

alab

Associação de Linguística Aplicada do Brasil - Processo Eletivo

Biênio 2011-2013

Membros da Diretoria Eleita

Presidente

Christine Siqueira Nicolaides

Vice-Presidente

Kléber Aparecido Da Silva

Secretária

Cláudia Hilsdorf Rocha

Tesoureiro

Rogério Casanovas Tílio

anpoll

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística

Biênio 2012-2014

Membros da Diretoria eleita:

Presidente

Heronides Maurílio de Melo Moura

Vice-presidente

Rosângela Hammes Rodrigues

Secretária Executiva

Andreia Guerini

Tesoureira

Mailce Borges Mota

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Gerhardt, Ana Flávia Lopes Magela (Org.)

Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada
/ Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt (Org.)
Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7113-461-4

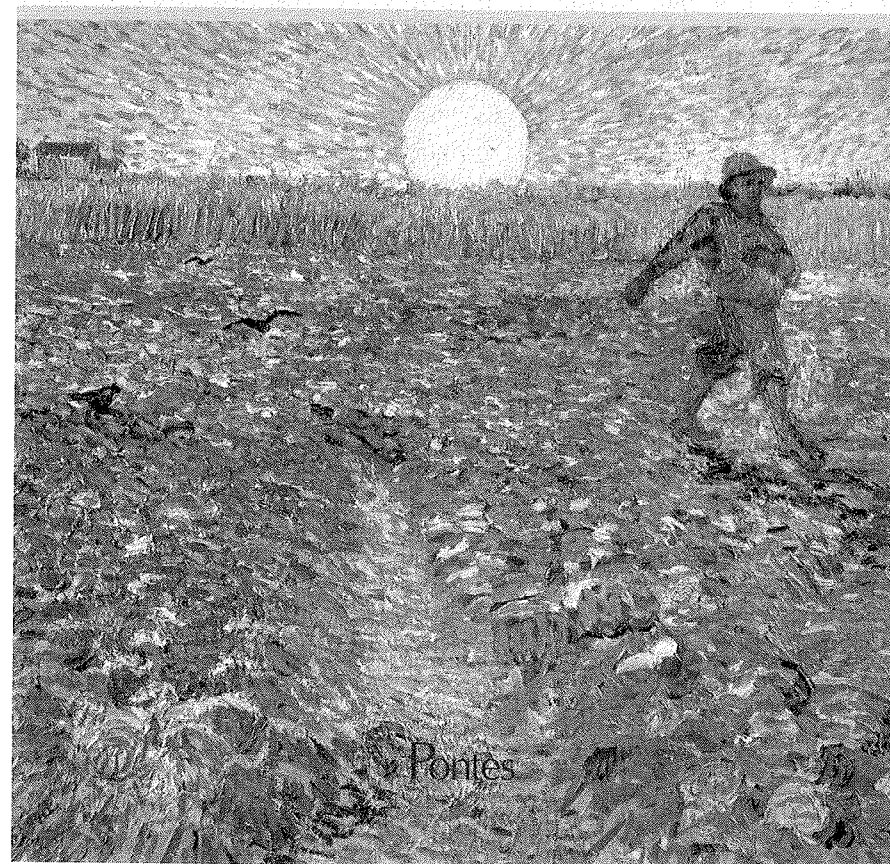
1. Linguística Aplicada 2. Ensino e aprendizagem de línguas 3. Comunicação
I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística Aplicada - 410
2. Ensino e aprendizagem de línguas - 407
3. Comunicação - 307.2

Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt
(Org.)

ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA
LINGUÍSTICA APLICADA



Copyright © 2013 da organizadora representante dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e capa: Eckel Wayne, sobre tela "O semeador" de Van Gogh
Revisão: Pontes Editores

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)
Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)
Telma Gimenez
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.

PONTES EDITORES
Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-056
Fone 19 3252.6011
Fax 19 3253.0769
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

2013 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Gêneros orais e escritos: concepções, processos cognitivos
e implicações pedagógicas 17

Abuêndia Padilha Pinto

Evana Izabely R. de Souza

Ricardo Rios Barreto Filho

Lexicogramática e iconicidade na escolha de palavras
e expressões 53

Darcilia Simões

Processos metafóricos na produção textual de alunos:
discurso e cognição situada 79

Rita Maria Diniz Zozzoli

Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

A leitura e a escrita na escola: desafios e propostas para
o professor de língua e redação 117

Girlene Portela

Níveis de letramento na escrita: um ensaio fotográfico 137

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

A PESQUISA SOBRE A COLABORAÇÃO ENTRE APRENDIZES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTOS PRESENCIAL E VIRTUAL

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)
Marília dos Santos Lima (UNISINOS)

Nos últimos anos, a literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas vem mostrando a importância da colaboração nesse processo, visto que, por meio de interações colaborativas, realizadas em pares ou em grupos, há a possibilidade de coconstrução do conhecimento (BALEGHIZADEH, 2010; BRUFFEE, 1999; DELLICARPINI, 2009; FIGUEIREDO, 2006, 2008, 2009a, 2009b; LEFFA, 2003a; LIMA, 2006, 2011; LIMA; COSTA, 2010a, 2010b; LIMA; PINHO, 2007; NUNAN, 1992; OXFORD, 1997; PAIVA, 2001b; PINHO; LIMA, 2010; SWAIN, 1995, 2000; VIDAL, 2010, entre outros).

Este capítulo tem por objetivo apresentar o arcabouço teórico que subjaz à aprendizagem colaborativa de línguas, bem como tecer reflexões sobre alguns estudos que utilizaram essa abordagem tanto no contexto presencial quanto no virtual.

1. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA: ALGUNS CONSTRUTOS FUNDAMENTAIS

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere, *grosso modo*, 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 intermédio de interações mediadas pelo computador (DILLENBOURG, 1999),

cuja ênfase recai na coconstrução do conhecimento dentro e a partir dessas interações.

Ela está fundamentada na noção vygotskiana de que a interação e a colaboração favorecem a aprendizagem (VYGOTSKY, 1998). A teoria psicolinguística de Vygotsky¹ – comumente conhecida por teoria sociocultural – tem por objetivo principal investigar e explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ela tem sido muito utilizada no Brasil em pesquisas sobre aquisição de L1² (veja, por exemplo, GÓES, 1993; OLIVEIRA, 1993; SMOLKA, 1991; SMOLKA; GÓES; PINO, 1998, entre outros). Por ser uma teoria do desenvolvimento, tem sido também mundialmente utilizada em estudos sobre o processo de aprendizagem de LE, bem como nas pesquisas sobre aquisição de L2 (veja, por exemplo, BRUFFEE, 1999; KESSLER, 1992; KNOUZI et al., 2010; LANTOLF, 2000, 2006, 2011; LANTOLF; APPEL, 1994; MICCOLI, 1997; MOLL, 1989; SWAIN, 2000; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011; SWAIN; LAPKIN, 2002; TOCALLI-BELLER; SWAIN, 2005; WELLS, 1999, entre outros).

Para Vygotsky (1998), todas as funções psíquicas superiores – incluindo a aprendizagem e a resolução de problemas – emergem, primeiramente, num plano interpessoal ou social e, posteriormente, num plano interno ou intrapessoal. Tendo em vista a importância da interação para o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, Vygotsky (1998) apresenta-nos a definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que é capaz de fazer por meio do auxílio de crianças mais experientes e/ou de adultos.

Podemos perceber, por meio dessa definição, a ênfase que Vygotsky dava à mediação proporcionada por indivíduos mais experientes, pois ela tem o potencial de tornar os indivíduos autorregulados (DONATO; MCCORMICK, 1994); ou seja, independentes para realizar, posteriormente, uma determinada atividade. A transição do estágio

1 Para um levantamento das obras de Vygotsky ou de obras a respeito da teoria sociocultural publicadas no Brasil, veja, por exemplo, Mainardes e Pino (2000).

2 Neste estudo, usaremos as seguintes siglas: língua materna (L1), língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2).

de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o estágio de autorregulação (atividade intrapsicológica) é favorecida por estruturas de apoio conhecidas como andaime (*scaffolding*³) e ocorre na zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança e o adulto engajam-se num processo dialógico, favorecendo, desse modo, o desenvolvimento cognitivo da criança.

O andaime é descrito como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). Esse suporte mediado é um tipo especial de ajuda que assiste os aprendizes na obtenção de “novas habilidades, conceitos ou níveis de compreensão” (GIBBONS, 2002, p. 10). Ele é, portanto, uma assistência temporária que possibilitará ao aprendiz realizar, sozinho, uma tarefa semelhante em outras ocasiões.

Em relação ao papel do indivíduo mais experiente como mediador da aprendizagem, Wells (1999) cita vários estudiosos que argumentam que não há a necessidade de haver um membro no grupo que seja, em todos os aspectos, mais capaz do que os outros. O autor justifica esse ponto de vista afirmando que a maioria das atividades envolve uma variedade de tarefas, de modo que os alunos hábeis em uma tarefa, e, por isso, capazes de oferecer ajuda aos seus companheiros, podem, eles próprios, precisar de ajuda ao realizarem outras tarefas (WELLS, 1999). O autor afirma, ainda, que o fato de os alunos trabalharem em grupo, independentemente de haver um mais capaz entre eles, faz, por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam, caso o fizessem sozinhos.

Na perspectiva sociocultural, o adulto não é um conhecedor autônomo e finalizado, mas alguém que está sempre aprendendo e que, por meio de interações, faz uso de estratégias anteriormente adquiridas para enfrentar situações nas quais a autorregulação por si só não é suficiente. Essa qualidade de atividade mental é conhecida como *acesso*

3 Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding* – andaime ou andaime, em português – como uma metáfora para descrever o apoio dado por uma tutora a algumas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeiras, durante um experimento.

contínuo (FRAWLEY; LANTOLF, 1985); ou seja, nunca paramos de aprender: estamos sempre acessando novos conhecimentos e aprendendo a realizar novas atividades.

Para Donato e Lantolf (1990, citado por DONATO, 1994), partindo-se do princípio de que os processos desenvolvimentais são derivados dialogicamente, estes podem ser diretamente observados nas interações linguísticas entre os falantes quando estes participam de tarefas de soluções de problemas. Esses processos tornam-se particularmente observáveis quando as tarefas nas quais os alunos estão engajados fazem que eles reflitam sobre sua própria produção linguística. De acordo com Zebroski (1994), a reflexão permite aos alunos desenvolverem-se na zona de desenvolvimento proximal.

2. A INTERAÇÃO E AS TAREFAS COLABORATIVAS

Alguns estudiosos afirmam que um requisito básico para a aquisição de L2/LE é proporcionar aos alunos oportunidades para interação frequente e extensa na língua-alvo,⁴ oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa (COELHO, 1992; FIGUEIREDO, 2006; LIMA, 2006, 2011; LIU; LITTLEWOOD, 1997). De acordo com esses estudiosos, a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes: ela leva também os mais experientes a descobrir novas formas de aprender. Trabalhando juntos, os aprendizes não compartilham apenas ideias e informações, mas também estratégias de aprendizagem⁵ (DONALDSON, 1990; SWAIN, 2000).

A literatura na área de linguística aplicada tem nos mostrado os benefícios pedagógicos do trabalho em duplas e em grupo em sala de aula de L2/LE. Um dos grandes benefícios observados é o fato de que a interação maximiza a aquisição da nova língua por promover oportu-

4 *Língua-alvo (target language)* é a língua que uma pessoa está aprendendo, em oposição à L1.

5 *Estratégias de aprendizagem* referem-se às ações que os indivíduos praticam para desenvolver o seu processo de aprendizagem (OXFORD, 1990), fazendo que compreendam, aprendam ou se lembrem de alguma nova informação durante aquele processo.

tunidades tanto para insumo (*input*) quanto para produção linguística (*output*) (EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; LONG; PORTER, 1985; PICA; YOUNG; DOUGHTY, 1987; SWAIN, 2000). Por meio da interação, os aprendizes podem melhorar suas oportunidades de aprendizagem usando uns aos outros como recursos (ANTÓN, 1999; FIGUEIREDO, 1999, 2006; FIGUEREDO, 2006, LIMA; PINHO, 2007). Eles também têm a oportunidade de realizar negociações de forma, significado e conteúdo durante o processo interativo. As negociações são os esforços feitos pelos falantes no sentido de compreenderem e de serem compreendidos (PICA, 1994) e fazem que os alunos possam refletir sobre a língua e, com isso, possam se desenvolver em sua aprendizagem (BASSI, 2006; CÂNDIDO JÚNIOR, 2006; LIMA; COSTA, 2010b; STORCH, 2011; SWAIN, 2000). Segundo Swain (2000), é por meio do diálogo colaborativo que “o uso da língua e a aprendizagem da língua podem ocorrer” (p. 97).

Lima (2006) considera a tarefa colaborativa como um evento que oportuniza a negociação entre os aprendizes num processo de coconstrução de textos orais e escritos. Nesse sentido, Wesche e Skehan (2002) definem tarefas colaborativas como aquelas inseridas na sala de aula de L2/LE, que envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo enquanto sua atenção está voltada principalmente para o significado e não apenas para a forma linguística.

De central importância para esta discussão é o conceito de diálogo colaborativo (SWAIN, 2001), que é a interação de apoio que se estabelece entre os aprendizes na realização de uma tarefa, na qual a língua medeia a aprendizagem da língua durante a interação e a resolução de problemas linguísticos. Esse processo colaborativo evidencia momentos de reflexão sobre a língua-alvo, já que os aprendizes podem perceber suas falhas, testar hipóteses e, sobretudo, negociar significados para a solução de seus problemas, oportunizando também correção do outro e autocorreção.

São vários os estudos que relacionam o diálogo colaborativo e o *feedback* corretivo no contexto brasileiro (BROCH, 2008; CARVALHO, 2006; EICH, 2011; FIGUEIREDO, 1999, 2001, 2002, 2003,

2005, 2009a; FIGUEIREDO; ASSIS, 2006; LIMA, 2006, 2011; LIMA; COSTA, 2010a, 2010b; LIMA; PINHO, 2007; PINHO; LIMA, 2010; RODRIGUES, 2006).

Figueiredo (2001, 2005) investigou uma forma de correção de textos escritos em inglês conhecida por *correção com os pares*. Seu objetivo foi compreender esse tipo de correção dialógica e verificar sua influência na aprendizagem de língua inglesa, bem como investigar as percepções dos alunos sobre suas participações em tais atividades de correção. Participaram deste estudo de caso dez alunos formandos de inglês da UFG. Os princípios da pesquisa qualitativa foram utilizados para a coleta e a análise dos dados, tendo sido utilizado também, na análise, algum recurso quantitativo. O autor demonstrou, através da análise dos dados, que as atividades de correção dialogada, realizada entre aprendizes, não promoveram apenas melhorias aos textos escritos, mas também tornaram os alunos mais motivados e confiantes à medida que percebiam que podiam ajudar um ao outro a resolver os erros existentes em seus textos e quando começaram a compreender a correção como uma forma de aprender e não como uma forma punitiva.

Lima (2006) discute a importância dos dois tópicos – diálogo colaborativo e *feedback* corretivo – para potencializar a aprendizagem de L2/LE. A autora retoma a perspectiva de Wesche e Skehan (2002) que caracterizam uma tarefa comunicativa como aquela na qual (1) a mensagem é fundamental, (2) há um problema de comunicação a ser resolvido, (3) há algum tipo de relação com atividades no mundo real, (4) a consecução da tarefa é prioritária e (5) a tarefa é avaliada conforme os resultados obtidos. Lima (2006) acrescenta que, para uma tarefa colaborativa propriamente dita estimular o diálogo colaborativo e, especialmente, a troca corretiva, a tarefa deve ter as seguintes características para o aproveitamento máximo da produção do aluno: (1) a ênfase no processo colaborativo, (2) a possibilidade de reanálise da produção do aluno pelo(s) aluno(s) para correção conjunta ou individual, (3) a reflexão crítica do(s) aluno(s) e do professor, (4) a prática para aprender a errar e (5) a compreensão de que a aprendizagem ocorre em estágios.

Nas duas seções seguintes, focalizaremos estudos colaborativos desenvolvidos, com especial atenção a alguns efetivados no contexto brasileiro.

3. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO CONTEXTO PRESENCIAL

A aprendizagem colaborativa pode ocorrer em sala de aula em qualquer situação em que dois ou mais alunos trabalhem juntos e interajam no intuito de coconstruírem conhecimento por meio dessa interação. Dessa forma, essa abordagem pode ser utilizada tanto em práticas de compreensão como de produção orais e escritas.

Alguns estudos demonstram que, ao interagir com os colegas durante atividades de compreensão textual, tentando decifrar o texto e compreendê-lo, os alunos de L2/LE caminham rumo à autonomia em relação a sua aprendizagem, bem como transcendem os objetivos propostos pelo livro didático e, muitas vezes, também os previstos pelo professor e ainda se beneficiam no contato social (FIGUEIREDO; SABOTA, 2002; SABOTA, 2006).

Nos estudos realizados por Figueiredo e Sabota (2002), Sabota (2006) e Carvalhaes (2013), os alunos primeiramente respondiam sozinhos a exercícios de compreensão textual e, posteriormente, discutiam suas respostas com um colega. Esses estudos comprovam que há uma influência positiva da leitura colaborativa no desenvolvimento dos aprendizes. A motivação dos alunos cresce em relação ao trabalho com o texto, pois eles não vão apenas ler para encontrar as respostas, mas, sim, ler para ter sobre o que falar, para descobrir qual a mensagem do texto em um contexto colaborativo. Os resultados também indicam que os alunos foram capazes de responder a mais questões de compreensão textual por meio da interação com o colega do que quando responderam sozinhos a essas questões.

Ao tratar da escrita na aprendizagem de línguas, Harris (1992) faz uma distinção entre ‘a escrita colaborativa’ e ‘a aprendizagem colabo-

rativa focalizando a escrita'. Segundo a autora, 'a escrita colaborativa' refere-se às produções textuais realizadas por mais de um escritor – como, por exemplo, a produção do presente texto –, ao passo que 'a aprendizagem colaborativa focalizando a escrita' pressupõe a interação entre escritor e leitor, com vistas à construção ou à melhoria do texto pela colaboração entre eles (veja, por exemplo, FIGUEIREDO, 2005).

Nos estudos realizados por Cândido Júnior (2006) e por Wobeto (2012), com estudantes de inglês, e por Bassi (2006), com estudantes de francês, os alunos escreveram colaborativamente um texto, com base em uma sequência de figuras (BASSI, 2006; CÂNDIDO JÚNIOR, 2006; WOBETO, 2012) ou a partir de um debate de um tema proposto pelo professor (CÂNDIDO JÚNIOR, 2006). No estudo de Wobeto (2012), os alunos também escreveram colaborativamente os diálogos para uma história em quadrinhos. Os resultados indicam que, por meio de interações colaborativas, os alunos puderam realizar negociações de significado e de forma para seu texto, bem como desenvolver a função metalinguística, devido a reflexões sobre a língua que estavam aprendendo.

Em relação à melhoria dos textos, vários estudos têm investigado os efeitos da colaboração no processo de revisão textual, conhecido por *correções com os pares* (aluno e aluno) ou por *conferências* (aluno e professor).

A correção com os pares é definida por Richards, Platt e Platt (1992, p. 268) como uma atividade em que “os alunos recebem, de outros estudantes, *feedback* sobre seus textos”. Muitos autores sugerem esse tipo de correção, por sua capacidade de proporcionar aos alunos a possibilidade de discutir sobre seus textos, resolver possíveis problemas textuais e refletir sobre o processo da escrita (CARVALHO, 2006; FIGUEIREDO, 2001, 2005; FIGUEIREDO; ASSIS, 2006; FORMAN; CAZDEN, 1985; RODRIGUES, 2006; VILLAMIL; GUERRERO, 1996, 1998). Por meio desse tipo de correção dialógica, os alunos podem desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer e responder a perguntas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina (DIPARDO; FREEDMAN, 1988;

FIGUEIREDO, 2001, 2003, 2006, 2008, 2012; LIU; HANSEN, 2002; SPEAR, 1988). Esse tipo de correção, entretanto, apresenta algumas limitações, conforme observam alguns autores (CARSON; NELSON, 1996; CONNOR; ASENAVAGE, 1994; NELSON; MURPHY, 1992-1993, entre outros). Por exemplo, alguns alunos podem não confiar nos comentários feitos pelos colegas e, portanto, não os usar na revisão. Os alunos podem discordar sobre o que está certo e o que está errado no texto. Os aprendizes podem, também, preferir ter seus textos corrigidos pelo professor a tê-los corrigidos pelo colega, visto que, conforme nos advertem Kinsella e Sherak (1998), um sistema educacional no qual a centralização do saber e o controle das atividades em sala de aula estão focalizados na figura do professor pode fazer que os alunos não se tornem tão entusiasmados com a ideia de trabalhar em grupos, pois estes estariam acostumados a aceitar tudo que vem do professor como uma verdade incontestável, não confiando, pois, no que os colegas teriam a lhes dizer.

As conferências, por sua vez, são um tipo de correção colaborativa, em que ocorre um diálogo entre o professor e o aluno sobre o texto escrito por este. O professor, dessa forma, atua como um leitor “ao vivo”, pedindo ao aluno esclarecimentos e ajudando-o a solucionar problemas (FIGUEIREDO, 2009a, 2012; HANEDA, 2004; KEH, 1990). Nessa perspectiva, o professor é visto como participante do processo da escrita e não apenas como alguém que irá avaliar o produto. Já os alunos, durante as conferências, têm a oportunidade de se tornarem mais ativos no processo de correção do que em situações em que simplesmente recebem a correção feita pelo professor (HANEDA, 2004; MURPHY, 2000).

Figueiredo (2009a) realizou um estudo sobre os efeitos das conferências na reescritura de textos em língua inglesa. Os dados foram coletados em uma turma do 2º ano do curso de Letras/Inglês, da UFG, durante um semestre letivo. Participaram do estudo sete alunas e a professora da turma. Durante esse semestre, foram desenvolvidas várias atividades de escrita em língua inglesa, e diferentes formas de correção foram utilizadas: autocorreção, correção com os pares e conferência.

Nesse estudo, foram focadas apenas as atividades de conferência. A professora da turma solicitou às alunas que escrevessem um texto cujo final seria “... *and that was the best/worst holiday of my life*”. Após a escritura, cada aluna, em sala de aula, teve seu texto corrigido oralmente pela professora. Esse tipo de correção interativa fez que as alunas participantes desse estudo tivessem a oportunidade de resolver suas possíveis dúvidas com uma leitora “ao vivo” – a professora – e de esclarecer aspectos vagos em seus textos, e, por meio dessa interação, puderam melhorá-los, tanto no que concerne à forma quanto ao conteúdo. A professora, por sua vez, teve a oportunidade não só de avaliar os textos escritos pelas alunas, mas também de avaliar parte do conhecimento que as alunas tinham da língua-alvo e o que elas ainda precisavam desenvolver. A professora teve, também, a chance de mostrar às alunas interesse por seus textos e de elogiar-lhes o trabalho feito. Por meio do diálogo, a professora pôde atender às reais necessidades de suas alunas, à medida que percebia as suas dificuldades no processo da escrita em uma LE.

Os professores, por meio da realização de conferências, podem conhecer melhor seus alunos, e estes se sentem motivados pela atenção pessoal que recebem (GRABE; KAPLAN, 1996). Entretanto, alguns estudos, como, por exemplo, os realizados por Goldstein e Conrad (1990) e Walker (1992), revelam que a participação dos alunos nas conferências varia de aluno para aluno, visto que existem alunos tímidos, e que há uma tendência de o professor dominar o discurso durante as conferências, não dando oportunidade, pois, para que ocorra um diálogo significativo com seu aluno.

Outros estudos desenvolvidos no Brasil focalizam tanto a produção oral quanto a escrita⁶ a partir de tarefas colaborativas. Destacamos aqui dois deles: Lima e Costa (2010b) e Pinho e Lima (2010).

Lima e Costa (2010b) apresentam análise e reflexão sobre o processo e os efeitos do diálogo colaborativo durante a realização de uma

⁶ Os estudos aqui mencionados fazem parte da produção do Grupo de Pesquisa CNPq ‘Ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras’ que atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob a coordenação de Marília dos Santos Lima.

tarefa em inglês como LE e português como L2, a partir de dados que indicam momentos de reflexão metalinguística dos aprendizes sobre sua própria produção. O estudo é também orientado por princípios socioculturais a partir de Vygotsky (1998), Donato (2000) e Hall (2001). As questões norteadoras do estudo foram as seguintes: (1) como se caracteriza o diálogo colaborativo entre os alunos no processo de coconstrução de sentido? (2) Quais são os efeitos da autocorreção e correção pelo outro na resolução dos problemas linguísticos? Nessa pesquisa, as duplas de aprendizes executaram a tarefa quebra-cabeça (*jigsaw*), adaptada de Swain e Lapkin (2002), manipulando gravuras que deveriam ser colocadas em ordem de modo a formar uma narrativa. As duplas de participantes deveriam trabalhar conjuntamente para estabelecer a cronologia correta e relatar a história exibida nas figuras, primeiro oralmente e depois por escrito.

As autoras observaram e filmaram a realização da tarefa colaborativa quebra-cabeça por díades de aprendizes em dois contextos: primeiramente, duas duplas de alunos chineses, aprendizes de português como L2 no Brasil, de nível intermediário, falantes de mandarim, com idade entre 20 e 23 anos. A essas duplas foram entregues as gravuras de uma história que representava a rotina de uma menina no período da manhã (SWAIN; LAPKIN, 2002). Por outro lado, focalizando o inglês como LE, foi verificada a ocorrência de tarefa semelhante com aprendizes brasileiros, alunos do último ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública federal, com idade entre 16 e 18 anos. A essas duplas foram entregues gravuras de uma história diferente que mostrava a rotina de um casal sendo alterada por uma mudança no comportamento da esposa.

Nas duas situações, com os alunos chineses e com os alunos brasileiros, os dados gerados para a análise foram gravados a partir de um encontro com os estudantes, no qual uma das pesquisadoras observou a execução da tarefa sem interferir na produção. Após a realização da tarefa colaborativa, foram feitas aos estudantes algumas perguntas sobre suas percepções quanto ao processo de coconstrução da narrativa. Essa entrevista constituiu um protocolo que, posteriormente, também

foi transcrito para análise. Os excertos dos diálogos colaborativos produzidos pelas duplas refletem momentos nos quais a negociação se deu levando em conta a forma da língua-alvo. A análise dos dados e as respostas dos protocolos revelam que os aprendizes refletiram sobre essa língua-alvo, testaram hipóteses e reformularam seu insumo de modo a promoverem compreensão mútua entre eles, potencializando a aprendizagem da língua.

Já o estudo de Pinho e Lima (2010) relaciona tarefas colaborativas à fala privada, considerando que a pesquisa sobre a aprendizagem de L2 é LE, orientada por princípios da teoria sociocultural (LANTOLF, 2006; LANTOLF; THORNE, 2006), revela a necessidade de estudos que investiguem o uso da fala privada por estudantes adultos na realização de tarefas colaborativas. O objetivo do estudo foi investigar e discutir o papel da fala privada na aprendizagem de inglês como LE, a partir da análise de seu uso por aprendizes adultos engajados em uma tarefa colaborativa no Brasil. A investigação focalizou a natureza e a função da fala privada quando ela ocorre na interação com o outro em um trabalho colaborativo e quais efeitos da fala privada podem ser observados no processo autorregulatório dos indivíduos adultos no contexto brasileiro. A intenção foi oportunizar, aos aprendizes adultos, tarefas colaborativas que promovessem o aprimoramento do desempenho através da reflexão de como o processo autorregulatório do indivíduo acontece. As duplas selecionadas eram formadas por alunos adultos (média de idade de 22 anos) de um curso de inglês de um programa de extensão de uma universidade federal no sul do país. Durante a geração dos dados, os alunos estavam estudando no curso de línguas há, pelo menos, dois semestres e seu nível de proficiência era pré-intermediário, de acordo com o acompanhamento feito por sua professora. A tarefa empregada (*quebra-cabeça*) foi a mesma utilizada em Lima e Costa (2010b).

A análise dos dados sugere que a fala privada mediou a busca por autorregulação na realização da tarefa, quando a natureza do diálogo foi colaborativa, criando ocasiões de aprendizagem. Procurando aprender uma nova língua, observou-se que os aprendizes adultos produziram

fala privada em língua materna e testaram soluções para falhas evidenciadas na produção em LE. Outra estratégia utilizada, do ponto de vista de busca lexical, foi a repetição para a seleção de palavras ou estruturas para a sua análise, objetivando manter a concentração e prosseguir a produção por partes, facilitando, assim, o desempenho dos aprendizes. Os dados sugerem também que, quando o nível de proficiência estava aquém do que a tarefa exigia, a fala privada sozinha não foi suficiente para atingir sucesso na tarefa, servindo, no entanto, como meio de visualizar as lacunas do conhecimento linguístico. As autoras concluem que os resultados desse estudo apontaram a necessidade de uma análise mais aprofundada da natureza e da função da fala privada para a realização de trabalhos colaborativos sem a presença do professor. Enfim, o estudo buscou contribuir para a discussão sobre intervenções pedagógicas mais eficazes para a aprendizagem de línguas com tarefas que fomentem o uso da língua como processo e produto da aprendizagem, partindo da fala privada como um efeito da tarefa.

4. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO CONTEXTO VIRTUAL

Uma vasta literatura na área de linguística aplicada tem demonstrado que o uso do computador e da internet têm o potencial de favorecer a aprendizagem de línguas (LEFFA, 2003b; PAIVA 2001a, 2001b, 2001c; SOUZA, 2003a, 2003b, 2006; STORCH, 2011; TAN; WIGGLESWORTH; STORCH, 2010; WARSCHAUER, 1997, entre outros). Algumas vantagens do meio eletrônico são, por exemplo, o rompimento de limitações espaciais e temporais, bem como o acesso a um grande número de participantes para interagir, o que faz que a aprendizagem seja favorecida pelas trocas interacionais e pela colaboração entre os participantes.

Em um estudo realizado com alunos adolescentes brasileiros, Moraes (2003) verificou que a troca de *e-mails* entre seus aprendizes e falantes de inglês proporcionou àqueles a oportunidade de aprender palavras novas e de desenvolver a competência comunicativa. Resulta-

tados semelhantes foram encontrados por Lee (2004), em um estudo realizado com alunos americanos que interagiram, pelo computador, com falantes de espanhol.

Eich (2011) focaliza o processo da escrita colaborativa por alunos aprendizes de língua inglesa em contexto de ensino de cursos livres no Brasil. Ela desenvolveu a pesquisa com aprendizes classificados como de nível intermediário com a finalidade de refletir sobre a escrita colaborativa, sua edição entre os alunos através de ferramentas digitais, e o *feedback* negociado com o professor. A pesquisadora, através dos dados gerados e armazenados na plataforma *wikispaces*, concluiu que a produção textual colaborativa em ambiente virtual instiga a participação dos alunos e, conseqüentemente, oportuniza a interação social e o uso da LE antes e durante a coconstrução textual.

Projetos telecolaborativos têm também sido usados para favorecer a aprendizagem de línguas (DEBSKI, 2001; LELOUP; PONTERIO, 2003; SOUZA, 2003a; TELLES, 2009; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Por meio de tais projetos, alunos de diferentes instituições e de diferentes países podem, além de se ajudarem na aprendizagem de línguas, ter acesso a aspectos relativos a diferenças culturais, bem como aprender diferentes formas de dizer alguma coisa; ou seja, podem desenvolver a sua competência linguístico-comunicativa.

Souza (2003a), por exemplo, implementou uma experiência de aprendizagem de línguas em regime de *tandem*, do qual participaram, durante dez semanas, alunos do curso de Letras da UFMG e alunos australianos da University of Melbourne e da La Trobe University, ambas na cidade de Melbourne. A aprendizagem em regime de *tandem* é uma abordagem eminentemente colaborativa, “que evoca, entre outras imagens de parceria, a figura de um *tandem bicycle*, ou seja, de uma bicicleta de dois assentos, cujo movimento é obtido pelo esforço conjunto e sincronizado de dois ciclistas” (SOUZA, 2006, p. 274, nota 1). O objetivo do estudo foi dar oportunidades aos participantes de aprender a língua um do outro por meio da realização colaborativa de atividades, que deveriam ser realizadas em inglês e em português. Os participantes

tinham, por exemplo, de planejar uma viagem a Belo Horizonte e a Melbourne, discutir temas recorrentes na mídia das duas localidades, falar sobre hábitos alimentares etc. Os resultados mostraram que, no processo de aprendizagem em regime de *tandem*, “o papel de par mais proficiente alterna-se constantemente, possibilitando que a cooperação seja benéfica para ambos” (SOUZA, 2006, p. 273). No entanto, o autor relata alguns problemas que ocorreram no projeto, tais como a falta de compromisso na realização das tarefas, diferenças entre as expectativas dos participantes etc. Para uma visão mais abrangente sobre possíveis problemas que podem ocorrer em projetos colaborativos, veja, por exemplo, Souza (2003a, 2003b).

Silva (2012), por sua vez, realizou um estudo de caso sobre o processo de aprendizagem em *teletandem* entre um grupo de alunos brasileiros do curso Tecnológico em Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás – Câmpus Goiânia e um grupo de aprendizes estrangeiros, três alemães e uma romena, vinculados a Universidades de Worms e de Trier, na Alemanha. Nesse estudo, os brasileiros auxiliaram seus parceiros estrangeiros na aprendizagem da língua portuguesa e recebiam auxílio destes para o aprimoramento do conhecimento deles da língua inglesa. As sessões de interações foram realizadas por meio de um aplicativo computacional de mensageira instantânea denominado *Openmeetings*. Esse aplicativo síncrono permite teleconferência através de protocolo *web*, com o uso de um simples navegador, como *Internet Explorer* ou *Firefox*. Ele é integrado ao *Moodle* e apresenta os seguintes componentes e funções integrados: áudio, vídeo, *chat*, lousa interativa, gerenciamento de permissões, compartilhamento e manipulação de tela, exposição de PDF (*Portable Document Format*), e PPT (*Power Point Templates*), controlando, inclusive, algumas variáveis de apresentação de tais arquivos e gravação de áudio e de vídeo no formato AVI (*Audio Video Interleave*) ou FLV (*Flash Video*). Os arquivos de gravação ficam armazenados no próprio aplicativo e podem ser salvos para uso posterior. Quanto aos objetivos, a pesquisadora buscou averiguar a aplicabilidade da aprendizagem em *teletandem* para conjugar o ensino de línguas estrangeiras e

a abordagem de ensino para fins específicos em um contexto de ensino tecnológico, bem como estabelecer relações entre o uso que os participantes fizeram dos recursos integrados e associados ao *Openmeetings* e o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras. Os dados foram analisados à luz de estudos sobre a teoria sociocultural e seus desdobramentos teóricos, como aprendizagem colaborativa, mediação e ferramentas mediacionais, bem como sob a ótica da aprendizagem de línguas em *teletandem* e da abordagem de ensino de línguas para fins específicos. Entre as conclusões obtidas, observou-se que, ao par de línguas de aprendizagem português/inglês, os aprendizes acrescentaram a língua alemã, e que a língua inglesa desempenhou o papel de língua de aprendizagem e de língua de ancoragem para o trabalho com a língua portuguesa e com a língua alemã. No que concerne à aprendizagem em *teletandem* em consonância com o ensino de línguas para fins específicos, os resultados apontam que os interagentes trabalham com a língua em sua totalidade, enfatizando em alguns momentos da interação assuntos de uma área mais específica de conhecimento, neste estudo, 'turismo e sustentabilidade'. Os resultados também apontaram que o *teletandem* é um elemento motivacional para a produção de *input/output* autêntico oral e escrito.

Uma pesquisa sobre produção colaborativa no ambiente virtual foi desenvolvida por Broch (2008), que investigou como adolescentes brasileiros, aprendendo língua inglesa numa escola de Ensino Médio, participam e realizam uma atividade de escrita coletiva de um texto teatral em inglês. Partindo de pressupostos teóricos socioculturais, a autora desenvolveu um estudo de caso, cujos dados foram gerados no projeto *Drama Club* nas aulas da disciplina de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os participantes foram quatro díades que, após lerem uma obra em inglês, tiveram que discutir e adaptar a história a um roteiro de peça teatral através de ambiente virtual de aprendizagem (www.ufrgs.br/aled) e do editor de texto colaborativo EquiText (<http://equitext.pgie.ufrgs.br>). Os resultados do estudo evidenciam que a atividade de escrita coletiva em ambiente virtual de aprendizagem foi muito bem-sucedida como pro-

posta pedagógica. A interação em pares propiciou colaboração eficaz entre alunos menos e mais proficientes, favorecendo sua aprendizagem e estimulando uma postura colaborativa. O estudo também enfatiza o uso da metafala (SWAIN, 2000) nas interações entre as duplas em ambiente virtual como indicio de aprendizagem em processo.

Como se pode perceber, a internet amplia as oportunidades de interação na LE, seja por meio de interações assíncronas (email, blogs, páginas de relacionamento, fóruns de discussão) e de interações síncronas (bate-papo). Segundo Paiva (2001a, p. 103), a internet oferece

um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos. Não há mais barreiras espaciais e temporais, desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à Internet. De sua casa, ou do laboratório de sua escola, o estudante pode acessar bibliotecas em várias partes do mundo, assistir a vídeos, participar de diversos cursos online, e, ainda, acessar um imenso mar de recursos para desenvolver as várias habilidades envolvidas na aprendizagem de uma língua.

Apesar de a interação mediada pelo computador ter o potencial de aprimorar a aprendizagem e ampliar as suas possibilidades de desenvolvimento além das paredes da sala de aula, ela apresenta, também, algumas limitações. Paiva (2001a), por exemplo, adverte-nos de que os recursos da internet ainda não estão disponíveis para todas as pessoas e nem em todas as escolas. A autora também chama-nos a atenção para o fato de que a qualidade das conexões ainda é lenta em alguns contextos, o que se configura como um obstáculo para um uso adequado do computador como mediador da aprendizagem. Porém, como sugere a autora, ao se superarem essas dificuldades, a internet será cada vez mais utilizada no ensino de línguas, pois provê "oportunidades variadas de interação, possibilidade de inserção em uma comunidade mundial de aprendizes e falantes da língua e consequente comunicação significativa enriquecida com negociação de sentido em contextos reais" (PAIVA, 2001a, p. 114).

Alguns estudiosos (COLLINS et al., 2003; LEFFA, 2003b; MATTOS, 2003; PAIVA, 2001c, entre outros) atentam, também, para o fato de que o uso do computador, no tocante aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, ainda pode causar ansiedade tanto para alunos quanto para professores, devido a dificuldades de lidar com essa tecnologia. Dessa forma, como sugerem Paiva (1999) e Mattos (2003), é necessário que os cursos de formação de professores levem em consideração a necessidade de inserirem, em sua programação, cursos que preparem os professores para essa nova forma de se conceber o ensino de línguas. Assim, esses futuros profissionais, além de se capacitarem para o bom uso do computador como uma ferramenta importante a ser utilizada em suas aulas, poderão, também, capacitar os seus alunos para esse fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos a partir da análise dos diálogos colaborativos dos aprendizes evidenciam que eles formulam hipóteses, testando diversas possibilidades que conduzam ao significado pretendido. Assim, as novas formas linguísticas utilizadas pelos estudantes constituem hipóteses passíveis de receber *feedback* dos parceiros, sendo os significados conjuntamente produzidos através de andamento provido no processo.

Os episódios de troca entre os aprendizes são momentos nos quais eles expõem ideias, crenças, teorias e regras que podem conduzir à aprendizagem da língua. Tais episódios podem, portanto, promover a transição de um estágio inicial de conhecimento para um estágio mais avançado da língua que está sendo aprendida.

A função metalingüística da própria produção do aprendiz tanto na fala quanto na escrita também colabora para a mediação da aprendizagem. Do ponto de vista pedagógico, a articulação de hipóteses à procura de soluções que evidenciem o que os alunos esperam expressar na língua-alvo faz também que o observador (ou professor) tenha uma

orientação sobre as dificuldades linguísticas dos aprendizes e sobre o conhecimento já adquirido.

Ao utilizar a abordagem colaborativa no ambiente presencial ou virtual, o professor estará estabelecendo um ambiente de apoio mútuo entre os alunos, pois, quando trabalham juntos, eles têm chance de discutir suas próprias dúvidas e de compartilhar com os outros o seu conhecimento. Numa perspectiva vygotskiana, um ambiente mais interativo de aprendizagem, em oposição a um modelo mais tradicional dominado pelo professor, tem o potencial de favorecer a aprendizagem. A aprendizagem colaborativa, dessa forma, configura-se como uma abordagem extremamente importante para o processo ensino-aprendizagem por proporcionar interações construtivas, nas quais os alunos podem aprender uns com os outros e ter um papel mais ativo no tocante ao processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTÓN, M. The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.
- BALEGHIZADEH, S. The effect of pair work on a word-building task. *ELT Journal*, v. 64, n. 4, p. 405-413, 2010.
- BASSI, C. E. O efeito de negociações: uma análise do processo de co-construção de textos em língua francesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 143-164.
- BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- BROCH, I. K. *Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem: o foco do aluno no processo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

- CÂNDIDO JÚNIOR, A. Os processos de colaboração e de negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 47-80.
- CARSON, J. G.; NELSON, G. L. Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 1-19, 1996.
- CARVALHAES, L. N. de A. *Leitura em Língua Inglesa: a colaboração na compreensão de textos numa abordagem técnico-profissional*. 2013. 142f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- CARVALHO, G. O. Os efeitos da revisão colaborativa em textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de Letras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 201-230.
- COELHO, E. Cooperative learning: Foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.
- COLLINS, H.; FERREIRA, A.; MAZZILLO, T.; GERVAI, S.; LANG, E.; SANTI, L.; LEITES, S.; MELLO FILHO, J. C. Por que é difícil participar de chats? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 41-71, 2003.
- CONNOR, U.; ASENAVEGE, K. Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, v. 3, n. 3, p. 257-276, 1994.
- 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.
- DELLICARPINI, M. Enhancing cooperative learning in TESOL teacher education. *ELT Journal*, v. 63, n. 1, p. 42-50, 2009.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2004.
- DIPARDO, A.; FREEDMAN, S. W. Peer response groups in the writing classroom: Theoretical foundations and new directions. *Review of Educational Research*, v. 58, n. 2, p. 119-149, 1988.
- DONALDSON, S. Intensive ESL courses at CALS. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v. 7, p. 6-25, 1990.

- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1994. p. 33-56.
- _____. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 26-50.
- DONATO, R.; LANTOLF, J. P. The dialogic origins of L2 monitoring. In: BOUTON, L. F.; KACHRU, Y. (Ed.). *Pragmatics and language learning*, v. 1, Urbana Champaign, IL: Division of English as an International Language, 1990. p. 83-97.
- DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.
- EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.
- EICH, M. S. *A construção colaborativa de textos em ferramenta digital: o foco na edição*. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Understanding the interaction that occurs during peer correction activities and its effects on the revision of written texts. *Signótica*, Goiânia, v. 11, p. 51-74, 1999.
- _____. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- _____. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 39, p. 105-129, 2002.
- _____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 125-157.
- _____. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.
- _____. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.
- _____. The influences of collaboration on the learning of a foreign language. *MOARA*, v. 30, p. 117-134, 2008.
- _____. A conferência nas aulas de escrita em língua inglesa: uma análise desse processo de correção dialogada entre professor e alunos. In:

- TAVARES, R. R. (Org.). *Linguagem em uso*. Maceió: EDUFAL, 2009a. p. 95-116.
- _____. Collaboration as a key element in the learning of a foreign language. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Ed.). *Culture and arts in Brazil and in the United States: A bridge of multifaceted languages*. Viçosa, MG: Ed. Arka, 2009b. p. 15-36.
- _____. Uma revisão das pesquisas sobre a escrita em L2/LE: em busca de temas e metodologias. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 301-332, 2012.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; ASSIS, N. A. do L. A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 165-199.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SABOTA, B. R. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Signótica*, Goiânia, v. 14, p. 27-59, 2002.
- FIGUEIREDO, C. J. A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2/LE: foco nas estratégias de comunicação. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 111-142.
- FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In: WERTCH, J. V. (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985. p. 323-347.
- FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.
- GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, N. H.: Heinemann, 2002.
- GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p. 101-119.
- GOLDSTEIN, L. M.; CONRAD, S. M. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 3, p. 443-460, 1990.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory & practice of writing*. New York: Longman, 1996.
- HALL, J. K. *Methods for teaching foreign language: Creating a community of learners in the classroom*. Ohio: Merrill Prentice Hall, 2001.
- HANEDA, M. The joint construction of meaning in writing conferences. *Applied Linguistics*, v. 25, n. 2, p. 178-219, 2004.
- HARRIS, M. Collaboration is not collaboration is not collaboration: Writing center tutorials vs. peer-response groups. *College Composition and Communication*, v. 43, n. 3, p. 369-383, 1992.

- KEH, C. L. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 294-304, 1990.
- KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.
- 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.
- KNOUZI, I.; SWAIN, M.; LAPKIN, S.; BROOKS, L. Self-scaffolding mediated by languaging: microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 20, n. 1, p. 23-49, 2010.
- LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.
- _____. Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 28, p. 67-109, 2006.
- _____. The sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In: ATKINSON, D. (Ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011. p. 24-47.
- LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LEE, L. Learners' perspectives on network collaborative interaction with native speakers of Spanish in the U.S. *Language Learning & Technology*, v. 8, n. 1, p. 83-100, 2004. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol8num1/lee/default.html>>. Acesso em: 21 maio 2004.
- LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003a.
- _____. 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, 2003b. 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.
- LIMA, M. S. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006. p. 65-80.

- _____. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 4, p. 837-852, 2011.
- LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 1, p. 143-156, 2010a.
- _____. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 1, p. 167-184, 2010b.
- LIMA, M. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M. S.; GRAÇA, R. M. O. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p. 87-101.
- LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.
- LIU, J.; HANSEN, J. G. *Peer response in second language writing classes*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002.
- LIU, N-F.; LITTLEWOOD, W. Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, v. 25, n. 3, p. 371-384, 1997.
- MAINARDES, J.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação*, Campinas, n. 71, p. 255-269, 2000.
- MATTOS, A. M. de A. Virtual classrooms in Brazil: Teachers' difficulties and anxieties towards technology in language learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 115-132, 2003.
- MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: A joint investigation of learners' experiences in a university classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. Graduate Department of Education, University of Toronto, 1997.
- MOLL, L. C. Teaching second language students: A Vygotskian perspective. In: JOHNSON, D. M.; ROEN, D. H. (Ed.). *Richness in writing: Empowering ESL students*. New York: Longman, 1989. p. 55-69.
- MORAES, A. T. de. *Motivação e desempenho comunicativo em tarefas escritas em língua inglesa mediadas por computador*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.
- MURPHY, S. A sociocultural perspective on teacher response: Is there a student in the room? *Assessing Writing*, v. 7, p. 79-90, 2000.
- NELSON, G. L.; MURPHY, J. M. Writing groups and the less proficient ESL student. *TESOL Journal*, v. 2, n. 2, p. 23-26, 1992-1993.
- NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

- OLIVEIRA, I. M. Autoconceito, Preconceito: A Criança no Contexto Escolar. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p. 153-177.
- OXFORD, R. L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- _____. 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. de 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-UFMG, 1999. p. 359-378.
- _____. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001a.
- _____. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b.
- _____. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001c. p. 270-305.
- PICA, T. Research on negotiation. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.
- PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, v. 21, n. 4, p. 737-758, 1987.
- PINHO, I. C.; LIMA, M. S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. *Calidoscópio*, v. 8, n. 1, p. 38-48, 2010.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. (Org.). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Longman, 1992.
- RODRIGUES, K. A. Os efeitos dos estágios de planejamento e de revisões individual e colaborativa: a construção de textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 231-254.
- SABOTA, B. Trançando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 81-109.
- SILVA, S. V. da. *O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo*. 2012. 294f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- SMOLKA, A. L. B. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 18, p. 15-28, 1991.

- SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 143-158.
- SOUZA, R. A. *Aprendizagem de línguas em tandem* - Estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador. 2003a. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003a.
- _____. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003b.
- _____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 255-276.
- SPEAR, K. *Sharing writing*: Peer response groups in English classes. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 1988.
- STORCH, N. Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied linguistics*, v. 31, p. 275-288, 2011.
- SWAIN, M. Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. Trabalho apresentado no The Annual AAAL Conference, Long Beach, California, Mar. 1995.
- _____. 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.
- _____. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, v. 58, p. 44-63, 2001.
- SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, v. 37, p. 285-304, 2002.
- TAN, L. L.; WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. Pair interactions and mode of communication. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 3, p. 27.1-27.23, 2010.
- TELLES, J. A. *Telet@ndem*: um contexto virtual autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- TOCALLI-BELLER, A.; SWAIN, M. Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, v.15, n.1, p.5-28, 2005.

- VIDAL, R. T. Instrução focada na forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, 179-205, 2010.
- 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.
- _____. Assessing the impact of peer review on L2 writing. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, p. 491-514, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- WALKER, C. Teacher dominance in the writing conference. *Journal of Teaching Writing*, v. 11, n. 1, p. 65-87, 1992.
- WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997.
- WESCHE, M. B.; SKEHAN, P. Communicative, task-based, and content-based language instruction. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 208-228.
- WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: WELLS, G. (Ed.). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999.
- WOBETO, R. *Produção colaborativa de textos escritos em língua inglesa*: um estudo de caso. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- 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.
- ZEBROSKI, J. T. *Thinking through theory*: Vygotskian perspectives on the teaching of writing. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.