

## A ação colaborativa no desenvolvimento da língua espanhola por aprendizes brasileiros do ensino médio de uma escola privada\*

Collaborative action in Spanish development by Brazilian learners in a private school

Suzana Toniolo Linhati<sup>1</sup>  
Eduardo de Oliveira Dutra<sup>2</sup>  
Marília dos Santos Lima<sup>3</sup>

**Resumo:** Na área de ensino de línguas adicionais, há evidências do papel significativo do trabalho em pares no processo de aprendizagem discente. Este estudo buscou, por meio de uma pesquisa-ação, com base na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1991, 2000; BROOKS, DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2019) e na hipótese do output (SWAIN, 1995), (1) analisar a ocorrência das estratégias de mediação no decorrer das tarefas colaborativas desenvolvidas nas etapas anterior e posterior à administração da intervenção pedagógica e (2) identificar situações de andaimento nas tarefas transcorridas nessas duas etapas do estudo por uma dupla de estudantes de língua espanhola, matriculada no terceiro ano do ensino médio, em uma escola particular localizada no interior do Rio Grande do Sul, Brasil. Esses alunos foram expostos a tarefas colaborativas, com temática relativa à alimentação saudável e à prática de esportes na adolescência, nas etapas de pré-teste, intervenção e pós-teste. Os resultados apontaram maior ocorrência de estratégias de mediação na etapa de pré-teste e de andaimento na fase de pós-teste, sugerindo que a interação em díades forneceu benefícios para a aprendizagem em espanhol.

**Palavras-chave:** Tarefas colaborativas. Teoria Sociocultural. Aprendizagem de espanhol.

**Abstract:** There is evidence in the field of additional language studies related to the relevance of pair work in the process of learning. By developing an action-research, following the main principles of sociocultural theory (VYGOTSKY, 1991, 2000; BROOKS, DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2019) and the output hypothesis (SWAIN, 1995), this study aims to (1) analyse the occurrence of mediation strategies in the development of collaborative tasks before and after the pedagogical intervention and (2) identify scaffolding events in both stages of the study by two Spanish learners attending the third year of Ensino Médio in a private regular school in a city of Rio Grande do Sul, Brazil. These learners were exposed to collaborative tasks about healthy food habits and sports in adolescence, going through the stages of pre-test, intervention and post-test. Results suggest the occurrence of more mediation strategies in the pre-test stage while scaffolding behaviour was more detectable in the post-test stage, suggesting that the interaction between learners may have brought benefits to language learning.

**Keywords:** Collaborative tasks. Sociocultural theory. Spanish learning.

---

\* Este trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa CNPq 'A ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras', coordenado pela terceira autora, junto ao PPG em Linguística Aplicada da Universidade do Vale dos Sinos.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, Bagé, RS, Brasil. Endereço eletrônico: [suzanatl@hotmail.com](mailto:suzanatl@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, Bagé, RS, Brasil. Endereço eletrônico: [eduardodutra@unipampa.edu.br](mailto:eduardodutra@unipampa.edu.br).

<sup>3</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, Brasil. Endereço eletrônico: [lima.mariliasa@yahoo.com.br](mailto:lima.mariliasa@yahoo.com.br).

## Introdução

Este estudo é uma pesquisa-ação, que visa à resolução de uma problemática a partir de uma intervenção (THIOLENT, 2011), visto que surge como forma de transformar e aprimorar o trabalho de uma docente-pesquisadora, com o intuito de mudar a realidade das aulas de língua espanhola, em relação ao desenvolvimento das produções, de uma turma de terceiro ano de uma instituição escolar, da rede particular, localizada na região central do interior do Rio Grande do Sul (RS).

Durante as aulas, era possível notar que os discentes possuíam maior familiaridade com as tarefas de compreensão leitora. Entretanto, essa mesma facilidade não ocorria com as de produção oral e escrita. Para atender a essa demanda, referente à promoção das produções discentes, optamos pelo desenvolvimento do estudo na turma de terceiro ano da escola, uma vez que esse grupo possuía uma carga horária maior e um vínculo afetivo com a professora devido à convivência desenvolvida no ano anterior.

Na literatura da área, a partir da teoria sociocultural (doravante TSC) de Vygotsky, quanto às modalidades de tarefas voltadas para a produção linguística, identificamos as que representam circunstâncias da vida real, como fornecimento de informações (NATEL, 2014), entrevista e solução de problemas (SANTOS, 2003). Assim, percebemos que há lacunas no que tange ao processo de ensino-aprendizagem das produções em língua espanhola, com menos estudos voltados à pesquisa-ação, não havendo registros de investigações que contemplem os temas da alimentação saudável e da prática de esportes na adolescência vinculadas à TSC.

Neste estudo, tratamos do trabalho colaborativo de uma dupla de estudantes do terceiro ano do ensino médio, destinado à aprendizagem da língua espanhola em tarefas de produções relacionadas ao tema saúde e ao subtema da alimentação saudável e da prática de esportes na adolescência, do ponto de vista pedagógico, com o intuito de não somente informar os discentes, mas também sensibilizá-los para o incentivo a hábitos de vida saudáveis na adolescência (BRASIL, 1998), contemplando a compreensão e a produção escrita e oral, em um total de 5 horas/aula.

Quanto aos objetivos desta investigação, buscamos (1) analisar a ocorrência das estratégias de mediação no decorrer das tarefas colaborativas desenvolvidas nas etapas anterior e posterior à administração da intervenção pedagógica e (2) identificar situações de andamento nas tarefas em díades transcorridas nessas duas etapas do estudo.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica, que orienta este estudo, a metodologia, a análise dos dados e as considerações finais.

### **Fundamentação teórica: A hipótese do *output* e a teoria sociocultural**

Nesta seção, tratamos do aporte teórico relativo à hipótese do *output*, discorrendo sobre as três funções inerentes à habilidade de produção, e, além disso, abordamos a TSC na perspectiva do ensino de línguas.

O *output* foi o termo cunhado para referenciar a habilidade linguística de produção. Sendo assim, a hipótese do *output* (SWAIN, 1995) visa à aprendizagem de uma língua adicional, por parte do aluno, em termos de fluência (significado) e de precisão linguística (forma), através de três funções específicas, a saber: percepção (*noticing*), testagem de hipóteses (*hypothesis testing*) e metalinguagem (*conscious reflection*) (SWAIN, 1995).

No que concerne à primeira função, quando inicia o processo de produção na língua estudada, o aprendiz cria condições de percepção sobre a sua própria dificuldade, reconhecendo seus pontos fortes e suas deficiências no desenvolvimento linguístico (SWAIN, 1995). Assim, a função da percepção promove a consciência do aluno acerca das lacunas existentes em seu conhecimento.

No que tange à segunda função, Swain (1995) compreende a testagem de hipóteses como intrínseca ao processo de produção linguística, já que, ao receber *feedback*, o aprendiz tem a possibilidade de confirmar ou de refutar suas suposições. Logo, trata-se de uma função que permite a experimentação discente na e da língua, além de uma aprendizagem a partir do retorno que obtém de seus pares e/ou professor.

Finalmente, em relação à terceira função, a metalinguagem consiste na reflexão do aprendiz acerca da língua em uso (SWAIN, 1995). Dessa forma, há a promoção da aprendizagem consciente do aprendiz no momento em que ocorre a aplicação das estruturas linguísticas e comunicativas na língua estudada.

A aprendizagem humana, iniciada na infância, não é mérito somente da escola, mas sim de todas as experiências que a antecedem, já que “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, [...] mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 110). Assim, a TSC vê o ser humano como um produto do social, construído através das interações.

Na sequência, discorreremos sobre os construtos de mediação, de andamento, de zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP) e de aprendizagem colaborativa.

### *A mediação e as estratégias de mediação na TSC*

Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento cognitivo ocorre através da mediação, definida como o uso de um elemento intermediário (instrumento, signo ou outra pessoa) pelo indivíduo em uma relação com o objeto, com outro indivíduo e consigo próprio.

Em relação à mediação entre pares, Villamil e Guerrero (1996) e Figueiredo (2003) discorrem sobre estratégias utilizadas para facilitar o desenvolvimento das atividades em colaboração, dentre as quais destacamos o uso de recursos instrumentais e humanos, utilização da língua materna para esclarecimentos e explicações, fornecimento de andaimento para aconselhar, pedir elucidação, sugerir, entre outros, conhecimento interlinguístico para testagem de hipóteses e vocalização da fala privada para a exteriorização do raciocínio.

### *As falas privada e interior e as estratégias de mediação através da fala*

Para Vygotsky (1991, p. 60), fala e ação são fundamentais para o alcance de um objetivo, portanto, esse autor dividiu a fala em egocêntrica, na qual o indivíduo realiza a interação consigo mesmo, e em interior, que ocorre somente na mente do indivíduo.

Vale ressaltar que a fala egocêntrica, conhecida como privada (VILLAMIL; GUERRERO, 1996; PINHO; LIMA, 2010; FIGUEIREDO, 2019), possui papel fundamental na TSC, tratando-se de uma “transição entre a fala exterior e a fala interior” (VYGOTSKY, 1991, p. 22), ou seja, corresponde à passagem entre o que foi aprendido socialmente e o que foi internalizado, resultando na autonomia do indivíduo. Pinho e Lima (2015) evidenciaram em pesquisa sobre o diálogo colaborativo entre aprendizes adultos de inglês que as ocorrências da fala privada entre as duplas foram benéficas para a construção do conhecimento individual e também para o coletivo.

No que tange às estratégias de mediação através da fala, Brooks e Donato (1994) identificam três tipos: a fala como regulação do objeto, permitindo ao aprendiz encontrar o sentido e controlar a tarefa desenvolvida; a fala como orientação compartilhada, voltada para a compreensão da intersubjetividade da tarefa; e a fala como formação de objetivos, relacionada a(s) forma(s) de (alcançar a) resolução da tarefa. Conforme Brooks e Donato (1994), a fala pela regulação do objeto e como orientação compartilhada pertence à mediação metacognitiva, possibilitando ao aluno refletir sobre a língua (BROOKS, DONATO, 1996; SWAIN, 1995), enquanto a fala como formação de objetivos abrange a mediação cognitiva, compreendendo a solução de um determinado problema.

### *O andaimento no ensino de línguas*

Outra forma de mediação ocorre através do andaimento (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; LIMA; COSTA, 2010; LIMA, 2011; FIGUEIREDO, 2019). De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976, p. 89, tradução nossa), o andaimento corresponde a um “meio pelo qual um adulto ou ‘especialista’ ajuda alguém que é menos adulto ou menos especialista”<sup>4</sup>. No que tange ao ensino de língua adicional, Lima (2011, p. 840, tradução nossa) acrescenta que esse processo dialógico de apoio “ajuda o aluno a perceber as principais características do ambiente, ou tarefa a ser executada, levando-o através das sucessivas etapas do problema a ser resolvido”<sup>5</sup>.

De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976, p. 98), o andaimento possui seis funções na aprendizagem, que envolvem: 1. recrutamento do aluno no desenvolvimento da tarefa, 2. simplificação da tarefa, 3. manutenção da atenção do aprendiz para os objetivos da tarefa, 4. indicação dos aspectos importantes para seu desenvolvimento, 5. controle da frustração e de outros aspectos emocionais derivados da tarefa e 6. solução para a tarefa.

### *A Zona de Desenvolvimento Proximal*

Assim, é possível afirmar que a mediação e o andaimento corroboram para o desenvolvimento cognitivo, visto que possibilitam a passagem do conhecimento, do nível potencial para o nível real, nos indivíduos.

Conforme Oliveira (1998, p. 59), o nível potencial corresponde à capacidade do aprendiz em desempenhar tarefas com o auxílio de pessoas mais experientes, as quais fornecem a assistência, que se precisa, conforme as necessidades do aluno. Em comparação, o nível real abrange a consolidação do saber aprendido no nível potencial, visto que o estudante passa a desempenhar as tarefas de maneira autônoma.

Logo, o espaço existente entre o nível potencial e o nível real é denominado, na TSC, como Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo definida como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Desse modo, podemos afirmar que a ZDP corresponde à etapa em que a mediação ocorre de maneira acentuada no aprendizado, visto que é o momento em que os estudantes estão aprimorando o seu conhecimento por meio do auxílio de uma pessoa mais experiente.

---

<sup>4</sup> Original: “means whereby an adult or ‘expert’ helps somebody who is less adult or less expert”.

<sup>5</sup> Original: “helps the learners notice the key features of the environment, or task to be performed, leading them through the successive steps of the problem to be solved”.

### *A aprendizagem colaborativa*

No que tange ao ensino de língua adicional, uma forma de promover o desenvolvimento da ZDP é por meio da aprendizagem colaborativa, metodologia que “ênfatiza o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em pares ou em grupos de alunos com o intuito de envolvê-los na coconstrução do conhecimento” (FIGUEIREDO, 2019, p. 64). Nesse tipo de aprendizagem, o diálogo colaborativo assume papel essencial no processo, visto que os estudantes “podem conciliar o estudo do significado com o da forma, à medida que [...] recorrem a reflexões sobre as estruturas dos itens utilizados em seu diálogo a fim de tornar seu insumo compreensível ao interlocutor” (LIMA; COSTA, 2010, p. 173).

Diante do exposto, apresentamos as questões metodológicas adotadas neste estudo.

### **Metodologia da pesquisa**

A investigação em questão é uma pesquisa-ação, na qual, conforme Latorre (2008, p. 24), “a pesquisa-ação é vista como uma indagação prática realizada pelo professor, de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão”<sup>6</sup>. Quanto ao contexto de ensino, o estudo foi realizado em uma escola particular de ensino médio, em uma cidade localizada na região central do interior do estado do RS, a qual atende alunos do município e, também, de alguns distritos próximos. A professora da turma que desenvolveu o estudo é a primeira autora deste artigo.

Com base na aplicação de um questionário com a turma, no dia 09 de abril de 2019, identificamos o perfil das alunas<sup>7</sup>, que apresentavam conhecimento prévio em língua espanhola, derivado do ensino fundamental. De um total de doze estudantes, apenas duas discentes foram escolhidas para este estudo, visto que foram as que compuseram a única dupla participante das três etapas investigativas (pré-teste, intervenção e pós-teste). Nesta pesquisa, nos referiremos a elas através dos pseudônimos de Ana e Mirian.

Em relação ao tema, a turma escolheu a alimentação saudável e os esportes na adolescência por meio de um questionário aplicado em março do ano corrente. Essa temática se mostra de grande importância no contexto de vida dos alunos, uma vez que esses discentes passam a maior parte do seu tempo na instituição escolar, desenvolvendo hábitos sedentários e alimentação incorreta em muitos momentos. No que tange aos procedimentos e aos

---

<sup>6</sup> Original: “La investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”.

<sup>7</sup> Nesta parte, focalizaremos apenas no perfil das duas alunas que compõem a nossa análise dos dados.

instrumentos para a geração de dados do teste diagnóstico, elaboramos diferentes tarefas com o intuito de analisar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero anúncio publicitário, escolhido para o trabalho pela professora, das estruturas gramaticais de conselhos na língua espanhola, bem como do vocabulário de alimentos e esportes, além de verificar a conscientização dos estudantes acerca da temática “alimentação saudável e esportes na adolescência”. Tais tarefas foram aplicadas em duplas, escolhidas pelos próprios alunos, nos dias 20 e 21 de maio de 2019 (teste diagnóstico) e no dia 17 de julho de 2019 (pós-teste).

Para os pré-testes, elaboramos cinco tarefas que foram os mesmos instrumentos dos pós-testes. Entretanto, realizamos um recorte para a análise e discussão dos dados, tendo em vista as tarefas com maior variedade de construtos encontrados referentes aos objetivos propostos de pesquisa. Devido a isso, apresentamos a descrição das tarefas 1 e 3, que utilizamos neste estudo, respectivamente, nas etapas de aplicação dos pré-testes e dos pós-testes, e relatamos, brevemente, o subtema desenvolvido nas demais tarefas desenvolvidas junto às díades. Nas tarefas 1 e 3, reordenadas, de forma diferente, nas duas etapas de coleta de dados da investigação em virtude do fator memória dos discentes, os alunos deveriam optar por uma das quatro proposições relacionadas a diferentes atitudes acerca dos hábitos alimentares e da prática de esportes e relacioná-las às imagens disponibilizadas, justificando suas escolhas através da produção escrita em língua espanhola.

Nas tarefas 2 e 3 (pré-testes) e 2 e 4 (pós-testes), os estudantes deveriam elaborar conselhos sobre a alimentação e a prática de esportes na adolescência. Na tarefa 4 (pré-teste) e 5 (pós-teste), as duplas deveriam preencher lacunas de um texto sobre hábitos de vida saudável, com as opções de verbos no imperativo e, na tarefa 5 (pré-teste) e 1 (pós-teste), as díades deveriam assistir a duas publicidades e responder perguntas relativas ao gênero discursivo e ao vocabulário de esportes e alimentos em espanhol. É válido ressaltar que nos valem da mesma essência das tarefas nas duas etapas de obtenção de dados do estudo, decorrentes das gravações realizadas pelos alunos, por meio de seus *smartphones*, durante as atividades desenvolvidas em aula. Em função disso, alteramos os insumos disponibilizados aos discentes, bem como a sua ordem de apresentação.

### **Descrição da intervenção**

Elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica organizada em cinco aulas de dois períodos, relativas às datas de 03/07, 10/07 e 17/07, a fim de desenvolver uma sequência didática, através de tarefas colaborativas autorais, com foco no eixo temático “alimentação saudável e esportes na adolescência”, enfatizando a produção em espanhol. Na sequência,

apresentamos a descrição das tarefas desenvolvidas em pares de acordo com os períodos decorridos no componente de língua espanhola.

Na aula 1, a unidade didática iniciou com uma proposta de pré-leitura, procurando sensibilizar os alunos para a temática que seria trabalhada no decorrer das aulas previstas para a intervenção. Na fase de leitura, as duplas deveriam ler dois gêneros diferentes (reportagem e *flyer*) e responder às perguntas relacionadas aos conteúdos e à estrutura de gênero.

Em relação à aula 2, os alunos realizaram uma atividade de compreensão oral, a qual os instigou a pensar sobre a importância da vida saudável. As díades também aprenderam o vocabulário relacionado a alimentos e refletiram sobre os malefícios da alimentação gordurosa para a saúde através de um anúncio publicitário.

No que tange à aula 3, os alunos foram instigados a refletir sobre a importância da prática de esportes na adolescência. Nessa aula, os discentes aprenderam vocabulários relacionados a esportes e à estrutura gramatical alusiva ao imperativo negativo.

Na aula 4, os alunos refletiram acerca das características e do objetivo do gênero anúncio publicitário. Na sequência, as díades foram expostas à atividade de produção oral de um anúncio, tendo como foco a divulgação de um produto inédito alusivo à alimentação saudável e à prática de esportes na adolescência. Foi um momento de estruturação de um roteiro sobre o que seria apresentado, pensando no papel de cada participante, nos recursos utilizados, nas falas em espanhol, dentre outros aspectos.

Finalmente, na aula 5, os alunos reestruturaram o roteiro de seus anúncios com base em uma lista de controle, a qual contemplou pontos que deveriam ser revistos pelos estudantes quanto às suas produções. Foi o momento de finalização da proposta de trabalho. Após a conclusão, o vídeo foi encaminhado à professora como forma de avaliação.

Em resumo, apresentamos uma breve descrição das tarefas colaborativas que foram desenvolvidas no decorrer da etapa de intervenção, considerando os objetivos que conduziram o seu desenvolvimento em sala de aula.

### **Análise e discussão dos dados**

Neste estudo, selecionamos a tarefa 1 do pré-teste e a tarefa 3 do pós-teste, as quais, conforme já mencionamos, são equivalentes e foram reordenadas em função do fator memória dos estudantes, para a nossa análise. Os dados extraídos de ambas as tarefas foram coletados, durante as etapas anteriormente indicadas, por meio da gravação dos diálogos colaborativos da dupla formada por Ana e Mirian, os quais foram transcritos para posterior análise e discussão dos dados.



Dessa forma, valendo-nos dos dados extraídos das tarefas supracitadas, voltamos aos nossos objetivos de pesquisa, com o intuito de verificarmos a ocorrência das estratégias de mediação e de identificarmos situações de andaimento nas duas etapas de coleta de dados deste estudo. Por mediação, entendemos uma intervenção instrumental e/ou humana que contribui para o crescimento cognitivo do aprendiz. O andaimento, por sua vez, nos é compreendido como um suporte temporário dado por um indivíduo mais experiente a outro menos experiente, com o intuito de auxiliá-lo no desenvolvimento da tarefa e/ou da língua estudada.

Sendo assim, elaboramos um quadro com os construtos utilizados em nossa análise, inspirado no estudo de Pinho (2013), conforme mostramos a seguir.

Quadro 1 – Construtos de mediação e de andaimento

<b>CONSTRUTOS</b>	<b>EVIDÊNCIA DOS CONSTRUTOS NOS DIÁLOGOS COLABORATIVOS</b>
<b>MEDIAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo colaborativo (LIMA; COSTA, 2010; FIGUEIREDO, 2019);</li> <li>- Uso de símbolos e/ou recursos de ordem instrumental e humana (VILLAMIL; GUERRERO, 1996);</li> <li>- Uso da língua materna para esclarecimentos e/ou explicações (VILLAMIL; GUERRERO, 1996; FIGUEIREDO, 2003);</li> <li>- Conhecimento interlinguístico para a testagem de hipóteses (VILLAMIL; GUERRERO, 1996);</li> <li>- Vocalização da fala privada (VILLAMIL; GUERRERO, 1996).</li> </ul>
<b>ANDAIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recrutamento do aluno e engajamento para o desenvolvimento da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976);</li> <li>- Simplificação da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976);</li> <li>- Manutenção da atenção do estudante para os objetivos da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976);</li> <li>- Apontamento dos aspectos importantes para o desenvolvimento da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976);</li> <li>- Controle da frustração e de outros aspectos emocionais no decorrer da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976);</li> <li>- Busca pela solução da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976);</li> <li>- Fornecimento de conselhos/sugestões e aceitação de tais conselhos/sugestões por parte do aluno (VILLAMIL; GUERRERO, 1996; FIGUEIREDO, 2003);</li> <li>- Pedido de elucidação (VILLAMIL; GUERRERO, 1996; FIGUEIREDO, 2003).</li> </ul>

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Pinho (2013).

Para fins de análise, em primeiro lugar, relatamos brevemente a lógica das tarefas selecionadas; em segundo lugar, identificamos a fase da pesquisa em que ocorreram as interações; em terceiro lugar, apresentamos os fragmentos dos diálogos oriundos dos pré-testes e dos pós-testes; em quarto lugar, realizamos a leitura do conteúdo apresentado durante a conversa entre as duplas; e, em quinto lugar, identificamos os construtos da TSC que se fizeram presentes durante a interação entre as díades.

As tarefas 1 e 3 estavam compostas por quatro proposições alusivas a hábitos muito e/ou pouco saudáveis, envolvendo a alimentação e a prática de esportes, além de quatro imagens. Dessa forma, utilizando a língua espanhola, as duplas deveriam ler as afirmações, relacioná-las à gravura indicada, sem repeti-las, e justificar o porquê de suas escolhas. O processo interativo entre Ana e Mirian pode ser acompanhado nos fragmentos a seguir, provenientes dos testes diagnósticos:

Quadro 2 – Excerto 1 do Pré-teste

- (1) Ana: *Tem que escrever?*  
(2) Mirian: *Tem que escrever...*  
(3) Ana: *A c é com certeza essa né?*  
(4) Mirian: *Sim...*  
(5) Ana: *Ah, vai assim, porque eu acho que é assim... eu acho... Tem que justificar a resposta...*  
(6) Mirian: *Ah, é... como a gente faz?*  
(7) Ana: *Tá, coloca assim... penso que...ham... pienso que... para... que se adapta mejor... que se adapta bem para esta imagem es tal... por isso, por isso e por isso... pienso que la actitu.. actitud que se adaptaría para esa situación es la actitud c, ham 3, porque...hm...porque ela não gosta de se alimentar bem... ella no gusta... no gusta se alimentar bien... no se gusta... no me gusta... no...mas porque a mí?*  
(8) Mirian: *Porque a gente tá falando em minha primeira pessoa... a gente iniciou a frase em primeira pessoa...*  
(9) Ana: *Tá, mas a gente tá falando dela...*

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No excerto 1, Ana e Mirian iniciam a tarefa dialogando sobre o procedimento a ser adotado para o desenvolvimento da tarefa – no caso, a escrita de suas escolhas e de suas justificativas em espanhol –, além de negociarem uma possível formulação de suas respostas para a questão c), na qual havia a representação de uma mulher magra comendo hambúrgueres e batatas fritas. Desse modo, observamos que as alunas utilizam a língua materna para esclarecerem suas dúvidas quanto à realização da tarefa (turnos 1, 2, 6, 7, 8 e 9), além de interagirem com vistas a uma possível solução para a questão 7.

Essa constatação vem ao encontro do que defende Lima (2011), ao afirmar que as tarefas colaborativas contribuem para que os aprendizes percebam as características da atividade em andamento e conduzam-na através de diferentes etapas, almejando atingir o objetivo da proposta. Em comparação, Figueiredo (2019) enfatiza o papel que a interação assume dentro do trabalho em pares, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento, uma vez que, ao atuar em duplas, os alunos têm a oportunidade de coconstruírem sua aprendizagem, compartilhando os seus saberes a fim de atingirem um objetivo em comum.

Na sequência, apresentamos o excerto 2 dessa tarefa.

Quadro 3 – Excerto 2 do Pré-teste

- (1) Ana: Porque ella está comiendo.. muchas.. muchas comidas.. gordurosas.. Como se escreve gordurosas?  
(2) Mirian: Não sei...  
(3) Ana: Daria para bota comidas não saudáveis, que daí a gente não precisa pensar tanto.. no saludables..  
(4) Mirian: Se eu não me engano é assim...tá por aqui...  
(5) Ana: Tem aqui... saludables.. tá certo...Pienso que ella no... le gusta ...alimentarse bien, pues sua cara... na fueto... pues su...escreve pues... eu acho...pues su..sua... face... ruesto?... pues su face é... calma... pues su face...frente é testa, né?  
(6) Mirian: Não sei...  
(7) Ana: A profê passou... Pues su... tá, vamo colocá.. pues.. ham... pues su face no es muy contento...

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No fragmento 2, a dupla segue o seu diálogo colaborativo, enfatizando dificuldades em relação a determinados vocábulos na língua espanhola. Ao lê-lo, notamos que Ana não reconhece o significado da palavra “gordurosas” em espanhol, assim como Mirian. Diante dessa lacuna em seu conhecimento lexical, a aluna propõe o uso da paráfrase *no saludables*, tendo em vista que a palavra *saludables* aparece no decorrer da questão. Outra palavra que gera dúvida na estudante se refere ao substantivo *frente* que, por desconhecê-lo, opta pelo uso de “face”, correto na língua portuguesa, mas inadequado à ortografia do espanhol, uma vez que o correto seria *faz*.

Diante do exposto, é possível afirmarmos que Ana vale-se não somente da língua materna para pedir esclarecimento e elucidação à Mirian (turnos 1 e 5), como também recorre à testagem de hipóteses para suprir sua necessidade lexical (turnos 3 e 7). Conforme Swain (1995), essa função está presente em todo o processo de produção do aprendiz, pois permite ao discente aplicar diferentes possibilidades à língua estudada, confirmando-as ou refutando-as por meio de *feedback*. No caso desse excerto, o *feedback* foi engatilhado, em um primeiro momento, por Mirian, e finalizado pela própria percepção de Ana quanto à presença do vocabulário presente na tarefa.

A seguir, detalhamos o fragmento 3 do diálogo entre as estudantes.

Quadro 4 – Excerto 3 do Pré-teste

- (1) Ana: Y en la fueto.. ella está.. comiendo.. muchas comidas gordurosas como...  
(2) Mirian: Acho que não precisa repetir..  
(3) Ana: é, acho que a gente devia ter colocado assim: en la fueto... ella está comiendo.. muchas comidas no saudables.. saludables..

Fonte: Elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010)

No excerto 3, as estudantes dialogam sobre a construção de suas justificativas, tendo em vista a análise das imagens. Esse excerto indica que Ana e Mirian negociam uma possível resposta a fim de evitarem a escrita de um amplo vocabulário sobre os alimentos. Assim,

Mirian sugere que a resposta seja mais objetiva, demonstrando uma simplificação da tarefa (turno 2). Ao concordar com a colega, Ana demonstra solução para a sua finalização (turno 3), indicando como poderia ser uma resposta concisa.

De acordo com Figueiredo (2008), a aprendizagem colaborativa fornece muitas contribuições para os aprendizes, especialmente no que tange ao seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo, o que os torna mais ativos em seu processo de aprendizagem, assim como é o caso da dupla nesse excerto. Dessa forma, observamos que as alunas se mostram engajadas na proposta, demonstrando suas opiniões quanto ao andamento da tarefa e negociando suas respostas de modo autônomo.

Na sequência, apresentamos o excerto 4 derivado do desenvolvimento da tarefa 1.

Quadro 5 – Excerto 4 do Pré-teste

- (1) *Mirian*: Tá.. essa última..
- (2) *Ana*: Pienso que *la mejor actitu.. actitud.. ay.. não sei falar..*
- (3) *Mirian*: *actitud...Es la 1...*
- (4) *Ana*: Porque.. ella.. el gusto...*el gusta...*
- (5) *Mirian*: *Le gusta...*
- (6) *Ana*: *le gusta.. hacer..*
- (7) *Mirian*: *Practicar..*
- (8) *Ana*: *Practicar ejercicios físicos..*
- (9) *Mirian*: *Y comer..*
- (10) *Ana*: *Y comer comidas no saludables..*

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No fragmento 4, a díade mostra o processo de desenvolvimento da escrita de sua resposta, mantendo um diálogo colaborativo relativo à estrutura linguística em espanhol. Como se nota, Ana tem dificuldades para pronunciar a palavra *actitud* e se vale da língua materna (turno 2) para pedir ajuda à Mirian, que a pronuncia de maneira adequada à norma da língua espanhola (turno 3). Ademais, Ana propõe uma possível resposta à questão da tarefa, utilizando o verbo *gustar* em espanhol (turno 4). Tendo em vista a dificuldade da colega, Mirian informa a Ana o modo correto de conjugação (turno 5), que aceita a sugestão da companheira (turno 6), juntamente com o uso dos verbos *practicar* e *comer* (turnos 8 e 10).

Logo, a resposta da díade revela indício de andamento, considerando os conselhos e ajuda que Mirian fornece à sua colega, provavelmente por conhecer de forma mais aprofundada o campo gramatical e fonético do espanhol. Conforme Figueiredo (2019), no ensino de línguas, a mediação pode ser desenvolvida por meio do construto de andamento, isto é, de apoio temporário fornecido aos aprendizes menos capacitados. Nesse caso, Mirian é a aprendiz mais experiente que fornece suporte para Ana, auxiliando-a não somente no desenvolvimento da tarefa, mas também na aquisição do conhecimento em espanhol.

Na sequência, apresentamos excertos oriundos de tarefa 3 referente ao pós-teste.

### *Pós-teste*

A seguir, indicamos excertos oriundos da análise do pós-teste.

#### Quadro 6 – Excerto 5 do Pós-teste

- (1) Ana: Elijan una de las 4 actitudes que ustedes adoptarían .. justifiquen sus respuestas...  
(2) Mirian: Lo que más me gusta... 1...  
(3) Ana: Aquí tem outras..  
(4) Mirian: Ah é...  
(5) Ana: Volta, volta...Ela é fitness.. mas tá comendo pizza... essa aqui come de tudo... e não é gorda...  
(6) Mirian: É...pode crê...Actitu.. actitud 1... tem que justificar a resposta ainda... É.. porque... no tiene ganas de practicar ejer...  
(7) Ana: el deporte...  
(8) Mirian: Deporte...

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No excerto 5, notamos que Ana e Mirian retratam a leitura da tarefa e a identificação dos seus elementos constituintes, além de desenvolverem uma possível resposta para uma das questões. A partir da leitura, constatamos que Ana busca manter a atenção da colega voltada para o desenvolvimento da tarefa (turnos 3 e 5), visto que Mirian não havia percebido a existência de outros atributos em páginas posteriores (turno 4). Além disso, percebemos que Mirian toma a iniciativa para responder à primeira questão, por meio da elaboração de um enunciado em espanhol (turno 6). Ana tenta auxiliar a colega, aconselhando-a a utilizar um sinônimo para a palavra *ejercicio*, no caso, o vocábulo *deporte* (turno 7). Entretanto, Mirian corrige a companheira, fornecendo-lhe o termo correto, ou seja, *deporte* (8).

De acordo com Figueiredo (2008), a aprendizagem colaborativa auxilia os discentes na aprendizagem linguística de produção e compreensão, na reflexão sobre a língua e, ainda, em sua atuação na sociedade. Nesse excerto, constatamos que, ademais de aprender um novo vocabulário e de construírem juntas a resposta para a questão, Ana e Mirian não apenas colocam em prática o seu conhecimento linguístico em espanhol, como também passam a identificar e a refletir sobre padrões corporais, como forma de reverem seus próprios hábitos alimentares.

A seguir, indicamos o excerto 6 derivado da interação entre a díade.

#### Quadro 7 – Excerto 6 do Pós-teste

- (1) Ana: Comida saludable no hace parte de mi rutina...los mejores sabores están en la comida con graxa...haches..  
(2) Mirian: Hechas..  
(3) Ana: Hechas con frituras y conservantes... para mí la práctica de deportes es totalmente

dispensable...é.. é... é a 2...porque ella está comiendo comida...con graxa...

(4) Mirian: Con grasa...

(5) Ana.: Grasa (risos).. é com um s só?

(6) Mirian: Só...

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No fragmento 6, a dupla realiza a leitura da proposição da tarefa e inicia um processo de negociação da resposta. É possível percebermos que Ana possui dificuldades em relação à pronúncia das palavras *grasa* e *hechas* (turnos 1 e 3), de modo que Mirian auxilia a colega, corrigindo-a (turnos 2 e 4). Ana aceita as sugestões fornecidas pela companheira e, inclusive, pede elucidação em língua materna sobre a escrita do vocábulo *grasa* (turno 5), recebendo um *feedback* positivo de Mirian (turno 6). Nesse excerto, notamos uma situação de andamento nas produções orais e escritas, tendo em vista as tentativas equivocadas de Ana.

Desse modo, podemos afirmar que o suporte temporário desenvolvido durante o diálogo colaborativo das estudantes parece trazer benefícios ao desenvolvimento cognitivo de Ana, visto que Mirian, nesse exemplo, possivelmente é a aprendiz mais experiente da dupla. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo de Ana pode ter passado por um processo de amadurecimento que, provavelmente, a fez não cometer os mesmos erros em situações/tarefas posteriores. Logo, Mirian contribuiu para que Ana aprimorasse sua ZDP na língua espanhola.

Dando continuidade à análise dos dados, apresentamos o fragmento 7 na sequência.

Quadro 8 – Excerto 7 do Pós-teste

(1) Ana: Ella está practicando deportes...é... deporte...

(2) Mirian: E...tem um corpo...

(3) Ana: E está comendo comida con grasa...uma pizza...

(4) Mirian: *Esse tinha que ser aqui.*

(5) Ana: *Ham? Hm.. então essa aqui é aquela lá...e essa daqui é a da criança...*

(6) Mirian: *Ali.. na verdade... vai ser...essa daqui...*

(7) Ana: *Essa daqui deve ser essa, porque... todos los tipos de comida y bebida... pero admito que no tengo voluntad de practicar ejercicios... não.. essa daqui é...*

(8) Mirian: C...

(9) Ana: 2..

(10) Mirian: não.. 4...

(11) Ana: *Confuso...*

(12) Mirian: *Eu acho que..*

(13) Ana: *Essa aqui é a 4...*

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No excerto 7, as alunas seguem seu processo de negociação, relacionando as proposições à possível imagem que as representa. Notamos que Ana e Mirian desenvolvem um diálogo em língua portuguesa a fim de resolverem a tarefa e, conseqüentemente, chegarem a um consenso quanto à resposta correta, pois, em determinada parte, há certa divergência de opinião entre as colegas (turnos 5, 6, 9 e 10).

De acordo com Figueiredo (2008), muitos professores veem o uso da língua materna como um obstáculo para o aprendizado da língua adicional, uma vez que os alunos não interagem na língua esperada. Entretanto, concordamos com o autor quando afirma que o uso da primeira língua pode funcionar como um apoio temporário para os alunos, auxiliando-os no processo de aprendizagem de uma língua adicional. No caso desse fragmento, percebemos que o português foi usado como um fator positivo, pois permitiu que as alunas interagissem de forma mais dinâmica e com vistas a uma melhor compreensão sobre o que lhes estava sendo solicitado. Isto pode ter contribuído para que a díade não entrasse em um processo conflitivo, visto que estavam negociando a melhor opção de resposta para a tarefa.

A seguir, apresentamos o excerto 8 alusivo ao diálogo colaborativo entre Ana e Mirian.

Quadro 9 – Excerto 8 do Pós-teste

(1) Ana: Tá, falta aquela... tá.. aqui tá comendo.. então...dá pra colocar... essa aqui faz sentido até porque olha aqui.. alimentos... ele tá comendo igual...  
(2) Mirian: Essa daqui também pode ser...  
(3) Ana: Vamô colocar essa aqui..  
(4) Mirian: Mas pode repetir?  
(5) Ana: Porque él está comendo..  
(6) Mirian: Comiendo..  
(7) Ana: Está comiendo...

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No fragmento 8, Ana e Mirian retomam a tarefa (durante a transcrição, percebemos que as alunas voltaram, posteriormente, a ela para a conclusão) e negociam a formulação da última resposta. Nesse excerto, Ana assume a liderança e recruta a colega para a finalização da tarefa (turno 1) e, ainda, dialogam para saber qual poderia ser a proposição correspondente à imagem (turnos 1 e 2). Ao final, Ana inicia o processo de escrita da resposta, utilizando o verbo *comendo* no gerúndio (turno 5). Entretanto, Mirian a corrige, informando que a forma correta seria *comiendo* (turno 6), visto que no espanhol a terminação adequada ocorre com -*iendo*, de modo que Ana aceita a sugestão da colega (turno 7).

De acordo com Lima e Costa (2010), o diálogo colaborativo assume papel fundamental durante a produção discente pois, através dele, os alunos podem focar-se não somente no desenvolvimento do significado, mas também na forma da língua estudada. Isto ocorre, porque, ao interagirem, os pares refletem sobre as estruturas linguísticas utilizadas, tornando-as compreensíveis. Essa constatação está atrelada à função da percepção de Swain (1995), na qual o aprendiz identifica as lacunas do seu conhecimento sistêmico, durante uma

situação de produção, constatando quais são seus pontos fortes e fracos. Logo, Ana pode aprender um pouco mais sobre o espanhol no decorrer da interação com Mirian.

Ao estabelecermos comparação entre as duas etapas de coleta de dados, podemos observar que, no teste diagnóstico, identificamos a ocorrência dos construtos de mediação relativos à colaboração por meio de diálogos, ao uso da língua materna para esclarecimentos e explicações e à testagem de hipóteses, e dos construtos de andamento alusivos ao pedido de elucidação, à resolução da tarefa e ao fornecimento e aceitação de sugestões.

Na etapa de pós-teste, no que tange às evidências de mediação, verificamos a ocorrência de diálogo colaborativo e de uso da língua materna como estratégia para esclarecimentos e explicações. Em relação às evidências de andamento, observamos a presença do fornecimento e da aceitação de conselhos, do pedido de elucidação, da manutenção da atenção do aprendiz para o objetivo da tarefa, do recrutamento e engajamento discente durante a operacionalização da proposta, bem como da busca por soluções para a tarefa.

Dito isto, percebemos que os pontos convergentes nas etapas apresentadas aludem às evidências de mediação, relativas à interação colaborativa entre a dupla, bem como ao uso da língua materna, e às evidências de andamento, referentes ao pedido de elucidação, à resolução da tarefa e à provisão de sugestões. Em contrapartida, os pontos divergentes se referem à testagem de hipóteses, no caso do pré-teste, e à manutenção da atenção discente e do engajamento das aprendizes na tarefa proposta, em relação ao pós-teste.

Diante do exposto, entendemos que, na etapa do teste diagnóstico, a díade apresentou maior preocupação com o conhecimento sistêmico da língua espanhola, especialmente no que tange ao campo lexical relativo a alimentos e a esportes (excertos 2 e 4), do que propriamente com a execução da tarefa, a qual foi realizada, porém sem tanta ênfase. Inclusive, sobre esse fato, identificamos que Mirian é a aluna que apresenta maior conhecimento sobre o espanhol, de modo que, em vários momentos, assume o papel de aprendiz mais experiente, auxiliando Ana por meio de sugestões e de correções.

Em comparação, na etapa de teste final, constatamos que as estudantes apresentaram maior atenção ao desenvolvimento da tarefa, demonstrando foco nos objetivos da proposta e no engajamento discente. Acreditamos, entretanto, que essa evidência decorreu do fato da dupla ter acompanhado toda a etapa de intervenção em sala de aula, na qual o trabalho com o léxico e os aspectos gramaticais foi abordado partir de ensino indutivo. Além disso, percebemos que, diferentemente da etapa inicial, Ana é a responsável por assumir a liderança da dupla, estimulando Mirian a participar e a perceber os detalhes contidos na tarefa.



Sendo assim, a ação colaborativa demonstrou indícios de aprendizagem entre as discentes, visto que a debilidade de uma se tornou o ponto forte da outra e vice-versa. Essa constatação vem ao encontro do que defende Figueiredo (2019), ao afirmar que a troca entre alunos proporciona ajuda aos estudantes menos experientes e àqueles mais experientes, os quais passam a explorar novas e diferentes formas de aprendizagem. Logo, entendemos como benéfica a interação decorrida entre Ana e Mirian nas tarefas analisadas nesta investigação.

### **Considerações finais**

Neste estudo, pertencente ao âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, investigamos o trabalho colaborativo de uma dupla de estudantes do terceiro ano do ensino médio, ao longo da aprendizagem do espanhol, a partir de intervenção pedagógica centrada em tarefas constituídas à luz da TSC com foco no tema alimentação saudável e a prática de esportes na adolescência.

Os dois eixos que nortearam os objetivos deste estudo foram as estratégias de mediação e o andaimento. Para fins de análise, situações relacionadas a esses construtos foram identificadas e analisadas a partir de dados oriundos das tarefas colaborativas que fizeram parte dos pré-testes e dos pós-testes.

Quanto às estratégias de mediação, podemos afirmar que houve evidências tanto na tarefa de pré-teste, quanto na tarefa de pós-teste, embora seu uso tenha sido mais acentuado na etapa inicial. Além disso, constatamos que Mirian foi a aprendiz responsável por conduzir e auxiliar Ana no aprimoramento de seu conhecimento sistêmico, especialmente no que tange ao campo lexical da língua espanhola.

Em relação às situações de andaimento, é possível asseverarmos que houve indícios desse construto em ambas as etapas do estudo, ainda que sua forma mais acentuada tenha decorrido na tarefa da fase final. A nosso ver, esse fato decorreu da exposição das estudantes às tarefas de intervenção, as quais permitiram desenvolvimento do conhecimento linguístico em espanhol às alunas. Ademais, percebemos que Ana foi a aprendiz mais experiente nessa etapa, conduzindo Mirian a realizar a tarefa e a perceber seus elementos constituintes.

Logo, concluímos que a aprendizagem colaborativa apresentou pontos benéficos para ambas as estudantes, já que uma parece ter aprendido com a outra, desenvolvendo suas debilidades e enaltecendo suas potencialidades. Ademais, levantamos a hipótese de que a proposta de intervenção desenvolvida nesta turma de terceiro ano, de uma instituição escolar particular localizada na região central do RS, colaborou para reflexões voltadas a mudanças

no comportamento dos alunos em relação à alimentação e à prática de esportes, a partir da análise dos diálogos das díades que apresentaram indícios nesse sentido.

Diante do exposto, reconhecemos que ainda se fazem necessários maiores estudos na área sobre o papel do trabalho em pares na sala de aula de línguas adicionais.

## Referências

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](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 11 abr. 2019.

BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. **Hispania**, v. 77, n. 2, p. 262-274, 1994. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/d225/636974b46aa42fb410d1e4c10b395cc4ea01.pdf>. Acesso em: 07 out. 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. 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](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/interacao_na_aprendizagem.pdf). Acesso em: 05 out. 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. The influences of collaboration on the learning of a foreign language. **Rev. Moara**, Belém, n. 30, p. 117-134, jul./dez. 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3379>. Acesso em: 23 set. 2019

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

LATORRE, A. **La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa**. 4 ed. Barcelona: Ed. Graó, 2008.

LIMA, M. dos S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 837-852. 2011. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982011000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400003). Acesso em: 16 set. 2019.

LIMA, M. dos S.; COSTA, P. da S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 29, p. 167-184, jan./jun. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100012&script=sci_abstract&tlng=pt).

Acesso em: 23 set. 2019.

NATEL, T. B. T. **Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública**. 2014. 252 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3096>. Acesso em: 07 jul. 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998. Disponível em: [https://www.academia.edu/38297059/OLIVEIRA\\_Marta\\_Kohl\\_-\\_Vygotsky\\_aprendizado\\_e\\_desenvolvimento\\_um\\_processo\\_s%C3%B3cio-hist%C3%B3rico.pdf](https://www.academia.edu/38297059/OLIVEIRA_Marta_Kohl_-_Vygotsky_aprendizado_e_desenvolvimento_um_processo_s%C3%B3cio-hist%C3%B3rico.pdf). Acesso em: 11 out. 2019.

PINHO, I da C. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3326>. Acesso em: 01 jul. 2019.

PINHO, I. DA C.; LIMA, M. dos S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 38-49, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/157/13>. Acesso em: 21 set. 2019.

PINHO, I. DA C.; LIMA, M. dos S. O uso da fala privada na colaboração entre aprendizes de inglês como língua estrangeira. *In*: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. de M. F.; SOUZA, J. A. R. **Ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade**. São Paulo, Humanitas, 2015. p. 179-204.

SANTOS, G. A. dos. **A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_5bb12cba45db5767e686dfac4cd3a6bb](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5bb12cba45db5767e686dfac4cd3a6bb). Acesso em: 27 jun. 2019.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, G. SEIDLHOFER, B. **Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374396900156>. Acesso em: 29 set. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: Acesso em: 19 set. 2019. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf) Acesso em: 18 set. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/321605059/A-construcao-do-pensamento-e-da-linguagem-vygotsky-pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <https://www.unifal->

[mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf](http://mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **J. Child Psychol. Psychiat.**, v. 17, 1976, p. 89-100. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 23 set. 2019.

### Sobre os autores

*Suzana Toniolo Linhati* (<https://orcid.org/0000-0002-8678-8681>)

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - campus Bagé; graduada em Letras - Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

*Eduardo de Oliveira Dutra* (<https://orcid.org/0000-0003-1612-1395>)

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com estágio sanduíche na Universidade de Salamanca (USAL); mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); especialista em Estudos Avançados em Língua e Literaturas de Língua Espanhola pela PUC-RS; graduado em Letras - Espanhol e Respectivas Literaturas pela mesma instituição. É professor do curso de Línguas Adicionais - Inglês e Espanhol e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé.

*Marília dos Santos Lima* (<https://orcid.org/0000-0003-1054-0345>)

Doutora em Ciência Linguística pela University of Reading (Inglaterra); mestra em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); graduada em Letras - Inglês, Português e Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou pós-doutorado na Universidade de Toronto. É professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Recebido em setembro de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.