

Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira
Wéber Félix de Oliveira
Jonatas Eliakim

(organizadores)

Discurso em perspectiva

Blucher

D^oCE

Discurso em Perspectiva

© 2021 Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira, Wéber Félix de Oliveira, Jonatas Eliakim (*organizadores*)
Editora Edgard Blücher Ltda.

Comissão Científica

Profa. Dra. Luciana Soares da Silva - UFLA
Profa. Dra. Sara Guiliana Gonzales Belaonia - UFG
Prof. Dr. Ricardo Celestino - PUC-SP
Prof. Dr. Anderson Ferreira - UFES
Prof. Dr. Rubens Damasceno Morais - UFG
Profa. Ma. Luana Nayara Pena - UFLA
Prof. Me. Rafael Cossetti - UFES
Prof. Me. Julio Cesar Paula Neves - UFSC

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme 5.
ed. do *Vocabulário Ortográfico da Língua*
Portuguesa, Academia Brasileira de Letras, março
de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por
quaisquer meios sem autorização escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard
Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Discurso em perspectiva / organizado
por Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira,
Wéber Félix de Oliveira, Jonatas Eliakim. -
São Paulo : Blucher, 2022.

224 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-5550-118-6

1. Análise do discurso 2. Pesquisa
- Metodologia I. Carreira, Rosângela
Aparecida Ribeiro II. Oliveira, Wéber Félix
de III. Eliakim, Jonatas

22-4871

CDD 401.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Análise do discurso

A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: DA COLABORAÇÃO À TELECOLABORAÇÃO

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

Introdução

O uso de tarefas que promovam a interação no processo de aprendizagem de línguas adicionais¹⁸ tem sido enfatizado por vários autores por possibilitar aos aprendizes momentos de compartilhamento e de coconstrução de conhecimentos (BRUFFEE, 1999;

18 Com base em Judd, Tan e Walberg (2001), utilizo o conceito de ‘língua adicional’ em vez de ‘língua estrangeira’ ou ‘segunda língua’, visto que “[o]s estudantes podem realmente estar aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. ‘Adicional’ aplica-se a todas as línguas, exceto, é claro, à primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além do mais, pode não ser estrangeira, pois muitas pessoas em seu país podem normalmente falá-la. Além disso, o termo ‘estrangeiro’ pode sugerir algo estranho, exótico – sendo todas essas conotações indesejáveis. Nossa escolha do termo ‘adicional’ ressalta nossa crença de que línguas adicionais não são necessariamente inferiores, nem superiores, nem um substituto para a primeira língua do aprendiz (JUDD et al., 2001, p. 5).

FIGUEIREDO, 2019; OXFORD, 1997; RICHARD-AMATO, 1988; RIVERS, 1996; SWAIN; LAPKIN, 1998; TSUI, 1995, entre outros). A interação pode ocorrer entre professor e aluno, aluno e aluno, autor, leitor e texto, falantes nativos e não nativos, aluno e programas de computador etc. (RIVERS, 1996).

A aprendizagem de línguas pode ser ainda mais significativa para os estudantes se lhes dermos oportunidades de realizar tarefas em que tenham um papel mais atuante nesse processo, como, por exemplo, quando trabalham juntos com seus colegas e, por meio dessa troca colaborativa, poderem coconstruir conhecimentos. A colaboração pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem. Ao participar de interações colaborativas, os aprendizes podem dar e receber ideias, resolver dúvidas, compartilhar estratégias de aprendizagem, prover assistência mútua para a realização de uma tarefa, aprender sobre a cultura do outro, atuar tanto como quem aprende quanto como quem ensina etc.

Neste capítulo, apresento os princípios da aprendizagem colaborativa e apresento alguns estudos realizados na Universidade Federal de Goiás (UFG) que tiveram a aprendizagem colaborativa como arcabouço teórico, tanto em sala de aula quanto no meio virtual.

Princípios da aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere a

situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por

meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por meio de interações mediadas pelo computador, cuja ênfase recai na coconstrução do conhecimento dentro e a partir dessas interações (FIGUEIREDO, 2018, p. 14).

Como alguns pesquisadores nos mostram (FIGUEIREDO, 2018, 2019; OXFORD, 1997; TINZMANN *et al.*, 1990), a aprendizagem colaborativa está alicerçada na teoria sociocultural, proposta por Vygotsky e seus colaboradores. Segundo essa teoria, a interação social é um pré-requisito para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (LANTOLF, 2000).

Segundo Vygotsky (1981), a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo:

a) regulação pelo objeto (*object-regulation*): o meio ambiente exerce sua influência sobre a criança;

b) regulação pelo outro (*other-regulation*): a criança é capaz de realizar certas tarefas por meio do auxílio que recebe dos pais ou de um par mais velho e mais capaz;

c) autorregulação (*self-regulation*): a criança desenvolve de forma independente algumas estratégias para realizar uma tarefa específica.

Quando aprendemos uma língua adicional, passamos por esses estágios, quando, por exemplo, observamos os sons e as grafias das palavras, bem como a estrutura morfosintática da nova língua (regulação pelo objeto), somos auxiliados pelo professor, pelos colegas ou por outro par mais experiente (regulação pelo outro), até atingirmos uma autonomia nesse processo (autorregulação).

Em interações colaborativas, o par mais experiente – ou mais competente, numa concepção vygotskiana – é aquele que tem mais conhecimentos sobre um determinado assunto ou sobre como resolver uma tarefa, podendo ser uma pessoa adulta, os pais, o professor, crianças mais maduras, um colega ou qualquer outro interagente em uma relação dialógica. É importante ressaltar que, em interações colaborativas, um interagente pode saber mais sobre um determinado aspecto para a resolução de uma tarefa, e seu par saber mais sobre outro tópico e, juntos, por meio do diálogo, poderão aliar seus saberes, tornando-os, assim, mais propensos a resolver a tarefa de forma bem-sucedida, por meio de um processo recíproco de regulação pelo outro.

Para Lantolf e Appel (1994), a transição do estágio de regulação pelo outro para a autorregulação, ou, seja, da atividade intermental para a intramental, é favorecida por estratégias de apoio, conhecidas por *scaffoldings*, que ocorrem na Zona de Desenvolvimento Proximal ¹⁹(ZDP) do indivíduo quando este se engaja em interações com um par mais experiente, durante seu processo de aprendizagem.

O termo *scaffolding*, traduzido em português por andaime ou andaimento, foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) e se refere, em seu estudo, ao apoio dado por mães, durante um experimento, às suas crianças quando as ajudavam a construir uma pirâmide com pequenos blocos de madeira. O *scaffolding* é, pois, entendido, como técnicas instrucionais usadas por professores, ou parceiros mais experientes ou capazes, como apoio temporário

19 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKY, 1998, p. 12).

para que os aprendizes obtenham progressivamente compreensão sobre como realizar determinada tarefa e possa, posteriormente, realizá-la de forma independente.

O *scaffolding* pode ocorrer por meio de perguntas, demonstrações, modelos, instruções ou explicações que venham a orientar o aprendiz na realização de uma tarefa. Conforme o aprendiz vai recebendo as instruções e se mostra autônomo para realizar a tarefa, os *scaffoldings* não são mais necessários durante a interação e podem ser retirados²⁰. Assim, “a ZDP dele, ou a diferença entre o que ele pode fazer sozinho e o que ele somente pode realizar com a ajuda, diminui” (SHABANI; KHATIB; EBADI, 2010, p. 239), levando o aprendiz do estágio de regulação pelo outro ao estágio de autorregulação.

Outro benefício da aprendizagem colaborativa de línguas é que ela fomenta a aprendizagem de uma língua adicional por proporcionar aos alunos oportunidades tanto de *input* quanto de *output* (EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; LONG; PORTER, 1985). De acordo com Swain (2000), é por meio do diálogo colaborativo que o uso e a aprendizagem da língua podem coocorrer. Wiersema (2000) acrescenta ainda o fato de que, se os alunos aprenderem a trabalhar juntos em sala de aula, terão a chance de se tornarem melhores cidadãos, pois será “mais fácil para eles interagirem positivamente com pessoas que pensam de forma diferente, não apenas em escala local, mas também em escala mundial” (WIERSEMA, 2000, p. 1).

Apesar desses benefícios, temos de nos conscientizar do fato de que existem alunos que não gostam de trabalhar em grupos e preferem trabalhar individualmente. Cabe a nós, professores, res-

20 O *scaffolding* tem, portanto, um caráter temporário no processo de resoluções de problemas, do mesmo modo que os andaimes são temporariamente usados para, por exemplo, possibilitar aos trabalhadores pintar a parte externa de um prédio, sendo retirados quando a pintura é finalizada.

peitar os diferentes estilos de aprendizagem e permitir que os alunos encontrem sua melhor forma de aprender. Kinsella e Sherak (1998) esclarecem que a relutância de alguns alunos nesse formato de aprendizagem interativo decorre de experiências educacionais anteriores, nas quais estão acostumados a receber informações apenas do professor, fazendo com que os alunos não se sintam tão entusiasmados em aprender com os colegas por não confiarem no conhecimento deles.

Tendo em vista esses aspectos, o professor tem um papel vital para que a aprendizagem colaborativa ocorra (MCDONELL, 1992), pois, ao se afastar de um papel centralizador da aprendizagem, ele possibilitará que os alunos se tornem autônomos e assumam um papel ativo e significativo em sua aprendizagem. Assim, diferentemente de uma sala de aula tradicional em que os alunos recebem passivamente o conhecimento do professor, nas aulas colaborativas os alunos tornam-se colaboradores e participantes ativos no processo de aprendizagem (TINZMANN *et al.*, 1990). Eles têm a chance de aprender com seus colegas e de ensinar a eles. Ao trabalharem juntos, eles têm a chance de perceber o que ainda precisam aprender e têm também a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, cognitivas e afetivas (CRANDALL, 1999; GHAITH, 2002).

Alguns estudos realizados na UFG sobre a aprendizagem colaborativa de línguas

A aprendizagem colaborativa enfatiza, como vimos, o papel da interação e da coconstrução do conhecimento durante trabalhos realizados em pares ou em grupos. Nesta seção, apresento alguns estudos que foram por mim orientados na perspectiva da aprendi-

zagem colaborativa, nos últimos vinte anos na UFG, tanto em sala de aula quanto no meio virtual.

A aprendizagem colaborativa em sala de aula

Carvalho (2002) realizou uma pesquisa de Mestrado que teve por objetivo investigar as modificações que oito participantes – alunos iniciantes do curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade Estadual de Goiás – realizaram em seus textos escritos quando se engajavam em tarefas de revisão colaborativa, conhecida por correção com os pares (*peer correction*).

A correção com os pares é um processo no qual os alunos leem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorar a escrita (FIGUEIREDO, 2001, 2005; LIU; HANSEN, 2005). Ela está fundamentada na noção vygotskiana de que o uso da língua, seja escrita, oral ou sinalizada, é uma atividade social e, dessa forma, permite aos indivíduos construir significado dentro e a partir das interações.

Carvalho (2002) teve por objetivo compreender esse tipo interativo de revisão, bem como investigar as percepções dos aprendizes sobre suas participações nas sessões de correção com os pares. Em seu estudo, os estudantes escreviam a primeira versão de seus textos individualmente e a corrigiam com o auxílio do colega. Posteriormente, com base nas sugestões e nas correções dos parceiros, reescreviam seus textos. Os participantes também responderam a um questionário e foram entrevistados sobre sua participação nessa modalidade interativa de correção.

O autor demonstrou que estudantes iniciantes são também capazes de corrigir os textos de seus colegas e que a revisão colabora-

tiva promove não somente a melhoria dos textos, mas também cria um ambiente de apoio para a aprendizagem, na medida em que os estudantes percebem que podem ajudar os seus colegas e receber ajuda deles, tornando os textos mais fluidos e adequados linguisticamente. Os estudantes, por meio das interações colaborativas, foram capazes de corrigir erros de conteúdo (ideias repetidas, sentenças incompletas etc.), de organização textual (ideias diferentes em um mesmo parágrafo, problemas com a conclusão do texto, entre outros) e de convenções da escrita (ordem das palavras, uso de letras minúsculas em vez de maiúsculas, pontuação, entre outras coisas mais).

De acordo com Carvalho (2002, p. 125), “ao tentarem corrigir os erros nos textos dos colegas, e ao terem um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, os alunos podem perceber o que sabem e o que não sabem e, dessa forma, tentar encontrar respostas para suas possíveis dúvidas”.

Nunes (2002), por sua vez, em sua dissertação de Mestrado, realizou um estudo que teve por objetivo investigar os efeitos da aprendizagem colaborativa durante a resolução de exercícios de compreensão de textos escritos em língua inglesa, realizados por oito participantes durante as aulas de língua inglesa na UFG. Para tanto, inicialmente os estudantes liam os textos e resolviam os exercícios individualmente. Posteriormente, discutiam com um colega sobre suas respostas e, dependendo dos argumentos (conhecimento metalinguístico, apoio em informações constantes nos textos, entre outros) e dos *scaffoldings* utilizados pelo colega, mantinham as respostas ou as alteravam.

A autora observou que “os alunos apuraram sua noção de certo e errado, ao perceberem que existem várias possibilidades de resposta [aos exercícios de compreensão textual], e não só a vali-

dada pelo professor” (NUNES, 2002, p. 131). A pesquisa mostrou também que os estudantes ficaram mais atentos ao ler os textos, concentrando sua atenção nas informações necessárias para responder corretamente às questões. Nunes (2002, p. 131) afirma ainda que “os resultados deste estudo corroboram a afirmação de que a leitura não é um processo receptivo, mas sim ativo, interativo” e que “o processo de compreensão de textos se torna enriquecido por meio da interação entre os alunos” (NUNES, 2002, p. 131).

Araújo (2016) realizou uma dissertação de Mestrado que teve por objetivo compreender como a utilização de jogos em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem de língua inglesa de alunos do 7º ano de ensino fundamental de uma escola pública de Goiânia.

Conforme observa Vygotsky (1998), brincar faz com que as crianças obedeçam a regras e assumam papéis diferentes e maiores que elas mesmas (LEONTIEV, 1998; VYGOTSKY, 1998), quando, por exemplo, brincam de casinha e assumem o papel de mãe ou de pai. Brincar faz também com que a criança tenha prazer em interagir com outras crianças, desenvolvendo-se não apenas no aspecto cognitivo, mas também social e afetivamente.

Para realizar sua pesquisa, Araújo (2016) utilizou três tipos de jogos: o jogo da memória; o jogo de tabuleiro; e o jogo de descrever. O jogo de memória tinha por objetivo revisar o vocabulário aprendido e consistia em cartões que tinham, por exemplo, a imagem de certas ações, como “correr”, e cartões que tinham o nome da ação de correr em inglês (*run*). O jogo de tabuleiro consistia em uma trilha com diversas casas e, conforme os alunos iam se movendo pelas casas, tinham de responder a certas perguntas, tais como citar os dias da semana em inglês (*days of the week*). Já no jogo de descrever, os estudantes tinham uma imagem, como, por

exemplo, o desenho colorido de uma família em frente a uma casa com uma piscina e uma árvore no quintal, e tinham de descrevê-la para o colega desenhá-la, usando o vocabulário aprendido em língua inglesa: membros da família; cores; objetos; preposições etc.

O autor observou que, por meio dos jogos, os alunos puderam: aprender por meio da repetição de palavras; resolver dúvidas relacionadas ao vocabulário; aprender estruturas gramaticais; aprender por meio da autocorreção e da correção do outro; tornar-se conscientes da necessidade de usar a língua inglesa nas aulas; e tornar-se mais motivados para participar das aulas. O autor afirma ainda que, por meio da participação nos jogos, “os alunos puderam solucionar dúvidas sobre determinados itens de vocabulário e aspectos gramaticais da língua, através da interação com os colegas e da colaboração entre eles e a professora” (ARAÚJO, 2016, p. 114).

Outro tipo de aprendizagem colaborativa de línguas possível de ocorrer em sala de aula é a aprendizagem em contexto de *tandem*. Na aprendizagem de línguas em contexto de *tandem*, “duas pessoas de línguas maternas diferentes comunicam entre si, com o objectivo de aprenderem uma com a outra” (BRAMMERTS, 2002, p. 17), sendo o par linguístico composto majoritariamente de língua orais (inglês X português, espanhol X português etc.). *Tandem* é a palavra inglesa para se referir a uma bicicleta de dois lugares. Assim, essa palavra evoca a metáfora da colaboração, por retratar uma bicicleta de dois assentos, cujo movimento é obtido pelo esforço conjunto e colaborativo de dois ciclistas.

A aprendizagem em *tandem* pode ocorrer por meio de interações face a face ou a distância (FIGUEIREDO; SILVA, 2016). De acordo com Figueiredo e Silva (2016, p. 313-314), o

tandem presencial, ou tandem face a face, constitui-se, portanto, de encontros presenciais previamente agendados entre um par de indivíduos em um mesmo espaço físico. Considerando-se que cada indivíduo é proficiente na língua que o outro pretende aprender, o par define qual das línguas, entre as duas línguas que serão utilizadas nas interações, será contemplada em cada encontro.

Por sua vez, no *tandem* a distância, os membros do par estão, geralmente, em locais geograficamente diferentes e interagem, por exemplo, por meio de cartas, *e-mails* ou telefone.

De acordo com Souza (2018), o *tandem* tem três princípios norteadores: reciprocidade; bilinguismo; e autonomia do aprendiz. Quanto ao princípio de reciprocidade, cada aprendiz deve beneficiar-se igualmente da parceria, comprometendo-se a oferecer tanta ajuda quanto receba. No que se refere ao princípio do bilinguismo, os participantes devem usar as línguas envolvidas na parceria em proporções iguais, garantindo, assim, que cada aprendiz possa ter acesso à língua de que o outro é proficiente. Por fim, o princípio da autonomia enfatiza que os participantes das sessões de *tandem* são responsáveis por sua aprendizagem, ao delimitar os seus objetivos, os conteúdos a serem tratados nas interações e ao decidir sobre como e o que irão aprender. Geralmente, as sessões de *tandem* ocorrem, pelo menos, duas vezes por semana, observando-se esses três princípios.

Uma pesquisa realizada em contexto de *tandem* foi a desenvolvida por Oliveira (2017), em sua dissertação de Mestrado, com dois alunos surdos e dois ouvintes do curso de Letras: Libras da UFG, que ensinaram suas línguas ao seu parceiro, durante um semestre letivo de 2017. Para tanto, o participante surdo ensinou Li-

bras ao ouvinte, e o ouvinte ensinou ao surdo português escrito. O estudo teve por objetivo verificar se as interações decorrentes das sessões de *tandem* poderiam viabilizar a aprendizagem das línguas mencionadas, visto que são línguas de modalidades linguísticas diferentes, ou seja, a Libras é uma língua visuoespacial, e o português é uma língua oral.

O autor buscou também investigar quais foram as estratégias utilizadas pelos estudantes para ensinar sua língua ao parceiro. Os dados foram gerados por meio de gravação em vídeo das sessões de *tandem* e de entrevistas, analisados sob a luz dos pressupostos da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa.

Os resultados nos mostram que os alunos ouvintes usaram algumas estratégias que mediaram o processo de aprendizagem, tais como o uso de objetos, o uso da escrita e o uso de imagens; ou seja, um suporte visual que facilitou aos surdos a aprendizagem. Os resultados também comprovam que as interações entre os alunos surdos e os ouvintes possibilitaram não apenas aprendizagem das duas línguas, mas também acesso a aspectos culturais das comunidades surda e ouvinte. Uma participante ouvinte, por exemplo, aprendeu que os surdos também gostam de dançar e que sentem a música por suas vibrações. O estudo também enfatiza que a aprendizagem do português escrito pelos surdos foi facilitada por interações realizadas na língua de sinais. A análise dos dados nos permite afirmar que a aprendizagem em contexto de *tandem* também é eficaz quando o par linguístico se constitui de línguas de modalidades linguísticas diferentes: português – uma língua oral; e Libras – uma língua visuoespacial, bem como pode trazer algumas orientações para futuros professores de Libras para ouvintes, ou de português escrito para surdos, que venham a ensinar essas línguas em contextos semelhantes.

Outro estudo que contou com a participação de estudantes surdos, numa perspectiva colaborativa, foi a pesquisa de Doutorado realizada por Oliveira-Silva (2017). Participaram do estudo dez alunos surdos que se matricularam em uma turma de Inglês Instrumental, na UFG, em que os demais alunos eram ouvintes. A pesquisadora investigou como a colaboração pôde auxiliar os estudantes surdos na aprendizagem da língua adicional.

Oliveira-Silva (2017) observou que algumas estratégias de leitura utilizadas em aulas de inglês instrumental, pela professora da turma, como, por exemplo, a identificação de palavras cognatas, não se mostraram produtivas aos estudantes surdos. A presença de palavras cognatas, em um texto escrito em uma língua adicional, pode facilitar a sua compreensão, devido à semelhança ortográfica entre as palavras. Assim, um aluno ouvinte ao se deparar com as palavras *information* (em um texto em língua inglesa) e *información* (em um texto em língua espanhola) terá facilidade em compreendê-las devido à semelhança ortográfica dessas palavras com a palavra portuguesa *informação*. Porém, conforme observam Figueiredo e Oliveira-Silva (2016), esse tipo de apoio pode não favorecer o aluno surdo, visto que ele faz uso de sinais que compõem uma língua visuoespacial impossível de ser comparada com palavras de línguas orais.

Essa estratégia somente será útil ao estudante surdo brasileiro se ele souber o português escrito e puder relacionar a grafia da palavra em inglês com a grafia da palavra em português. Ao serem chamados a atenção para essa semelhança ortográfica entre as palavras e compreenderem o conceito de cognato, os estudantes surdos, participantes da pesquisa, se engajaram em uma interação e criaram um sinal para expressar esse conceito, juntando os sinais /PALAVRA/ e /PARECER/; ou seja, os cognatos são palavras que têm a grafia parecida, conforme é ilustrado na figura 1.

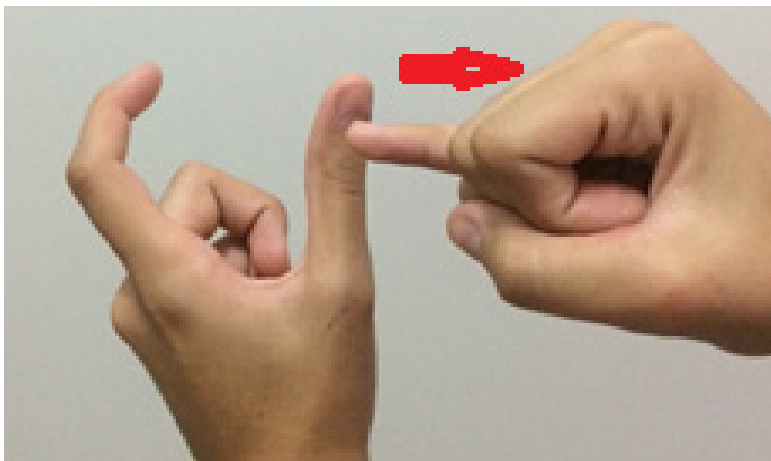


Figura 1: Sinal de /COGNATO/

Fonte: Oliveira-Silva (2017, p. 150).

É importante ressaltar que esse sinal foi criado pelos participantes surdos a partir da interação e da negociação decorrentes das interações colaborativas realizadas em sala de aula.

A aprendizagem colaborativa no meio virtual

Vários autores têm demonstrado que, por meio do computador e da internet, a aprendizagem de uma língua adicional pode ocorrer fora das paredes de uma sala de aula, visto que, por meio desses recursos, os aprendizes podem interagir com pessoas de diversas partes do mundo (ARANHA; CAVALARI, 2014; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; GARCIA, 2020; LEFFA, 2003; PAIVA, 1999, 2001; SCHAEFER; HEEMANN, 2019, 2021; TELLES, 2009; TURULA; KUREK; LEWIS, 2019; VASSALLO; TELLES, 2006, 2009; WARSCHAUER, 1997, entre outros).

A interação mediada por computador é vista como uma oportunidade de compartilhamento de conhecimentos, de socialização, de produção linguística e de aprendizagem de aspectos culturais e técnico-profissionais (HOTER, 2020; RAO, 2019; SCHAEFER; HEEMANN, 2019, 2021; SILVA, 2012; WARSCHAUER, 1997). Conforme enfatizam Roberts *et al.* (2001), o conceito de ‘interculturalidade’ reconhece que a comunicação é sempre um processo cultural e que a comunicação em uma língua adicional (e, em alguns contextos, em uma segunda língua) envolve mediar e estabelecer relações entre a própria cultura e as outras culturas.

Algumas vantagens da aprendizagem *on-line* são a comunicação independente de tempo e local, bem como a oportunidade de se comunicar com muitas pessoas ao mesmo tempo, o que pode fazer com que a aprendizagem seja favorecida por trocas interacionais e pela colaboração entre os participantes.

Projetos telecolaborativos têm sido utilizados para fomentar a aprendizagem de línguas (DEBSKI, 2001; DOOLY; O’DOWD, 2018; LELOUP; PONTERIO, 2003; TURULA; KUREK; LEWIS, 2019). Dooly (2017, p. 169-170) define telecolaboração como

o processo de se comunicar e de trabalhar em conjunto com outras pessoas ou com grupos de diferentes localidades, por meio de ferramentas de comunicação on-line ou digital (por exemplo, computadores, tablets, telefones celulares) para coproduzir um resultado de trabalho desejado. A telecolaboração pode ser realizada em uma variedade de ambientes (sala de aula, casa, local de trabalho, laboratório) e pode ser síncrona ou assíncrona. Na educação, a telecolaboração combina todos esses componentes com foco na aprendizagem,

na interação social, no diálogo, no intercâmbio intercultural e na comunicação, sendo todos esses aspectos especialmente importantes no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Por meio desses projetos, alunos de diferentes instituições e de diferentes países podem ajudar uns aos outros na aprendizagem de uma língua adicional, bem como ter acesso a aspectos relativos às diferenças culturais, e um tipo de projeto telecolaborativo no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas é o *teletandem*.

O *teletandem* é um contexto de aprendizagem de línguas que segue os princípios da aprendizagem em contexto de *tandem*, mas é realizado em um contexto virtual, sempre por meio de comunicação síncrona, com a utilização de escrita, leitura e videoconferência (produção e compreensão oral), proporcionada por meio de um *software* ou de um serviço de comunicação, como, por exemplo, Skype, Openmeetings, Google Meet, Zoom etc.

Os estudos envolvendo o contexto de *teletandem* geralmente têm sido realizados em cursos de Letras, com o intuito de trazer desenvolvimento linguístico e cultural aos interagentes, tal como os realizados por Santos (2008), Garcia (2015), Zakir, Funo e Telles (2016), Freschi e Cavalari (2020), Schaefer (2020, 2021), entre outros. Há estudos também em que o próprio pesquisador participa das interações em *teletandem*, como os realizados por Vassallo e Telles (2009) e Luvizari-Murad (2011). Há, por sua vez, também, vários estudos cujo foco centra-se na formação de professores, podendo ser citados os conduzidos por Salomão (2008, 2011), Evangelista e Salomão (2018) e Souza, Zakir e Garcia (2021). Uma vasta lista de publicações a respeito do *teletandem* pode ser encontrada na página do *Projeto Teletandem Brasil: Foreign Languages for All*,

da Universidade Estadual Paulista – UNESP.²¹

Um estudo inovador sobre teletandem foi o desenvolvido por Silva (2012). Trata-se do primeiro estudo sobre *teletandem* realizado no Brasil em um contexto de educação tecnológica. Para tanto, a pesquisadora elaborou um projeto em que estudantes brasileiros e alemães iriam interagir em sessões telecolaborativas não apenas para aprender sobre língua e cultura, mas para também desenvolver um projeto de sustentabilidade para algumas cidades turísticas do estado de Goiás, visto que os participantes eram estudantes das áreas de Turismo e Hotelaria. Participaram do projeto doze estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), no Brasil, bem como um estudante da Universidade de Trier e onze da Universidade de Worms, na Alemanha, que formaram doze duplas. As próprias universidades selecionaram os participantes entre os voluntários que se dispuseram a participar do projeto. Posteriormente, os estudantes brasileiros e os alemães interagiram por *e-mail* para definir as duplas e sugerir os horários de interações de acordo com a disponibilidade dos membros das duplas.

Para viabilizar as interações e poder gravá-las para análise, a pesquisadora fez uso do Openmeetings – um *software* gratuito de webconferência. Esse *software* de comunicação permite, entre outras funcionalidades, teleconferência com os seguintes componentes e funções: microfone e *webcam*, *chat* (para interação por escrito), lousa interativa em que é possível escrever, desenhar, postar fotos, compartilhamento de tela, bem como gravação de áudio e de vídeo.

21 Ver: <http://www.teletandembrasil.org/publications.html>

A sala de conferências do Openmeetings é ilustrada pela figura 2.

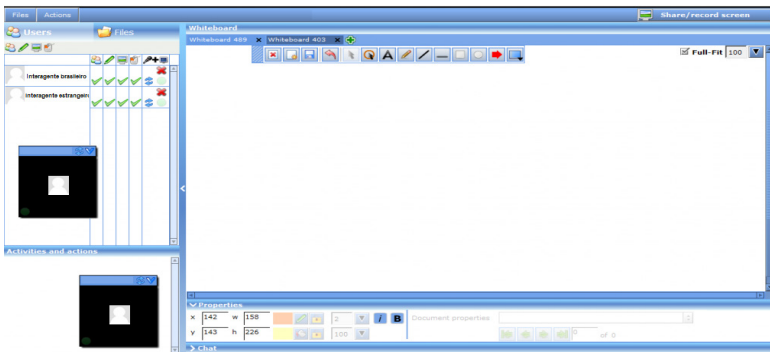


Figura 2: Sala de interação do Openmeetings

Fonte: Figueiredo e Silva (2015, p. 191).

As interações entre os participantes ocorreram de 28 agosto a 4 setembro de 2010 e foram gravadas em áudio e em vídeo por meio de um dispositivo de gravação integrado no *software* e foram transcritas na íntegra pela pesquisadora.

Em relação ao par de idiomas envolvidos neste estudo, foi acordado que seriam o inglês e o português. Os participantes alemães eram proficientes em inglês e ajudariam seus parceiros brasileiros na aprendizagem dessa língua e seriam assistidos por eles na aprendizagem do português.

Para a sua pesquisa de Doutorado, a pesquisadora usou dados provenientes de três pares: três estudantes brasileiros que estavam se formando em Turismo no IFG e três estudantes estrangeiros (dois da Universidade de Worms e um da Universidade de Trier).

Neste estudo, os participantes fizeram uso de alguns recursos que lhes permitiram ver uns aos outros, escrever mensagens para o outro (*chat*), conversar, postar fotos e desenhar. Todos esses recursos contribuíram para o desenvolvimento de interações consistentes que permitiram que os participantes aprendessem ou melhorassem as suas competências linguísticas em relação à língua-alvo, bem como discutissem sobre questões ambientais e sustentabilidade, que foram os principais temas das interações. Os brasileiros, além de poderem aprimorar o conhecimento da língua inglesa, puderam também aprender algumas palavras em alemão com os parceiros.

É importante ressaltar que, após o período de interações nas sessões de *teletandem*, os participantes alemães vieram a Goiânia para conhecer seus parceiros brasileiros e terminar o projeto relacionado à sustentabilidade. Com isso, além de Goiânia, puderam visitar as seguintes localidades: Brasília, Chapada dos Veadeiros, Eco Fazenda Santa Branca, Rio Quente *Resorts* e Pirenópolis. Assim, puderam visitar *in loco* os locais que foram alvo de seu projeto de sustentabilidade.

De acordo com Silva (2012, p. 232),

o uso do teletandem trouxe uma diferença significativa para o contexto de ensino tecnológico do IFG, pois, após ter participado desta pesquisa, os interagentes brasileiros demonstraram estar muito mais motivados para aprender a LI²², ou seja, eles perceberam um propósito para essa aprendizagem: usar a língua para expressar quem eles são e para conhecer quem é o outro.

22 LI = Língua Inglesa.

Todos esses estudos nos mostram como as atividades colaborativas são importantes para a aprendizagem de uma língua adicional, seja por meio de interações face a face ou por intermédio de interações mediadas pelo computador, uma vez que os alunos têm a oportunidade de assumir um papel mais ativo na aprendizagem de aspectos linguísticos, culturais e técnicos.

No contexto educacional hoje em dia, interações mediadas pelo computador têm sido muito utilizadas para propiciar o ensino remoto devido à pandemia da Covid-19, tanto na forma síncrona quanto assíncrona (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020). Isso fez com que os professores e estudantes usassem a tecnologia com mais frequência nas aulas, pois, antes da pandemia, interações telecolaborativas eram usadas principalmente como apoio ao processo de aprendizagem. A tecnologia também propiciou a oferta de disciplinas na modalidade COIL ²³(Collaborative Online International Learning).

O COIL é uma modalidade colaborativa de oferta de cursos que foi criada na SUNY (The State University of New York), em 2006, pelo Prof. Jon Rubin para encorajar o crescimento da aprendizagem internacional cooperativa *on-line* entre a SUNY e seus parceiros internacionais.

Conforme afirmam Guth e Rubin (2015, p. 28), o “COIL é inerentemente diferente do ensino a distância *on-line*, pois pressupõe ensino colaborativo e reúne dois ou mais grupos de alunos em locais geograficamente distantes para colaborar em atividades”. Assim, dois ou mais professores de Instituições diferentes, que se conheçam ou que tenham sido colocados em contato por meio

23 Uma versão brasileira deste projeto, chamado de BRaVE – Brazilian Virtual Exchange – foi implementado na UNESP, em 2018, para ampliar o plano acadêmico de internacionalização da Instituição (SALOMÃO, 2020; SALOMÃO; FREIRE JUNIOR, 2020).

das Instituições envolvidas, trabalham juntos para desenvolver um programa de ensino *on-line* para suas turmas. A disciplina pode ser ministrada na língua em que os participantes sejam proficientes ou em uma língua comum para os dois grupos (por exemplo, o português sendo usado quando o grupo inclui brasileiros e portugueses), o que vem a contribuir para a internacionalização do currículo. A disciplina a ser desenvolvida pode ser uma já existente – adaptada aos propósitos do COIL – ou uma nova. Para tanto, escolhem um tema a ser trabalhado em uma disciplina, planejam suas aulas e ajustam o programa para que atenda às demandas dos grupos envolvidos. A palavra-chave nessa abordagem é a colaboração, que ocorrerá entre os professores e entre os estudantes. Com isso, haverá uma ampliação do tema a ser desenvolvido, levando-se em conta o contexto de cada turma, bem como há um enriquecimento cultural, na medida em que pessoas de países diferentes irão interagir por um período nas aulas *on-line*, sejam elas síncronas e/ou assíncronas, e poderão reconhecer “como o seu próprio contexto molda suas crenças e ideias” (GUTH; RUBIN, 2015, p. 28).

Assim, os professores das duas instituições planejam seu curso de forma colaborativa e, como geralmente não há coincidência do início dos semestres letivos nas instituições envolvidas (por exemplo, em uma instituição as aulas podem começar em fevereiro e, na outra, em março), cada professor começa o seu curso com seu grupo separadamente e, em um período planejado previamente (por exemplo, abril e maio), as turmas se juntam por um tempo que pode, geralmente, variar de quatro a doze semanas (GUTH; RUBIN, 2015), realizando tarefas de formas assíncronas e/ou síncronas, dependendo da diferença de fuso horário entre os países, do horário da disciplina em cada instituição e do que for planejado pelo professores. Esse esquema da parceria COIL pode ser mais bem compreendido por meio da figura 3.

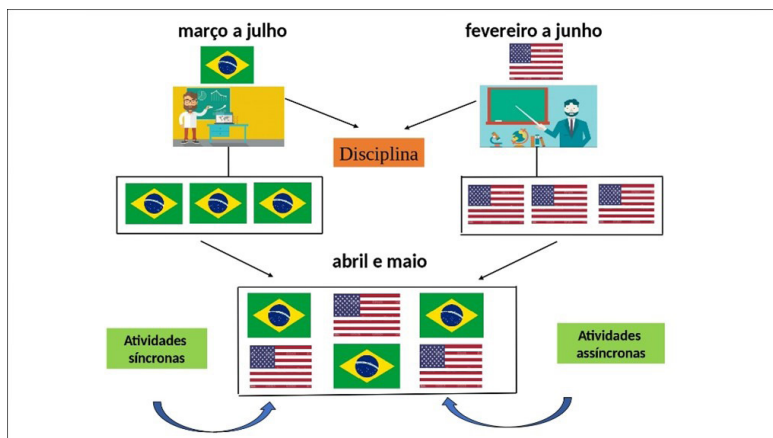


Figura 3: O esquema COIL

Guth e Rubin (2015) sugerem que as interações entre os grupos sigam três sequências de tarefas: quebra-gelo; comparação e análise; e projetos colaborativos. Inicialmente, nesse intervalo de tempo em que as turmas se juntam, deve haver a fase de *quebrar o gelo* entre os participantes. Assim, os professores devem pensar em tarefas interativas, por meio das quais os estudantes devem se apresentar, falar de sua vida, de seus hobbies, de sua cultura, criando, com isso, uma atmosfera agradável para o trabalho a ser desenvolvido. Em seguida, há a fase de *comparação e análise*. Nessa fase, os estudantes e professores, com base em suas culturas, discutem sobre como o tópico do curso é trabalhado e discutido em cada país, vendo as semelhanças e diferenças existentes sobre o assunto, em seus contextos. Assim, podem, por exemplo, ver como determinado assunto é abordado nas redes sociais ou nos jornais de cada país, comparar campanhas publicitárias sobre o assunto etc. Por fim, os estudantes devem desenvolver *projetos colaborativos* sobre o tema trabalhado no curso, que serão desenvolvidos por meio da interação entre os grupos dos diferentes países, de modo que

os grupos possam compartilhar informações relevantes, ao outro grupo, sobre o tema do curso, levando-se em conta a perspectiva de cada país. Desse modo, as “tarefas devem ser projetadas de forma que os estudantes dependam um do outro para completá-la²⁴” (GUTH; RUBIN, 2015, p. 39).

É importante enfatizar que, na passagem de uma fase para a outra, deve haver um exercício de reflexão sobre o que foi discutido, que pode ser feito por meio da escritura de um diário individual ou de um debate entre os grupos. No que tange à avaliação dos estudantes na disciplina, Guth e Rubin (2015) sugerem também que, preferencialmente, até mesmo por questões legais, os grupos sejam avaliados apenas pelo professor original da turma. É importante também que os estudantes possam expressar suas percepções acerca de sua participação na disciplina ofertada na modalidade COIL, que podem ser obtidas por meio de um debate final, de questionários ou de entrevistas individuais.

Vale frisar que, nesse período em que as turmas se mesclam, os estudantes e professores terão a possibilidade de desenvolver sua competência intercultural, bem como ter acesso a outras perspectivas sobre o assunto trabalhado no curso, o que, sem dúvida, enriquecerá e estimulará sua consciência sobre o mundo em que vivemos.

A telecolaboração tem, portanto, favorecido o processo de internacionalização das universidades (BELLI *et al.*, 2018; O'DOWD, 2019, SALOMÃO, 2020), visto que possibilita a participação de estudantes em *mobilidade virtual* – ou seja, os estudantes permanecem em seus países, mas cursam disciplinas *on-line* em instituições estrangeiras –, bem como viabiliza o *intercâmbio virtual*, por meio

24 Poderão, por exemplo, discutir sobre a existência ou não de políticas públicas de inclusão nos dois países, e, em havendo, quais os efeitos dessas políticas para as pessoas surdas, cegas etc.

de trocas de conhecimentos realizadas por projetos telecolaborativos, sessões de *teletandem*, aulas ministradas na modalidade COIL tanto na graduação quanto na pós-graduação etc.

Considerações finais

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem de ensino e aprendizagem, na qual os alunos trabalham juntos para discutir sobre um assunto, aprender coisas juntas ou criar um projeto. Essa abordagem redefine a relação tradicional aluno-professor, pois as tarefas podem incluir debates, resolução conjunta de problemas, produção colaborativa de textos, grupos de estudo, realização de projetos em grupo etc. A aprendizagem colaborativa também faz com que os alunos com habilidades diferentes possam trabalhar juntos e compartilhar seus conhecimentos, o que ajuda a gerar uma colaboração mais eficaz resultando na coconstrução de conhecimentos.

A colaboração é um conceito profícuo no processo de ensino-aprendizagem porque enfatiza não só a questão da coconstrução do conhecimento durante a realização das tarefas, mas também a importância da interação e da interdependência positiva nas relações humanas. Assim, nós, professores, devemos compreender a conexão da aprendizagem colaborativa com o suporte social e o desempenho acadêmico e promover um ambiente de aprendizagem onde os alunos possam participar de tarefas que lhes permitam interagir com os colegas de forma significativa, colaborativa e solidária, para que possam aprender ainda mais uns com os outros, seja em interações face a face ou em interações mediadas pelo computador.

Por sua vez, a telecolaboração tem favorecido a aprendizagem de línguas, a discussão sobre questões culturais, o desenvolvimento profissional, a mobilidade e o intercâmbio virtual, o que fomenta o processo de internacionalização das instituições de ensino, por possibilitar a estudantes e a professores discutir sobre temas globais, ampliar a sua compreensão intercultural e a interagir com pessoas de diversas partes do mundo.

Referências

- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do Projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESpecialist*, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- ARAÚJO, M. A. F. de. **Let's play games!** O jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BELLI, M.; HEEMANN, C.; LACERDA, L. L.; GRAZZIOTIN, M. A internacionalização do currículo e a Pedagogia da Autonomia de Freire: descendo a Torre de Babel. *Todas as Letras*, v. 20, n. 1, p. 45- 53, 2018.
- BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas, S.P.: Pontes, 2010.
- BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. *In*: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (coord.). **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 15-25.

- BRUFFEE, K. A. **Collaborative learning**: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CARVALHO, G. de O. **Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de Letras**. 2002. 169f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020.
- CRANDALL, J. J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (ed.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 226-245.
- DEBSKI, R. Project-oriented learning with technology: Implementation and directions of enquiry. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (org.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade = English as a foreign language: Identity, practices and textuality**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 195-209.
- DOOLY, M. Telecollaboration. In: CHAPELLE, C.; SAURO, S. (ed.). **The handbook of technology in second language teaching and learning**. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2017. p. 169-183.
- DOOLY, M. A.; O'DOWD, R. Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. In: O'DOWD, R.; DOOLY, M. A. (ed.). **In this together**: Teacher's experiences with transnational, telecollaborative language learning projects. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2018. p. 11-34.
- EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. **Interpersonal dynamics in second language education**: The visible and invisible classroom. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

- EVANGELISTA, M. C.; SALOMÃO, A. C. Mediation in teletandem: From face-to-face sessions to reflective journals. **Pandaemonium Germanicum**, v. 22, n. 36, p. 153-177, 2018.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com os pares**: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. 340f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Semeando a interação**: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira. Goiânia: Editora UFG, 2005.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (ed.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 13-57.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. OLIVEIRA-SILVA, C. M. Uma análise da eficácia das estratégias de ensino utilizadas por uma professora ministrando aulas de Inglês Instrumental para alunos surdos em uma sala de aula inclusiva na universidade. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SIMÕES, D. (org.). **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 235-282.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SILVA, S. V. da. A telecolaboração entre alunos brasileiros e alemães: uma análise do uso de ferramentas mediacionais. In: OSÓRIO, P. (org.). **Teorias e usos linguísticos**: aplicações ao Português Língua não Materna. Lisboa: Lidel - Edições técnicas LTDA., 2015. p. 184-210.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SILVA, S. V. Do tandem ao teletandem: estudos sobre o uso da telecolaboração na aprendizagem

- de línguas em contexto virtual. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 309-336.
- FRESCHI, A. C.; CAVALARI, S. M. S. Corrective feedback and multimodality: Rethinking categories in telecollaborative learning. **TESL Canada Journal**, v. 37, p. 154-180, 2020.
- GARCIA, D. N. de M. A logística das sessões de interação e mediação no Teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 44, n. 2, p. 725-738, 2015.
- GARCIA, D. N. de M. **Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- GHAITH, G. M. The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. **System**, v. 30, p. 263-273, 2002.
- GUTH, S.; RUBIN, J. How to get started with COIL. *In*: MOORE, A. S.; SIMON, S. (ed.). **Global networked teaching in the humanities**. New York: Routledge, 2015. p. 28-45.
- HOTER, E. Collaboration in the virtual world. **Journal of Community Guidance & Research**, v. 37, n. 3, p. 63-76, 2020.
- JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. Brussels: International Academy of Education, 2001. 30 p. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464485.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- KINSELLA, K.; SHERAK, K. Designing ESL classroom collaboration to accommodate diverse work styles. *In*: REID, J. M. (ed.). **Understanding learning styles in the second language classroom**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998. p. 85-99.
- LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

- LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. *In*: LANTOLF, J.; APPEL, G. (ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.
- LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 175-218.
- LELOUP, J. W.; PONTERIO, R. Tele-collaborative projects: Monsters.com? **Language Learning & Technology**, v. 7, n. 2, p. 6-11, 2003. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol7num2/net/default.html>. Acesso em: 21 maio 2004.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad.: M. da P. Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone; Ed. USP, 1998. p. 119-142.
- LIU, J.; HANSEN, J. G. **Peer response in second language writing classrooms**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2005.
- LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.
- LUVIZARI-MURAD, L. H. **Aprendizagem de alemão e português via teletandem**: um estudo com base na teoria da atividade. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.
- MCDONELL, W. The role of the teacher in the cooperative learning classroom. *In*: KESSLER, C. (ed.). **Cooperative language learning: A teacher's resource book**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p.163-174.

- NUNES, B. do R. S. S. **Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual.** 2002. 176f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- O'DOWD, R. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. **Language Teaching**, v. 53, n. 4, p. 1-14, 2019.
- OLIVEIRA, Q. M. de. **A aprendizagem de Libras e de português em contexto de tandem: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG.** 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- OLIVEIRA-SILVA, C.M. de. **A aprendizagem colaborativa de Inglês Instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG.** 2017. 262f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.
- PAIVA, V. L. M. O. e. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. *In: MARI, H. et al. (org.). Fundamentos e dimensões da análise do discurso.* Belo Horizonte: FALE-UFG, 1999. p. 359-378.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. **A www e o ensino de inglês. Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.
- RAO, P. S. Collaborative learning in English language learning environment. **Research Journal of English Language and Literature**, v. 7, n. 1, p. 330-339, 2019.
- RICHARD-AMATO, P. A. **Making it happen: Interaction in the second language classroom – From theory to practice.** New York: Longman, 1988.

- RIVERS, W. M. (ed.). **Interactive language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996.
- ROBERTS, C. *et al.* **Language learners as ethnographers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares em teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. 316f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- SALOMÃO, A. C. B. Collaborative language learning in teletandem: A resource for pre-service teacher education. **PROFILE**, v. 13, n. 1, p. 139-156, 2011.
- SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 1, p. 152-174, 2020.
- SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. (org.). **Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE/UNESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020.
- SANTOS, G. R. **Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem**. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- SCHAEFER, R. Facilitating the co-construction of interculturality in teletandem through pedagogical mediation. **D.E.L.T.A.**, v. 36, n. 4, p. 1-29, 2020.
- SCHAEFER, R. Promoting a look beyond stereotyped cultural representations in teletandem. **Forum lingüístico**, v.18, n.1, p. 5733-5749, 2021.

- SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Entendimento intercultural por meio de atividades telecolaborativas. *In*: FERREIRA, G. R. (org.). **Educação e tecnologias: experiências, desafios e perspectivas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 83-88.
- SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Telecolaboração: oportunidade para desenvolvimento linguístico e da competência intercultural. *In*: FERREIRA, N. M.; NUNES, C. (ed.). **Diversidades, educação e inclusão**. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, 2021. p. 359-377.
- SHABANI, K.; KHATIB, M.; EBADI, S. Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional implications and teachers' professional development. **English Language Teaching**, v. 3, n. 4, p. 237-248, 2010.
- SILVA, S. V. da. **O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo**. 2012. 293f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- SOUZA, M. G. de.; ZAKIR, M. de A.; GARCIA, D. N. de M. An overview of teletandem mediation courses for teacher education. **D.E.L.T.A.**, v. 37, n. 1, p. 1-24, 2021.
- SOUZA, R. A. de. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um pouco da história do contexto de tandem. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (ed.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 297-324.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *In*: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

- TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, S.P.: Pontes, 2009.
- TINZMAN, M. B. *et al.* **What is the collaborative classroom?** 1990. Disponível em: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm. Acesso em: 9 out. 2003.
- TSUI, A. B. M. **Introducing classroom interaction**. London: Penguin, 1995.
- TURULA, A.; KUREK, M.; LEWIS, T. (ed.). **Telecollaboration and virtual exchanges across disciplines**: In service of social inclusion and global citizenship. Voillans, France: Research-publishing.net, 2019.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. *In*: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, S.P.: Pontes, 2009. p. 21-42.
- VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. *In*: WERTSCH, J. V. (ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M.E. Sharpe, 1981. p.189-240.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997.
- WIERSEMA, N. **How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it?** A brief

reflection. 2000. Disponível em: <http://www.lgu.ac.uk/de-liberations/collab.learning/wiersema.html>. Acesso em: 9 out. 2003.

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.

ZAKIR, M. A.; FUNO, L. B. A.; TELLES, J. A. Focusing on culture-related episodes in a teletandem interaction between a Brazilian and an American student. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 10, n. 1, p. 21-33, 2016.