



INFORMAÇÕES GERAIS DO TRABALHO

Título do Trabalho: Escrita Colaborativa no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Autor (es):

Shirlene Bemfica de Oliveira, Doutora em Estudos Linguísticos, Professora de Língua Inglesa, (Coordenadora do projeto)

Ana Beatriz Vasconcelos Aniceto, PIBIC Jr., Ensino Médio Técnico em Edificações.

Beatriz Guimarães Alcântara, PIBIC Jr., PIBIC Jr. Ensino Médio Técnico em Administração.

Camila Alexandra Lopes da Silva. PIBIC Jr., Ensino Médio Técnico em Administração.

Laís Teixeira de Azevedo, PIBIC Jr., Ensino Médio Técnico em Edificações.

Laura Oliveira Melo. PIBIC Jr., Ensino Médio Técnico em Mineração.

Palavras-chave: escrita colaborativa, língua estrangeira, conhecimentos prévios, interação

Campus: Ouro Preto

Financiamento do Projeto: IFMG – Campus Ouro Preto

Área do Conhecimento (CNPq): Linguística Aplicada com ênfase no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

RESUMO Estudos recentes apontam que as atividades em pares e grupo desenvolvidas em sala de aula podem ser benéficas aos alunos em termos do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Especificamente em relação à produção escrita em língua inglesa, elas ajudam a diminuir a ansiedade relacionada ao processo de produção textual, aumentam a autoconfiança dos alunos, facilitam e melhoram a interação (SHEHADEH, 2011; STORCH, 2005; SWAIN, 2010). Além disso, as tarefas de escrita colaborativa exigem dos estudantes o uso de competências sociais, o que aumenta a necessidade de tomar decisões, de se arriscar, de tolerar o outro e de resolver problemas. O objetivo deste trabalho é compreender sob a ótica das teorias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o uso de tarefas de produção escrita colaborativa em língua inglesa. Os dados são coletados em salas de aula do Ensino Médio do Instituto Federal Minas Gerais com o uso de questionários, entrevistas semiestruturadas e por meio de tarefas de produção escrita colaborativa. A investigação é orientada pelo processo da produção escrita evidente nas análises das interações orais para a execução da tarefa e da produção escrita dos alunos. As análises são feitas com o auxílio de concordanciadores eletrônicos com ênfase na frequência, na riqueza lexical, na natureza da linguagem, bem como nas representações sociais da temática construídas nos textos. Os resultados apontam que a colaboração em pares propicia aos alunos a oportunidade de refletir sobre o assunto, sobre questões linguísticas e textuais.

INTRODUÇÃO:

O debate sobre ensino de línguas estrangeiras (LE) em escolas regulares se faz cada vez mais profícuo. Pesquisadores de várias linhas de pensamento discutem sobre a melhor forma de motivar e ensinar a língua de forma eficiente. Professores que trabalham dentro de uma Abordagem Comunicativa defendem o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes por meio da integração das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, ou seja, pelo desenvolvimento da Competência Comunicativa



(CANALE, 1983). A produção escrita em LE dentro da Abordagem Comunicativa é uma ferramenta utilizada pelos aprendizes para desempenhar diferentes papéis sociais e como meio para ativar processos sociocognitivos, conhecimentos prévios, e estabelecer uma relação sociocognitiva: o aprendiz como leitor e escritor (sócio) de seus pensamentos (cognitivo). O uso escrito da LE é uma atividade social que permite aos grupos participantes construir significado a partir da interação, desenvolvendo a Competência Comunicativa. A escrita nesse processo passa a ser vista como um ato social, uma atividade colaborativa que promove autonomia (FIGUEIREDO, 2001 p. 26).

No entanto, observamos em sala de aula que grande parte dos alunos tem dificuldades em escrever em inglês, pois a maioria deles não passou por um processo de letramento em LE, que enfatizasse a produção de textos de diferentes gêneros. Entendemos que o professor pode facilitar em sala de aula, ajudando os alunos a ativar esse conhecimento “prévio” e reconstruir esse conhecimento em LE por meio de tarefas de produção escrita colaborativa. Apesar de muitos estudos com foco na colaboração terem investigado os trabalhos em grupos ou em pares, a maioria enfatizou o desenvolvimento da oralidade e poucas são as pesquisas que demonstram resultados de atividades com foco na colaboração entre alunos para produzirem textos em conjunto.

Este projeto de pesquisa pretende contribuir com as abordagens de ensino de escrita de LE, no que tange ao processo de ativação dos conhecimentos prévios e da interação entre os alunos, pois analisa o uso das tarefas de produção escrita colaborativa nos âmbitos da produção escrita, discursiva e colaborativa dos alunos em LE. Além disso, o estudo objetiva investigar a construção colaborativa como meio para favorecer as condições individualizadas para o desenvolvimento da produção escrita extensiva e avaliação progressiva. Esta investigação se justifica pela necessidade de investigar e compreender melhor o ensino de leitura em LE no âmbito do IFMG.

ESCRITA COLABORATIVA

A escrita colaborativa é entendida como um processo de coautoria, em que os aprendizes são levados a produzir textos considerando não só os aspectos da precisão gramatical (*accuracy*) e vocabulário, mas também os aspectos discursivos e o processo criativo (DONATO, 1988; DICAMILLA & ANTON, 1997; STORCH, 2002; SWAIN & LAPKIN, 1998). Além disso, é considerada a organização interacional promovida, de forma a encorajar a troca de conhecimentos sobre a língua e sobre o processo de produção, ou seja, um processo de promoção de “andaimos coletivos” ou *collectivescaffolding*. (DONATO, 1988).

Neste estudo o foco é dado nas características das colaborações e dos diálogos durante a atividade de produção escrita que podem ser observadas e analisadas. Mercer (1992), de acordo com Bolzan (2015) aponta três maneiras de falar e pensar: fala disputacional, fala cumulativa e fala exploratória. A fala disputacional é caracterizada pelo desacordo e pela tomada de decisões individualizada. Na fala cumulativa, os falantes constroem positivamente, mas não criticamente o que foi dito pelo outro. Finalmente, na fala exploratória, os parceiros engajam-se criticamente e construtivamente com as ideias uns dos outros e as afirmações e sugestões são oferecidas para consideração conjunta. Ballinger (2013) classificou os movimentos da interação de acordo com a ocorrência ou não de conflitos. Nas interações sem conflito, há uma aceitação, reconhecimento e elaboração das contribuições recebidas, além da confirmação do entendimento do outro. Já nas interações conflituosas, não há a confirmação do entendimento do outro, verifica-se, nessas interlocuções, o desrespeito às habilidades linguísticas do interlocutor, a rejeição, negligência e/ou disputa o *feedback*.



Nesta investigação, as interações são analisadas com base em Storch (2009; 2013), que verificou a existência de padrões de colaboração, cooperação, de ensino, de dominação e passividade durante as produções de texto em pares. Ela propôs uma interação diádica com dois contínuos de igualdade e mutualidade. Neste modelo, igualdade, na linha contínua horizontal reflete o nível de contribuição e controle do aprendiz sobre a tarefa (as contribuições, as decisões e a relação colaborativa). Dessa forma, igualdade alta descreve não só as contribuições em nível de igualdade, mas também igualdade nas tomadas de decisões e de percepção de autoridade sobre a tarefa (STORCH, 2013 p. 61). Mutualidade, na linha contínua vertical, indica o nível de engajamento com as contribuições do outro (evidências de co-construção). A mutualidade alta descreve interações que mostram evidências de co-construção e que são ricas em *feedback* recíproco. As duas linhas de igualdade e mutualidade formam quatro quadrantes que representam padrões distintos de interação diádica. As informações a seguir constituem uma síntese dos quadrantes:

Quadrante 1: Colaboração que envolve um esforço coordenado do grupo para completar a tarefa juntos. Na escrita colaborativa, papéis e contribuições para a criação dos textos não são divididos. Ao invés disso, há um engajamento mútuo e esforço coordenado por todos os membros do par ou grupo no processo de composição (STORCH, 2005, p. 3), ambos os membros do par contribuem em todos os aspectos da tarefa e se engajam aceitando as sugestões uns dos outros, com frequência centralizando nos recursos linguísticos promovendo andaimos coletivos para resolver as deliberações sobre a linguagem (STORCH, 2005, p. 61).

Quadrante 2: Dominante / Dominante – Cooperativo - No quadrante dois, a igualdade é alta e a mutualidade é baixa. A cooperação se configura quando ambos os componentes do par contribuem na tarefa, mas não se engajam ou não querem se engajar aceitando a contribuição um do outro. A fala mostra um alto nível de conflito (geralmente conflito negativo). Um não considera a contribuição do outro. A cooperação segundo (DILLENBOURG et al., 1996) envolve a divisão do trabalho entre os indivíduos para completar a tarefa. De acordo com Storch (2013, p. 62), os textos produzidos com o predomínio deste padrão de interação são fragmentados como se fossem dois textos paralelos.

Quadrante 3: Dominante / Passivo - Igualdade e mutualidade são baixos neste quadrante e na relação dominante / passivo, um membro do par toma o controle da tarefa ou é concedido a ele o controle da tarefa e o outro membro contribui pouco. A relação estabelecida é de autoritarismo e a quantidade e qualidade de participação do participante passivo são mínimas.

Quadrante 4: Expert / Novice - No quadrante 4, a igualdade é baixa, a mutualidade é alta e há um nível desigual de contribuição e controle sobre a tarefa. No entanto, o que distingue este padrão do dominante / passivo é que neste padrão o participante dominante age como um especialista, um expert ou tutor e ativamente encoraja o outro participante menos experiente (novice) a contribuir com a tarefa.

É importante mencionar que essa análise não é muito precisa, pois é possível encontrar mais de uma destas configurações durante as produções de textos colaborativos. No entanto, a predominância de uma delas no par pode ter impacto no processo de produção escrita e no produto textual (STORCH, 2013).

METODOLOGIA:

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, refere-se a um estudo de caso desenvolvido com a participação da pesquisadora, 4 bolsistas PIBIC Jr., 2 alunos voluntários e de 4 alunos do Ensino Médio Técnico Integrado. Para realizar o estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta:



questionários, produções escritas colaborativas, filmagens e gravação em áudio da execução das atividades colaborativas. A pesquisa foi desenvolvida em fases distintas tanto no âmbito de formação do bolsista quanto no desenvolvimento do estudo. Primeiramente, a pesquisadora fez um trabalho de conscientização sobre o processo de pesquisa em LE com os bolsistas. Eles leram e discutiram os pressupostos teóricos e metodológicos de uma pesquisa em LE. Além disso, participaram de atividades práticas para a compreensão dos processos envolvidos em uma investigação científica. Em relação ao estudo especificamente, os dados foram coletados em duas fases. Na primeira fase, foi traçado o perfil dos alunos a partir de experiências com a LE por meio da aplicação de um questionário. Concomitantemente, a atividades de produção escrita colaborativa foram aplicadas, gravadas com o auxílio de celulares e de Webcams e os trechos pertinentes foram transcritos pelos bolsistas para compreendermos a construção discursiva colaborativa.

Os dados foram analisados com foco na produção textual e no processo de construção colaborativa. Essas análises foram feitas com o auxílio de concordanciadores eletrônicos apresentando as construções lexicais mais frequentes e seus colocados. A discussão foi pautada pelos pressupostos teóricos de aquisição e de letramento em LE. O levantamento bibliográfico para as análises está sendo feito ao longo do processo pela pesquisadora e o(s) bolsista(s). A triangulação dos dados coletados através dos diferentes instrumentos de análises e tarefas pretende comparar as diferentes perspectivas do mesmo assunto. O quadro 01 abaixo apresenta as tarefas e os objetivos respectivos:

Quadro 1: Tarefas e respectivos objetivos

FASES	TAREFAS	OBJETIVO
Fase 1	Questionário	- Traçar o perfil dos alunos participantes da pesquisa (idade, sexo, tempo de estudo da língua inglesa, práticas leitoras, percepções sobre o processo de aprendizagem de LI).
Fase 2	Gravações e análises das tarefas colaborativas	- Analisar produções escritas desenvolvidas em pares. - Analisar as interações para a produção dos textos. - Compreender o processo colaborativo para a produção de textos escritos em inglês.
Fase 3	Análise das produções escritas dos alunos	- Investigar o efeito do uso de tarefas colaborativas nas produções escritas em LE comparando dois grupos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Para a compreensão das relações estabelecidas durante a escrita colaborativa, foram analisados os episódios e contadas as ocorrências de colaboração, cooperação de relação de dominação e passividade e de ensino. A marcação do início e o término do episódio é geralmente balizada por pontos finais, expressões de concordância (huhum), mudança do assunto, etc. A tabela abaixo apresenta a marcação dos episódios que estabelecem as relações citadas:

Tabela 1: Quadrantes de relações estabelecidas durante a interação

Quadrante Dupla	1 Colaboração	2 Dominante / dominante	3 Dominante / passivo	4 Expert / novato
1Rodolfo e Ester	12	0	9	1
2Carlos e	24	7	6	3



Beatriz				
3Marcos e Júlio	20	0	0	4
4Maria e Clarice	4	2	4	0

Quadrante 1: colaboração

A colaboração envolve um esforço coordenado do grupo para completar a tarefa juntos. Na escrita colaborativa, papéis e contribuições para a criação dos textos não são divididos. Ao invés disso, há um engajamento mútuo e esforço coordenado por todos os membros do par ou grupo no processo de composição (STORCH, 2005, p.3) ambos os membros do par contribuem em todos os aspectos da tarefa e se engajam aceitando as sugestões uns dos outros, com frequência centralizando nos recursos linguísticos promovendo andaimos coletivos para resolver as deliberações sobre a linguagem (STORCH, 2005, p. 61).

Dupla 1

Rodolfo – Acho que a gente pode falar da influência da violência, né?! Que começa em casa, passa para a escola e vai gerando um ciclo de violência.

Ester– Isso! Acho que a gente pode falar também que eles poderiam tipo olhar muito isso porque às vezes a criança não tem nem noção de que ela está ofendendo a outra criança...

Rodolfo – Ter um cuidado maior, né?! Verdade!

Ester– E aí, como é que a gente começa?

Rodolfo – Acho que pode começar falando que o bullying começa não na escola mesmo, mas já vem de um processo bem mais longo.

Ester– Acho que a gente pode começar perguntando tipo, o que que traz o bullying

Rodolfo – Ah sim! E depois a gente vai meio que respondendo as perguntas assim.

Ester– Isso! Porque é mais fácil.

Ester– Bom, a gente pode falar da família, assim...

Rodolfo – Da estrutura, né?! Da educação. Acho que pode falar da fragilidade social também que influencia na família que é desestruturada tanto economicamente ela sofre algum tipo de

Ester- Até família que tem tipo, só o pai ou a mãe tipo, não dá suporte, às vezes a criança desconta isso em outra.

Rodolfo – Talvez o bullying seja uma forma de suprir uma falta...

Ester– Sim!

Rodolfo – O que ela sente.

Ester– Tipo, pra mim o bullying é assim, a pessoa que pratica o bullying acho que é uma carência assim, uma coisa psicológica mesmo. Aí ela supre a partir disso

Rodolfo – Então, como é que a gente vai falar isso?

Rodolfo –Vamos falar então que a violência pode ser uma consequência de uma carência mesmo

Ester– Aham. Mas eu acho melhor colocar isso no desenvolvimento, sabe?!

Rodolfo – Sim! Tem que ter quinhentas palavras, né?!

Ester– É! Tipo assim, "creation" será que serve pra criação?

Rodolfo – Deixa eu pensar

Rodolfo –Acredito que sim!

Quadrante 2: cooperação

Ambos os componentes do par contribuem na tarefa, mas eles não se engajam ou não querem se engajar aceitando a contribuição um do outro. A fala mostra um alto nível de conflito (conflito negativo). Um não considera a contribuição do outro. Cooperação (DILLENBOURG et. al., 1996) envolve a divisão do trabalho entre os indivíduos para completar a tarefa.

Dupla 2:

Carlos: É um cenário

Beatriz: É, procura uma palavra que possa funcionar como "recorrente".

Carlos: Repeatingthem

Beatriz: Não ficou legal, olha outra.

Beatriz: Não Carlos, em cima... Não... Carlos!

Carlos: Ah ta

Beatriz: A primeira frase ficou OK, certo?



Beatriz: Eu queria colocar uma palavra tipo... denunciar, sabe?

Beatriz: Ah, the victims too afraid to tell... too afraid to tell. Aí eu quero falar de outras pessoas, pessoas que veem mas que não contam

Carlos: Você pode escrever exatamente isso "pessoas que veem, mas que não contam". Não?

Beatriz: Mas isso não pode ser incluso aqui não? Não, estamos falando só das vítimas que não conseguem... tooafraid... to do so... tá melhor assim? Pode, não pode?

Carlos: To do it, fica melhor, não?

Beatriz: To do it, é, vai ficar tão feio. Mas tá... porque tipo, it, deixa

Beatriz: É, ficou feio, não gostei

Carlos: Ficou feio

Beatriz: Aqui não é melhor um aposto?

Carlos: Bom, acho que sim

Carlos: É, acaba por resumir a próxima frase toda

Beatriz: Ah...

Carlos: Aquela que a gente tinha escrito

Beatriz: Era a intenção

Quadrante 3: dominante / passivo

Um membro do par toma o controle da tarefa ou é concedido a ele o controle da tarefa e o outro membro contribui pouco. O padrão construído é de dominante / passivo.

Dupla 4

Maria: Mas acho que, tipo assim, a gente vai ter que falar na proposta de intervenção do cyberbullying e do bullying como só quando é brincadeira mas a gente deveria falar também de agressões, que acontecem bastante. Tipo assim, principalmente com crianças menores, fraga?

Clarice: Não, estou ligada

Clarice: A gente podia pegar isso porque no Brasil, o bullying é muito diferente dos Estados Unidos. Tipo, adolescente lá, sofre mais bullying que aqui.

Maria: Tá

Maria: O "bullying" vem de bullying em inglês, que significa bullying mesmo.

Clarice: Tá, voltando.

Quadrante 4: proficiente / não proficiente

Há um nível desigual de contribuição e controle sobre a tarefa. No entanto, o que distingue este padrão do dominante / passivo é que neste padrão o participante dominante age como um especialista (*expert*) ou tutor e ativamente encoraja o outro participante novato (*novice*) a contribuir com a tarefa.

Dupla 1

Rodolfo – [...] Dois?

Ester– Não, porque tipo seria o que fala do passado no passado.

(referindo a sentença: It's been a trouble for many years, before the word bullying exists, the insults and the violence between kids had been already present.)

Rodolfo – Ah sim. É que eu nunca vi esse negócio assim não.

Ester– É muito doido!

Dupla 1

Maria: Mas acho que, tipo assim, a gente vai ter que falar na proposta de intervenção do cyberbullying e do bullying como só quando é brincadeira mas a gente deveria falar também de agressões, que acontecem bastante. Tipo assim, principalmente com crianças menores, fraga?

Clarice: Não, estou ligada

Clarice: A gente podia pegar isso porque no Brasil, o bullying é muito diferente dos Estados Unidos. Tipo, adolescente lá, sofre mais bullying que aqui.

Maria: Tá

Maria: É..mas é mais ou menos isso a ideia.. Querendo ou não vei. já que.. no Enem a gente não tem essa possibilidade de fazer uma pesquisa e escrever um trem bacana. Tá, é isso aí que eu preciso. Tá, vamos ver uma definição um pouco mais..menos senso comum de bullying. Ai, é de maneira repetitiva, então não é uma vez na vida. A gente pode falar disso também, da origem da palavra..mas se bem que é em inglês, né?



Dupla 3

Marcos: É, a gente pode deixar essa comparação pro final. Ou então... Pra usar pra todos os tipos de bullying.

Júlio: Isso. Porque todo tipo de bullying começa assim.

Marcos: Porque, por exemplo, no físico já começa mais violento mesmo, mas no cyberbullying é igual esse aí. Começa com uma coisa pequena.

Júlio: Esse... O tipo verbal pode levar aos outros dois.

Marcos: Pode desencadear.

Júlio: O cyberbullying desencadeia o físico. Copiar isso daqui e vou deixar aqui só pra gente usar depois. Você quer que coloca no primeiro parágrafo?

Marcos: Vamos ver onde encaixa.

Júlio: A gente pode colocar... Ao invés de colocar isso, it happens in many different ways, but is like a snowball, starts small and becomes unstoppable.

Marcos: Isso, porque pode substituir o equally bad.

Marcos: Ficou com dois pontos.

Júlio: Unstoppable.

Marcos: Isso.

Os dados ora apresentados exemplificam os quadrantes discutidos anteriormente, mas além desses excertos, o restante das gravações demonstram, no geral que, a dupla 1, composta por dois alunos de habilidade semelhante e um maior nível de proficiência conseguiu apontar os problemas, mas não procurou soluções juntos, desenvolvendo o padrão de colaboração cooperativo proposto por Storch (2002). Isso impediu a construção do conhecimento e o desenvolvimento mútuo adquirido através da busca por soluções. A dupla 2, por sua vez, foi constituída de alunos de capacidade semelhante e menor nível de proficiência foi cooperativa, não conflitiva e produtiva. Apesar disso, em alguns momentos corrigiam oferecendo as respostas que julgavam certas, o que impedia a interação. Eles buscaram também interagir com a professora, usando isso como forma de apoio para a construção das contribuições dadas e recebidas (BOLZAN, 2015). Já dupla 3 com habilidade semelhante e proficiência média construiu uma colaboração eficaz e mútua. E por fim, a dupla 4, com habilidade mista em que o participante de menor proficiência manifestou ter se sentido “inútil” e o participante com maior habilidade mostrou-se incomodado quando corrigido. Houve, portanto, conflitos e até a falta de interação e colaboração (BOLZAN, 2015).

CONCLUSÕES:

Considerando os resultados apresentados, o grupo pesquisado se mostrou receptivo quanto à prática, apesar de sentirem-se pressionados pelo tempo para a execução da tarefa, pelo número de palavras solicitadas e pelo horário da coleta de dados ter sido perto da hora do almoço. Em relação ao trabalho colaborativo, os dados corroboram os estudos de Bolzan (2015), segundo os quais, os vínculos sociais relacionados ao tempo que os alunos já haviam estudado juntos facilitaram o processo e tiveram impacto positivo para a produção dos textos, pois eles não precisaram desenvolver um senso de confiança. No entanto, este estudo se diferencia de Bolzan (2015), pois apesar de os alunos defenderem que permanecer trabalhando com um mesmo colega foi essencial para uma melhor organização na dinâmica, ele não interagiram na língua alvo para a elaboração do texto.

A tarefa de produção escrita colaborativa atendeu às expectativas dos alunos que demonstraram satisfação com os resultados. Inicialmente, alguns alunos sentiram falta do professor como avaliador e editor dos textos, mas perceberam que eram capazes de resolver as dúvidas que surgiram durante o processo da escrita com os parceiros. Os resultados deste estudo corroboram os resultados de Bolzan (2015) no que tange à organização das duplas para a tarefa. Em relação aos níveis linguísticos dos alunos, os resultados apontam que duplas formadas por níveis muito díspares apresentaram-se pouco eficazes na



construção e desenvolvimento mútuo, enquanto as duplas com habilidades semelhantes foram mais colaborativas, proporcionando um maior acréscimo de habilidades, talvez definindo tais padrões como decisivos na prática da tarefa, mas não influentes sobre a proficiência (BOLZAN, 2015).

Quanto aos padrões de colaboração, a pesquisa aponta para benefícios mesmo quando os membros da dupla demonstram habilidade linguística semelhante, em especial quando a proficiência dos participantes era baixa. Esses dados corroboram a pesquisa de Bolzan (2015). Entretanto, na dupla em que um aluno era de alta proficiência e o outro de baixa, houve falha na colaboração, uma vez que em poucos momentos o aluno mais proficiente aceitava as ideias do outro. As duplas em que os dois alunos eram de média ou de alta proficiência conseguiram trabalhar satisfatoriamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BALLINGER, S. G. Towards a cross-linguistic pedagogy: Bilingual and reciprocal learning strategies in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2013, v. 1, n. 1, p. 131-148.

BOLZAN, D. B. Colaboração em produção escrita e percepção dos aprendizes em relação à prática de revisão por pares. Trabalho apresentado no XI CBLA: Linguística Aplicada para além das fronteiras. 14 a 17 de julho de 2015. UFMS. Campo Grande MS. *Anais...*

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. M. *Language and Communication*. Londres, Longman. 1983.

DONATO, R. Beyond group: A psycholinguistic rationale for collective activity in second language learning, 1998.

DICAMILLA, F. J. ANTON, M.M. Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: Vygotskian perspective. *Canadian Modern Language Review*, 3 (1997), pp. 609-633.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Correção com pares: Os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. *Tese de Doutorado*. Faculdade de Letras. UFMG. Belo Horizonte, 2001.

MERCER, N. *The guided construction of knowledge*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1992.

SHEHADEH, A. Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing* 20 (2011) 286–305. Available online at www.sciencedirect.com

STORCH, N. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language learning*, 2002, v. 52, n.1, p. 119-158.

STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing* 14 (2005) 153–173. Available at: www.sciencedirect.com

STORCH, N. The nature of pair interaction: Learners' interaction in an ESL class: its nature and impact on grammatical development. Saarbrücken: VDM Verlag, 2009.

STORCH, N. *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. New perspectives on Language & Education. Multilingual Matters. Bristol, Buffalo, Toronto, 2013

SWAIN, M. (2010). Talking-it through: Language as a source of learning. In R. BATSTONE (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use/learning* (pp. 112–130). Oxford: Oxford University Press.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320-337.

PUBLICAÇÕES DO PROJETO EM EVENTOS

Apresentação Oral no(a) 11º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2015. (Congresso). O uso de mapas conceituais na produção escrita em língua inglesa.

Apresentação de Pôster / Painel no(a) Semana de Ciência e Tecnologia do IFMG, 2015. (Feira). Produção Escrita Colaborativa: corpus de aprendizes de língua inglesa.



Apresentação de Pôster / Painel no(a) Semana de Ciência e Tecnologia do IFMG, 2015. (Feira). O uso de mapas conceituais na produção escrita em língua inglesa.

Apresentação de Pôster / Painel no(a) Semana de Ciência e Tecnologia do IFMG, 2015. (Feira). O uso de mapas conceituais na produção escrita em língua inglesa.

X Simpósio de Formação e Profissão Docente SIMPOED, 2015. (Simpósio). Aprender com o outro: análise da produção escrita colaborativa em língua inglesa.

Apresentação Oral no(a) Seminário Educação, Trabalho e Sociedade, 2014. (Seminário) Ampliando conhecimentos com mapas conceituais no ensino de língua inglesa.

OLIVEIRA, S. B. Iniciação científica júnior: experiências de pesquisas com foco no ensino e aprendizagem de línguas adicionais com uso de corpora In: 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2013, Rio de Janeiro. Anais do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). Rio de Janeiro: Associação de Linguística do Brasil, 2013. v.2. p.1 – 30

OLIVEIRA, S. B.; [ROSSI, A. M. O.](#); [LEITE, G. M. F.](#); [CARMOS, K. O.](#); [OLIVEIRA, T. M.](#) Pacotes Lexicais em corpus de aprendizes do ensino médio In: X Encontro de Linguística de Corpus : aspectos metodológicos dos estudos de corpora, 2012, BELO HORIZONTE. ANAIS DO X ENCONTRO DE LINGUÍSTICA DE CORPUS ASPECTOS METODOLÓGICOS DOS ESTUDOS DE CORPORA. BELO HORIZONTE: Faculdade de Letras - UFMG, 2012. p.337 – 363.

OLIVEIRA, S. B.; [FORTES, A. R.](#); [SOL, M. T. A.](#) Formulaic sentences versus lexical bundles: Aspectos Lingüísticos da Interlíngua em Corpus de Aprendizes de LE, 2010. (Outra, Apresentação de Trabalho) Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso; Local: OURO PRETO; Cidade: MINAS GERAIS; Evento: SEMANA DE CIENCIA E TECNOLOGIA 2010; Inst.promotora/financiadora: Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro Preto

PUBLICAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROJETO EM PERIÓDICO

OLIVEIRA, S. B. Produção escrita colaborativa: o olhar de aprendizes da língua inglesa sobre a arte. Fórum Linguístico (Online). , 2017. Qualis A2.

PREMIAÇÕES

- Premiação no Seminário Interno de pesquisas do IFMG Campus Ouro Preto em 2016. Segundo lugar na modalidade de comunicação oral e terceiro lugar na modalidade de painel: Produção escrita colaborativa: corpus de aprendizes de língua inglesa sobre arte.
- Premiação no Seminário Interno de pesquisas do IFMG Campus Ouro Preto em 2015. Segundo lugar na modalidade de comunicação oral e terceiro lugar na modalidade de painel: Produção escrita colaborativa: corpus de aprendizes de língua inglesa sobre arte.
- Melhor trabalho de Iniciação Científica apresentado no Seminário Interno de pesquisas do IFMG Campus Ouro Preto em 2014 com a comunicação oral “O uso de mapas conceituais na produção escrita em língua inglesa”.