 37
Atividades de produção escrita	Produção sustentada	28, 33 e 37
Modalidade oral	Produção oral	29 e 36
Atividades de produção oral	Atividades recíprocas ou dialógicas	29 e 36

Fonte: A autora (2021)

A partir da Tabela 5, é possível perceber que existem um quantitativo maior de tarefas de produção do que de compreensão. A soma das tarefas de CE e de CO é a mesma. Como ponto convergente, podemos dizer que as tarefas de compreensão seguem tanto as três etapas do processo da leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura) quanto da audição (pré-compreensão oral, compreensão oral e pós-compreensão oral) e requerem a compreensão global e seletiva da mensagem. Em relação às tarefas de PE, a tipologia de atividades se concentra na produção sustentada. Quanto às tarefas de PO, as tarefas 29 e 36 possuem atividades recíprocas ou dialógicas.

No que se refere ao subtema 4, a modalidade de CE está constituída pelas tarefas 38 e 40, as quais abrangem atividades que contemplam as três etapas, pré-leitura, leitura e pós-leitura, pertinentes ao processo da leitura. As atividades exploram a compreensão global e seletiva da mensagem. Nas tarefas 38 e 40, há integração da CE com as habilidades de PE e de PO.

Com o propósito de sumarizar a organização do subtema 4 no MDA, que tem como objetivos revisar a gramática e o vocabulário referente ao gênero autobiografia, como também preparar o discente para a tarefa final de PE, mostramos a seguir a Tabela 6.

Tabela 6 – Descrição da organização do subtema 4 no MDA

Tipologia	Ocorrências	Tarefas
Modalidade escrita	Compreensão escrita	38 e 40
Etapas de compreensão	Pré-leitura, leitura e pós-leitura	38 e 40
Atividades de compreensão	Compreensão global e seletiva	38 e 40
Integração das habilidades	Compreensão escrita x produção escrita Compreensão escrita x produção oral	38 e 40

Fonte: A autora (2021)

Tendo em vista a Tabela 6, é possível observar que existem apenas tarefas de CE no subtema 4. Apesar disso, as tarefas 38 e 40 estão integradas com as

habilidades de PO e PE. As atividades de PE dessa habilidade seguem as três etapas e enfatizam a compreensão global e seletiva da mensagem.

Em síntese, podemos afirmar que o MDA está organizado de modo que a modalidade de CE predomina em todo o material. Todas as tarefas de compreensão seguem as três etapas alusivas à promoção da leitura e focam na compreensão global e seletiva da mensagem. As atividades de CE e CO contêm integração com as tarefas de PE e/ou PO.

No que concerne às tarefas de PO e PE, ambas apresentam o mesmo quantitativo (sete tarefas cada uma). As tarefas de PE apresentam atividades de produção sustentada em todas elas, enquanto que nas tarefas de PO predominam atividades não recíprocas ou monológicas.

Após esta análise, percebemos que poderíamos ter desenvolvido um quantitativo maior de tarefas de PE, visto que nosso MDA tem como objetivo o trabalho com a PE colaborativa. Mesmo assim, pelo fato de que a PE leva em consideração a motivação e incentivo à criatividade, podemos considerar que o quantitativo de tarefas de CE foi importante, pois as atividades de CE podem provocar no aluno seu conhecimento de mundo, sistêmico e produção textual, os quais são pré-requisitos para um bom trabalho de PE. Podemos notar também que houve uma soma baixa de tarefas de CO, comparadas com as outras habilidades. Quanto às tarefas de PO, poderíamos oferecer uma soma maior de atividades recíprocas ou dialógicas. Uma possível reorganização de nosso MDA poderia resultar em um número mais equilibrado de tarefas que contemplasse melhor as quatro habilidades linguísticas em cada subtema.

Baseados nas descrições de cada subtema acima, podemos compreender que é provável que o MDA contribua com melhores resultados para o ensino e aprendizagem de LI a estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal campus Bagé.

5.2.1.3 Fase Final

No que tange à fase final, apresentamos a organização do MDA, que está representada pela Figura 13.

Figura 13 – Organização da fase final do MDA



Fonte: A autora (2021)

A fase final está centrada na escrita de uma autobiografia, levando em consideração as experiências linguísticas, comunicativas, temáticas e de aprendizagem colaborativa a que o público-alvo poderá vivenciar na fase processual, contemplando sempre tarefas colaborativas.

Diferentemente da fase inicial, na última fase, haverá a construção de um personagem, elaborada em díades. Esta proposta tem como base o estudo de Oliveira (no prelo), no qual houve instrução para a criação de personagens, individualmente, através dos conteúdos desenvolvidos ao longo de um semestre. De acordo com a autora, para a produção de seus personagens, foram utilizados vários elementos, tais como: eventos, ações, descrições, sentimentos, pessoas, lugares, (des)gostos, sonhos, com a finalidade de dar vida à sua criação.

Além disso, diferenciando-se do de Oliveira (no prelo), em que a produção foi individual, em nossa proposta, a criação de personagens e desenvolvimento da tarefa final serão realizadas com as mesmas díades de toda a fase processual. Nosso trabalho consiste na PE colaborativa, gênero autobiografia, em que os alunos deverão criar, com as mesmas díades de todo o estudo, um personagem que falará de si como se assim o fossem. É possível que esse personagem tenha idade semelhante a dos alunos, com o intuito de que esses discentes possam refletir sobre suas vivências, suas preferências, seus desejos, suas características pessoais, etc., enfim, sobre diversos aspectos que possam envolver o perfil de nosso aluno, adolescente, entre 15 e 18 anos, fase de consolidação da personalidade, com inquietações e sonhos, e que possam, através do personagem, se autoconhecerem.

Para essa tarefa final, os alunos terão como insumos os conteúdos desenvolvidos nos quatro subtemas. Durante a produção, os discentes deverão realizar um planejamento de sua autobiografia, seguindo todos os passos trabalhados no subtema anterior, utilizando estratégias de mediação e andaimento (para mais detalhes, ver APÊNDICE E). Após a chuva de ideias, planejamento escrita e reescrita, em outro momento, as díades deverão fazer a revisão das produções de outros colegas, orientados pelo formulário de revisão que se encontra no MDA (para mais detalhes, ver APÊNDICE F).

5.2.2 Possíveis situações de aprendizagem colaborativa, funções de andaimento e estratégias de mediação

Conforme apresentamos no capítulo 4, a aprendizagem colaborativa no contexto de sala de aula ocorre quando duas ou mais pessoas aprendem algo em conjunto, através de interações com foco no conhecimento (FIGUEIREDO, 2018). O andaimento se refere à técnica de instrução que professores ou pares mais experientes utilizam para ajudarem outros alunos a realizarem tarefas as quais não conseguiriam, sem essa ajuda. Ou seja, é uma assistência temporária do professor ou do par mais experiente (FIGUEIREDO, 2019). Essa ajuda temporária pode ser realizada por meio de funções, tais como: engajamento na tarefa, simplificação, motivação, identificação de pontos importantes, redução de estresse e esclarecimento da tarefa. (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; FIGUEIREDO, 2019). Quanto à mediação, pode-se dizer que ela é a intervenção de um elemento intermediário, seja o professor, colega ou artefato (FIGUEIREDO, 2019). Podemos destacar dentre as suas estratégias de mediação, o uso de dicionários, pedidos de esclarecimentos, fala privada, LM, entre outros (VILLAMIL; GUERRERO, 1996).

Com vistas à delimitação para a descrição do MDA em relação a possíveis momentos de trabalho colaborativo, focamos nos três construtos da TSC mencionados anteriormente, tendo em vista três seções de nosso MDA, a saber: (a) *LET'S TALK!*, (b) *LET'S WRITE!* e (c) *LET'S STUDY THE LANGUAGE*. A seção (a) objetiva o desenvolvimento e/ou aprimoramento da habilidade de PO, envolvendo atividades (não) recíprocas, dialógicas e/ou monológicas. Já em (b), o propósito é desenvolver a habilidade de PE, oferecendo a oportunidade de desenvolvimento de

produções nas modalidades curtas e/ou sustentadas. Por último, na seção (c) o objetivo é a observação, análise e reflexão sobre gramática e vocabulário presentes nos textos orais e escritos, os quais são explorados de maneira contextualizada e com foco na aprendizagem indutiva. Além disso, centraremos nossa atenção também na tarefa final.

No que se refere à aprendizagem colaborativa, percebemos, de maneira geral, que o material oferece oportunidade de troca de informações e estratégias de aprendizagem em todas as tarefas da fase processual e final. As tarefas sugerem, em seus enunciados, trabalho colaborativo, em díades, valorizando as experiências pessoais de cada aluno, além de aconselhar os alunos pedidos de ajuda ao professor, como, por exemplo, no caso da tarefa 18, representada na Figura 13, a seguir. Portanto, é possível que haja interação, proporcionando troca de informações significativas entre os discentes. A Figura 14, demonstrada abaixo, sugere momentos de interação.

Figura 14 – Apresentação da seção *LET'S TALK!* do MDA

TASK 18

LET'S TALK!

A. With your classmate, and using your mobile phone, choose a place from the pictures below and, together, write a description about it. Help each other if you have any difficulty. You may ask your teacher for help. Then, exchange pairs. You should describe the place to him/her orally. Your new partner is supposed to identify it. He or she may ask you other questions about the place if necessary. Don't forget to mention historical places too.



Imagens: Google Imagens, livre de direitos autorais

Fonte: Autora (2021)

Na Figura 14, podemos observar a tarefa 18, seção *LET'S TALK!*, na qual os estudantes podem aplicar o conhecimento sistêmico que aprenderam na aula anterior. O professor solicita aos alunos que, junto com suas duplas e com o uso de *smartphones*, escolham uma das imagens e, em trabalho colaborativo, façam a descrição de um dos lugares que aparecem nas imagens, pois de acordo com a tarefa final, que será PE gênero autobiografia, os alunos deverão descrever a cidade natal e o local de residência. O docente também aconselha os alunos que, caso haja dificuldade, o professor ou colega poderá ajudá-los. Após a primeira parte da atividade, o professor pede aos discentes que troquem os pares e descrevam os lugares às novas duplas, sem mencionar os nomes dos locais, a fim de que seus colegas tentem identificá-los. Além disso, o professor orienta os discentes que poderão fazer perguntas, com o intuito de identificarem as possíveis respostas. É provável que haja momentos de andamento e de mediação, como uso de dicionários e pedidos de esclarecimento, visto que o discente pode apresentar dificuldade em relação à atividade, em termos de vocabulário, momento no qual é possível que receba ajuda do colega mais experiente.

Quanto à seção *LET'S WRITE!*, é provável também que haja momentos de andamento e mediação nas tarefas de PE, que têm como propósito o desenvolvimento dessa habilidade, conforme podemos observar na Figura 15.

Figura 15 – Apresentação da seção *LET'S WRITE!* do MDA



Fonte: Autora (2021)

Na Figura 15, podemos observar a tarefa 4, a qual tem o propósito de incentivar o aluno a desenvolver sua habilidade escrita por meio do insumo lexical das tarefas de compreensão que foram realizadas anteriormente. A tarefa mostra que o professor solicita ao aluno que releia o texto anterior e que faça uma produção semelhante, de maneira colaborativa, usando informações pessoais, visando, desde já, uma PE que vai ao encontro do gênero autobiografia na tarefa final. Por ser uma produção sustentada, ou seja, mais elaborada, exigindo um pouco mais de conhecimento do aprendiz em relação a vocabulário e estruturas gramaticais, é possível que haja andamento pelo professor.

No que diz respeito ao andamento, é provável que ele aconteça durante a fase processual e final, por meio do professor e/ou do par mais experiente, uma vez que as duplas serão formadas por alunos de diferentes níveis de conhecimento linguístico. O andamento poderá acontecer através de situações em que o professor engaja o aluno na atividade, simplifica a tarefa, motiva, identifica pontos importantes para a realização da mesma, reduz o estresse ou demonstra como fazê-la (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976). É provável que aconteça essa assistência temporária pelo professor ou pelo par mais experiente, dando mais autonomia ao aluno que precisa desse suporte temporário (GIBBONS, 2015).

A seguir, apresentamos a Figura 16, que representa a tarefa 13, a qual está relacionada à aprendizagem de gramática, da seção *LET'S STUDY THE LANGUAGE!*

Figura 16 – Apresentação da seção *LET'S STUDY THE LANGUAGE* do MDA

TASK 13

LET'S STUDY THE LANGUAGE! 

A. Analyse the sentences below from the text in Task 12. Can you identify the verbal tense? Choose the correct alternative and then, check with your classmate. You may use your smartphone to search at WordReference.com, if necessary.

I love my parents. (lines 2-3)
We always help each other. (lines 4-5)
Now I study in Voronezh State University of Engineering Technologies. (line 9)
I like this institution. (lines 9-10)
He now works as an engineer. (line 13)
My mother works as an accountant in a large company. (lines 13-14)



37

All the verbs are in the:

present past future

B. Some verbs have a final **S** in the word. In pairs, can you identify the difference?

C. Observe the excerpt from the text. What does the expression in bold mean?

In my spare time I like to spend time in the company of friends. (line 11)

You talk about your future plans.
 You talk about your free time.
 You talk about past activities.

D. To check your comprehension, write about what you like to do in your spare time. What about your partner?

Fonte: Autora (2021)

Conforme podemos observar na Figura 16, a seção *LET'S STUDY THE LANGUAGE!* tem como propósito a reflexão sobre a gramática e/ou vocabulário, presentes nos textos orais e escritos, os quais devem ser explorados de maneira contextualizada e com foco na aprendizagem indutiva. Na tarefa 13, acima representada, após terem trabalhado com a CE, é possível que o professor incentive os alunos acerca da atividade de gramática, fazendo com que cheguem à regra gramatical, de maneira consciente, sem a participação direta do docente.

Em relação à primeira atividade da tarefa 13, o professor solicitará aos alunos que explorem os excertos e escolham a alternativa que identifica o tempo

verbal utilizado nas frases e compartilhem com seus pares. Na segunda atividade, é provável que o docente instigue os alunos a respeito do “S” final em alguns verbos dos excertos e pergunte a diferença existente. Na terceira etapa, o professor poderá pedir aos alunos que analisem a expressão em negrito, chegando a uma possível conclusão de significado, conforme a gramática indutiva sugere. O professor poderá promover a correção junto com a turma. Na última atividade, o docente solicitará aos alunos que criem frases sobre o que cada membro da dupla gosta de fazer em seu tempo livre, com a utilização do verbo na terceira pessoa do singular, de maneira adequada.

Apresentamos na sequência, nossa conclusão do presente estudo, nossas considerações finais, os objetivos e as questões de pesquisa, bem como uma possível maleabilidade em nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tratou da elaboração de um MDA, com foco na PE colaborativa entre estudantes de inglês do 1º ano do Ensino Médio de escola pública. A fim de tecermos nossas considerações finais, recuperamos os objetivos de pesquisa apresentados na introdução desta dissertação.

Nosso primeiro objetivo estava relacionado à descrição referente à organização e às etapas para a elaboração do MDA, com foco na produção escrita colaborativa do gênero autobiografia a estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública. No que tange à fase inicial, sugerimos uma aula diagnóstica para apurarmos o conhecimento prévio dos alunos, além da aplicação de um questionário de perfil. Após a aula diagnóstica, conforme os resultados, recomendamos o trabalho em díades, com perfis linguísticos distintos, com o propósito de averiguarmos o desenvolvimento e aprimoramento em LI. No decorrer da fase processual, sugerimos o trabalho de maneira colaborativa. Durante a elaboração das tarefas, tivemos o cuidado de apresentar textos baseados em *input* autênticos para a elaboração da tarefa final, escrita de uma autobiografia, a partir da criação de um personagem. Ao final de cada subtema, elaboramos uma autoavaliação, para que os alunos possam refletir acerca do trabalho colaborativo desenvolvido e seu processo de aprendizagem. Já na fase final, optamos pela escrita de uma autobiografia, em duplas, na qual os aprendizes poderão utilizar todos os conhecimentos a que foram expostos ao longo da realização das tarefas dos quatro subtemas.

Mais especificamente, para a elaboração de nosso MDA, orientamo-nos em Leffa (2007), cujas etapas são análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Quanto à etapa de análise, observamos o perfil de nossos alunos da escola pública, considerando suas características. No que se refere ao desenvolvimento do MDA, definimos os objetivos e a seleção de conteúdos, baseados no gênero autobiografia e no conteúdo programático da escola da professora-pesquisadora. No que diz respeito à implementação, esta etapa não foi realizada, mas poderá acontecer, em um futuro próximo, pela pesquisadora ou por outros docentes. No que tange à avaliação, optamos por uma autoavaliação dos discentes, cuja reflexão se dá ao final de cada subtema.

No que corresponde às seções do MDA, levamos em consideração as modalidades de compreensão e produção, além das seções de gramática, lembretes, dicas de aprendizagem, espaço para anotações e folha de autoavaliação. No que se refere às habilidades mais frequentes no MDA, podemos constatar a habilidade de CE, a qual pode ser o início para o desenvolvimento das demais habilidades. Nosso MDA foi pensado para ser implementado em nossa escola pública, por recebermos estudantes com experiências em LI diferentes e outros, muitas vezes, com pouco conhecimento linguístico dessa LE.

Nosso segundo objetivo estava atrelado à indicação de possíveis contribuições do MDA para o processo de ensino e aprendizagem de LI a estudantes da educação básica e as prováveis contribuições do MDA para a prática pedagógica de professores de língua inglesa em serviço. Com base nos estudos anteriores (HIRVELA, 1999; YONG, 2010; STORCH, 2015) em relação aos benefícios da PE, de natureza colaborativa, podemos afirmar que eles promovem a interação e a coconstrução do conhecimento, uma vez que os estudantes são encorajados a interagirem, negociarem significados, tomarem decisões durante as atividades, em relação ao conteúdo, à estrutura e à linguagem. Ademais, os textos produzidos em pares podem promover maior acurácia, construção de frases mais complexas e desenvolvimento da gramática e do léxico, além de desenvolverem a flexibilidade dos alunos, preparando-os para um futuro em que possam ter que escrever de forma colaborativa (HIRVELA, 1999; YONG, 2010; STORCH, 2015).

Nosso MDA poderá trazer contribuições positivas a quem tiver interesse em implementá-lo, uma vez que contempla tarefas que podem beneficiar a PE colaborativa, promovendo a interação, levando os discentes à coconstrução de seu conhecimento, pois no decorrer do MDA, em especial nas tarefas de compreensão, são oferecidos insumos que promovem a interação e a negociação de significados. As atividades em díades sugeridas podem incentivar os discentes a desenvolver a gramática e vocabulário com maior acurácia, por meio da tarefa final de PE, que envolve planejamento, escrita e revisão.

Julgamos que seja possível uma maleabilidade em nosso trabalho, ou seja, em vez do foco na PE, optarem pela PO, uma vez que o MDA aborda as quatro habilidades linguísticas, como apontam os PCNs (BRASIL, 1998). Quanto ao perfil dos alunos, em termos linguísticos, o(a) professor(a) poderá optar por excluir

algumas atividades que considere já de conhecimentos dos discentes. No que se refere aos enunciados, estes poderão estar na LM, conforme o interesse do docente. No que tange a algumas tarefas do MDA, o docente poderá incluir atividades de *role-play* com estrangeiros, devido à proximidade de Bagé com a fronteira uruguaia, fato que possibilita o contato com pessoas dessa nacionalidade. No tocante a outras atividades de compreensão e produção que não fazem parte de nosso MDA, sugerimos que o docente baseie-se nos pressupostos de Xavier (2012). No que se refere a atividades de PE, a autora sugere preenchimento de formulários, escrita de recados, cartas, etc. e, quanto à PO, promoção de discussões, relato de opiniões, simulação de falas ao telefone, etc. Além dessas atividades, o docente poderá também explorar a linguagem verbo-visual.

Isso posto, esperamos que este estudo possa contribuir com o ensino de LI, em especial de PE colaborativa, propósito de nosso MDA, assim como muito nos auxiliou durante todo o processo de pesquisa. Nossas inquietações de antes encontraram respostas e se tornaram incentivos para novos desafios. Adquirimos mais conhecimento referente ao papel do docente em relação a situações de planejamento de ações que possibilitem maior participação, interação e autonomia dos discentes no processo de ensino e aprendizagem de LI.

Para finalizar, gostaríamos de enfatizar sobre a importância das tarefas colaborativas, em especial da PE, como forma de prática social no contexto público de ensino.

Esperamos que nosso MDA possa contribuir com outros professores de LI, primordialmente, fundamente a prática de profissionais que acreditam que é possível, sim, aprender inglês na escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIZA, A. V. **The Process-Writing Approach: An Alternative to Guide the Students' Compositions**. Profile Issues in Teachers' Professional Development, n.6, 2005, pp. 37-46. Universidad Nacional de Colombia.

BACCIN, E. J.; COSTA-HÜBES, T.C. **Reflexões e proposições de ensino da gramática: práticas de análise linguística a partir do gênero textual autobiografia**. (PDE – 2008/2009), (UNIOESTE – Cascavel) Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2000-8.pdf> Acesso em 27 mai. 2021

BARBOSA, E. R. **A autobiografia como instrumento facilitador de estudo da língua inglesa e geradora de construção de identidade**. Produção Didática apresentada à Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em convênio com a Universidade Estadual de Maringá. 2014

BARRETO, A. C. F; ROCHA, D.S. **Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades**. Revista Encantar: Educação, cultura e sociedade, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480> Acesso em: 15 nov. 2021.

BOLZAN, D. B. **Colaboração na produção escrita em segunda língua: uma proposta de revisão por pares para a aula de Língua Inglesa em uma escola com currículo bilíngue'** 16/12/2016 219 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: BSCSH

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8512_1-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 28 dez. 2020.

CARDOSO, V. D.; NICOLETTI, L. P.; HAIACHI, M. de C. . **Impactos da pandemia do COVID-19 e as possibilidades de atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência**. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, [S. l.], v. 25, p. 1–5, 2020. DOI: 10.12820/rbafs.25e0119. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14356>. Acesso em: 3 out. 2021

FIGUEIREDO, F. J. Q. **A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada.** In: LEFFA, V. F. A interação na aprendizagem das línguas. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/interacao_na_aprendizagem.pdf Acesso em: 20 mar. 2020.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira.** Goiânia: Ed. UFG, 2005a.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia. 2ª ed. revista e ampliada. Editora UFG. Organizador, 2018

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: A interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

GIBBONS, P. **Scaffolding language scaffolding learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom.** 2 ed. Heinemann, 2015.

HIRVELA, Alan. **Collaborative Writing Instruction and Communities of Readers and Writers.** Tesol Journal, 1999, p. 7-12

LANTOLF, J. **Second language learning as a mediated process.** Lang. Teach. 33, 79-96. Cambridge University Press, 2000

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/9186760/Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Learning Acesso em: 23 set. 2020.

LARRÉ, J. M. R. G. M. **Uma trama a várias mãos: a escrita colaborativa na sala de aula de Língua Inglesa.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7034> Acesso em 23 out. 2020

LEE, J. **Gesture and private speech in second language acquisition.** Cambridge University Press, 2008.

LEFFA, V. J. [org.]. **Como produzir materiais para o ensino de línguas.** In: _____ **Produção de materiais de ensino: prática e teoria.** 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. P. 15-44. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf Acesso em: 01 jul. 2021.

LEITE, A. A. de C. **Produção escrita nas aulas de língua inglesa em uma escola da rede pública: uma pesquisa-ação de aplicação e análise de uma unidade didática desenvolvida em um blog.** 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br:8080/jspui/handle/20.500.11874/793> Acesso em: 08 nov. 2020.

LINHATI, S. T. **Elaboração e análise de um material didático autoral: Tarefas colaborativas sobre a saúde mental na adolescência com foco na produção oral de língua espanhola.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Bagé, UNIPAMPA campus Bagé, 2021.

MANFIO, A. K. **Análise do uso dos conectores discursivos nas produções escritas em Espanhol por aprendentes brasileiros.** 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista. Assis, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91742> Acesso em: 04 jul. 2021

MCCAFFERTY, S. **Adult second language learners' use of private speech: a review of studies.** 1994. Department of Modern Languages and Linguistics Cornell University Ithaca, NY, 1994. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/Adult-Second-Language-Learners%27-Use-of-Private-A-of-Mccafferty/ef95933376c91a12de1784511eba82ae8a902932> Acesso em 23 set. 2020.

MELO, B. M. F. **A produção escrita em LE através do diálogo colaborativo.** 30/04/2015 96 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/2936/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Bruna.pdf> Acesso em 01 out. 2020

MENEZES, V. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática.** Edições SM Ltda. São Paulo, 1ª Ed. 2012.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Sociocultural perspectives on second language learning.** In second language learning theories, Routledge 3rd ed., London and New York, 2013.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching.** Cambridge Language Teaching Library, p. 1-16/ p. 40-73, 2004;

OLIVEIRA, L. S. **Criticidade e formação inicial de professores(as) de inglês: um entrelaçamento possível.** No prelo.

PALACIOS, J.; OLIVA, A. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 309-322, 2004.

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

PORTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA (CEFR)

https://www.uc.pt/candidatosinternacionais/oportunidades/1ciclo/Grelha_avalicao_quadro_europeu_linguas.pdf Acesso em 01 out. 2021

RAIMES, A. **Out of the woods:** Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, vol. 25, number 3, 407-430, 1991.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Communicative Language Teaching.** In *Approaches and Methods in Language Teaching*. pp 153-177, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Gaúcho Lições do Rio Grande.** v.1. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf Acesso em: 27 ago. 2021.

RODRÍGUEZ, FRANCISCO. **El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorrefencial.** *Revista Filología y Lingüística XXVI* (2): 9-24, 2000

ROIG, J. A. K. **Autobiografia de Érico Veríssimo:** a consciência do fazer literário. Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande, 2010. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/81116875/autobiografia-de-erico-verissimo-a-consciencia-do-fazer-literario/17> Acesso em 10 fev. 2021

SANTOS, E. M. **O ensino de gramática e os métodos indutivos e dedutivos: Análise de gramáticas de língua inglesa.** *Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa, São Cristóvão/SE.* V. 1. 2011. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9862/2/Elaine_Maria_Santos.pdf Acesso em: 05 jul. 2021

SEOW, A. **The Writing Process and Process Writing.** *Methodology in Language Teaching*, pp. 315-320. Cambridge University Press, 2002.

SILVA, D. C. A. **Autobiografia.** Disponível em: <https://www.infoescola.com/generos-literarios/autobiografia/Autobiografia> Acesso em 28 dez. 2020.

STORCH, N. **Collaborative writing:** Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, v. 14, n. 3, p. 153-173, 2005.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. **Peer Revision in the L2 Classroom:** Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 51-75, 1996.

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.

XAVIER, R. P. 6º Período Metodologia do Ensino de Inglês. Florianópolis, 2012.

YONG, M. F. **Collaborative Writing Features** Department of English, University Putra Malaysia, Malaysia (2010)

https://www.researchgate.net/publication/249769114_Collaborative_Writing_Features Acesso em 06 ago. 2021

ZHOU, K. **An inductive Approach to English Grammar Teaching.** California State University, East Bay. HKBU Papers in Applied Language Studies Vol. 12, 2008.

APÊNDICE A – Tarefa diagnóstica do MDA

AULA DIAGNÓSTICA: WHO ARE YOU? LET'S INTRODUCE OURSELVES!

We want to know you better!

O objetivo desta primeira aula é verificar os conhecimentos prévios que você tem até o momento sobre como se apresentar e como falar sobre seus sentimentos, sua família, cidade, país e o mundo.

So, to start, individually, try to write about yourself. Be sure to comment about your personal characteristics, things you like/don't like doing, your hobbies, your family members, your childhood and life experiences, the place where you live, your city, your country and the world. You can add some more information, if you wish. The images below may help you.



Imagens: Google Imagens, livres de direitos autorais



APÊNDICE B – Questionário de perfil

Questionário elaborado para complementar o perfil dos sujeitos participantes na intervenção pedagógica.

1. Nome: _____

2. Sexo: _____ Idade: _____ anos

3. Teve contatos prévios com a língua inglesa? () Não () Sim. Qual/quais?

() escola regular () amigos que falam em inglês

() escola de idiomas () autodidata

() viagens, passeios () outros: _____

4. Quanto tempo durou essa experiência? (responder ao lado das questões acima)

5. Você teve muitas dificuldades no início da aprendizagem formal? Quais?

6. Quantas horas você dedica para a língua inglesa semanalmente, fora do contexto de sala de aula? _____ horas.

7. De que forma você tenta se aproximar mais da língua inglesa que está aprendendo, sem que sejam atividades impostas pela escola?

() música () jornais

() filmes () internet

() séries () redes sociais

() TV a cabo () outros. Quais? _____

() livros () Não tento.

8. Você tenta efetivamente falar a língua inglesa? Quando? Por quê?

9. Se você nunca tenta falar a língua inglesa, qual o motivo?

10. Você acha relevante que as aulas de língua inglesa sejam ministradas no idioma? Você concorda ou não com essa proposta de ensino? Por quê?

11. Qual sua relação com a língua inglesa? Amor, ódio, paixão, curiosidade, desprezo, respeito, admiração, indignação, indiferença, etc. Por quê?

12. O que fará para continuar aprendendo inglês ao concluir o Ensino Médio?

13. O que você espera das aulas de inglês?

14. Para você, uma aula semanal de inglês é suficiente? () Sim () Não

15. Que tipos de atividades você gostaria de desenvolver nas aulas de inglês?

16. Você acha que é possível aprender inglês em uma escola pública?

17. Como você prefere trabalhar nas aulas de inglês?

() individualmente () em pares

Por quê? _____

18. Marque as opções com as quais você tem contato com a língua inglesa fora da sala de aula:

() Música

() Internet

() Filmes e séries

() Outros

() Videogame

() Não tenho contato.

19. Na sua opinião, como são as aulas de inglês na escola? Justifique.

20. Descreva uma atividade realizada na aula de inglês que você mais gostou/ menos gostou:

*adaptado de Manfio, (2007), baseado em Leffa, (2007)

APÊNDICE C – Autoavaliação do MDA

SELF-ASSESSMENT!

Queremos saber sobre sua experiência² e sentimentos a respeito das aulas deste subtema. Portanto, por favor, responda às perguntas individualmente. Fique à vontade para escrever em português ou em inglês.

a. Na sua opinião, quais foram as atividades mais fáceis e as mais difíceis? Por quê?

b. Foi fácil lidar com seu colega durante as atividades colaborativas? Por quê?

c. O que você aprendeu neste subtema que será importante para seu futuro enquanto aluno de Língua Inglesa?

²As questões da autoavaliação, que aparecem ao final dos subtemas, foram adaptadas de Larrié (2010).

APÊNDICE D – Formulário para análise da tarefa diagnóstica

Tópicos	Perguntas	Comentários
Visão geral do texto	Há pontos a melhorar?	
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none">- É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas?- É capaz de escrever sobre aspectos pessoais, localidade de residência, gostos?- O título está apropriado?- As ideias estão claras ou repetidas?	
Organização	<ul style="list-style-type: none">- Há coerência e lógica, com parágrafos bem desenvolvidos (início, meio e fim)?	
Gramática	<ul style="list-style-type: none">- Observa o uso correto de pronomes pessoais e possessivos relacionados principalmente à 1ª pessoa do singular?- Obedece aos tempos verbais do presente, pretérito perfeito e imperfeito, flexões verbais?	
Vocabulário	<ul style="list-style-type: none">- Utiliza adequadamente vocabulário solicitado na atividade solicitada?	
Mecânica	<ul style="list-style-type: none">- Considera sinais de pontuação?- Observa o uso correto de ortografia?	

CLASS 20

TASK 41

FINAL TASK!

In the previous class, you studied about **autobiography**. As you can see, it is a way to know yourself and your feelings better, reflect about your memories, people you care about, and important events in your life. It is also a way to let people know about important actions and experiences you may have.

Now, it is time to write an autobiography!!! How do you like the idea? Let's put your knowledge into practice!

You are going to work in pairs. You and your partner are supposed to create a character. Pretend you are this person. In other words, you two have to write your text in the first person singular. Remember to give you a name and a title to your work.

Based on your experience, think about your creation carefully. He or she could be your age. Analyse his/her physical and personal characteristics, likes and dislikes and preferences. Also reflect about his/her family, relationships, birthplace, nationality and childhood.

Important to remember that you and your colleague will help each other. You two should analyse all the steps of an autobiography, according to the text in Task 39.

You can use all the content studied throughout the classes. You are allowed to use your dictionary or search at WordReference.com. Your teacher will be around to help all the students.

LET'S WRITE!



Let's get to work! With your partner, make a list of the items you should mention when writing an autobiography.

⁴ Criação de um personagem, adaptação do trabalho de Oliveira (no preto).



Examples:

My name is... I was born in...



Now that you have prepared a list of all items that you should include in your autobiography, it's time to start writing it. Take another look at the text [HOW TO WRITE AN AUTOBIOGRAPHY](#), so that you do not forget any step for your writing. Remember you are working in pairs so that you can help each other while writing your autobiography. Do not forget you can use your dictionary or search at [WordReference.com](#), as well as you can count on your teacher or use your mother tongue, in case you need to clear any doubts you may have.

By the time you two finish your piece of writing, try to review it and check something you might have forgotten in your text.

Let's work! This will be your first version.



CLASS 21

TASK 42

You did a great job!

Writing collaboratively with your colleague is very important because you can learn a lot while sharing your knowledge.

Let me tell you something else: reviewing your colleagues' works is also a good way to learn and improve your skills.

A. Now, exchange your autobiography with another pair of students, so that they will review your work, as well as you and your partner will review theirs. Do the activity according to the table below, which is in Portuguese. Your teacher will help you around the class. Call him/her whenever you need.

A seguir, apresentamos o formulário para a realização da próxima etapa, que é a revisão da tarefa de autobiografia. Você e seu colega farão a revisão de maneira colaborativa. Vocês deverão seguir o passo-a-passo, conforme o formulário abaixo, analisando cada item com muita atenção. Para a revisão,³ sublinhe as palavras ou expressões que apresentam erros. Onde houver omissão de palavras, sinalize com um ponto de interrogação (?).

Aspectos a avaliar	😊 Ótimo	😐 Bom	😞 Precisa melhorar
Visão geral do texto	Veja pontos positivos da autobiografia e pontos a melhorar.		😊 () 😐 () 😞 ()
Conteúdo	Verifique se o título está apropriado ao gênero, se as ideias estão claras ou repetidas.		😊 () 😐 () 😞 ()

³Para a revisão, sugerimos que o aluno sublinhe os erros e use (?) para a supressão de palavras, conforme o formulário adaptado de Figueiredo (2005).

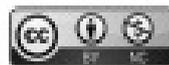


Organização	Veja se o texto tem começo, meio e fim. Veja se há coerência e lógica, com parágrafos bem desenvolvidos e ordenados.	😊 () 😐 () 😞 ()
Gramática	Observe o uso correto do pronome pessoal e possessivo, uso do tempo verbal no presente, pretérito perfeito e imperfeito, concordância entre sujeito e verbo, etc.	😊 () 😐 () 😞 ()
Vocabulário	Veja se há o uso adequado do vocabulário aprendido, se há repetição de palavras, etc.	😊 () 😐 () 😞 ()
Mecânica	Observe sinais de pontuação, uso de letras maiúsculas/minúsculas, ortografia, etc.	😊 () 😐 () 😞 ()

B. When you receive your autobiography back, talk to your partner to discuss about your autobiography, following your colleagues' suggestions in the review. Ask them for clarification if you not understand about their review. It is important that you understand it clearly. So, if necessary, you can use your mother tongue, ask your teacher as well. He or she will be around the class to help everyone. Then, rewrite your work, improving it according to the suggestions received. You can make use of grammar books, dictionary or search at WordReference.com if you wish.

It was a pleasure working with you! See you! Take care!

BYE!



ANEXO A

NÍVEIS EUROPEUS – GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
C O M P R E E N D E R	<p>Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.</p>	<p>Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo.</p> <p>Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.</p>	<p>Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incide sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc.</p> <p>Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actualizados ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o dêbito da fala é relativamente lento e claro.</p>	<p>Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.</p>	<p>Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instituições técnicas ligadas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.</p>	<p>Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instituições técnicas ligadas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.</p>	<p>Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.</p>
F A L A R	<p>Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.</p>	<p>Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exigem apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.</p>	<p>Sou capaz de falar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passeatempos, trabalho, viagens e assuntos de actualidade).</p>	<p>Sou capaz de convencer com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.</p>	<p>Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso aos dos meus interlocutores.</p>	<p>Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas divergências de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contrastar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.</p>	<p>Sou capaz de falar com facilidade e fluente, fazendo uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.</p>
E S C R E V E R	<p>Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.</p>	<p>Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.</p>	<p>Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos.</p> <p>Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.</p>	<p>Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de regridir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista.</p> <p>Consigo escrever cartas endereçando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.</p>	<p>Sou capaz de apresentar descrições claras e pormenorizadas sobre temas complexos que integram subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.</p>	<p>Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de regridir de forma elaborada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma boa estrutura lógica que ajude o leitor a apreender-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.</p>	<p>Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de regridir de forma elaborada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma boa estrutura lógica que ajude o leitor a apreender-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.</p>