

© 2018, Editora UFG

© 2018, Francisco José Quaresma de Figueiredo (Org.)

Revisor

Fernando de Freitas Fernandes

Projeto gráfico, Capa e Editoração eletrônica

Denis Alves da Silva

Imagem da Capa

“Pescadores de Ubatuba”

Óleo sobre tela, 74,5 x 81,5 cm.

Antônio Gomide, 1960.

1. edição: 2006

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

Bibliotecário responsável: Enderson Medeiros CRB1 :2276

A655 A aprendizagem colaborativa de línguas / organizador, Francisco José Quaresma de Figueiredo. – 2. ed. rev. e ampl. – Goiânia : Editora UFG, 2018.
332 p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7274-499-7

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Língua francesa - Estudo e ensino. 4. Ensino superior. I. Figueiredo, Francisco José Quaresma de.

CDU: 811:37

SUMÁRIO

Apresentação..... 7

A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos..... 13

FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO

Os processos de colaboração e de negociação durante a realização de tarefas comunicativas 59

ALLEY CÂNDIDO JÚNIOR

Trançando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual 99

BARBRA SABOTA

A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2/LE: foco nas estratégias de comunicação 133

CARLA JANAINA FIGUEREDO

O efeito de negociações: a coconstrução de textos em francês... 169

CLÁUDIA ELIANA BASSI

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE LÍNGUAS: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS E APLICAÇÕES EM DISTINTOS CONTEXTOS

FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO

[O] homem, através da palavra, muda a si mesmo, dando uma outra dimensão à sua consciência, justamente porque é homem, porque é capaz de discernir, de reconhecer que não existe num mundo pronto e acabado, mas que por ele é continuamente criado e recriado.

Silvia Lucia Bigonjal Braggio

Este capítulo tem por objetivo apresentar um referencial teórico que nos auxilie a melhor compreender o que seja aprendizagem colaborativa. Para tanto, são apresentados os princípios básicos da teoria sociocultural, que servem de fundamento para esse tipo de aprendizagem, e discutidas as diferenças e semelhanças entre “aprendizagem colaborativa” e “aprendizagem cooperativa”. São, também, revisados alguns estudos referentes ao papel da colaboração na interação face a face

e na interação virtual, que tratam de seus benefícios e de suas possíveis limitações. Por fim, são apresentadas algumas implicações para os processos de ensino e de aprendizagem de línguas.

OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem filosófica construtivista,¹ 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, cuja ênfase recai na coconstrução do conhecimento dentro e a partir dessas interações.

Entende-se por “interação” “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” entre os participantes (Brown, 1994, p. 159). A interação pode ocorrer entre professor e aluno, aluno e aluno, leitor e texto, falantes nativos e não nativos, aluno e programas de computador etc. (Rivers, 1996). Em se tratando de salas de aula de línguas, a interação “pressupõe participação, envolvimento pessoal e tomada de iniciativas” (Van Lier, 1988, p. 91). A interação em sala de aula de línguas é entendida como o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo.

A colaboração pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem (Bishnoi, 2017; Bruffee, 1999; Dillenbourg, 1999; Figueiredo; Lima, 2013; Kessler, 1992; Kozlov; Grobe, 2016; Lima, 2011; Saha; Singh,

¹ Em uma perspectiva construtivista, a aprendizagem é um processo ativo no qual os indivíduos, em contextos socioculturais, constroem novas ideias ou conceitos, com base em seus conhecimentos prévios e nos que estão sendo adquiridos. Para obter mais informações sobre o construtivismo, veja, por exemplo, Candy (1989), Cole e Wertsch (1996) e Banks-Leite (2000).

2016). Por meio dela, os alunos podem dar e receber ideias, prover assistência mútua para a realização de uma tarefa etc.

Conforme nos mostram alguns autores (Bedran; Barbosa, 2016; Figueiredo; Lima, 2013; Mylett; Gluck, 2005; Nyikos; Hashimoto, 1997; Oxford, 1997; Tinzmann et al., 1990), a aprendizagem colaborativa baseia-se, principalmente, na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky e seus colaboradores. De acordo com essa teoria, o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas. Segundo Vigotski² (1998), a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, uma vez que é mediadora desse processo.

A MEDIAÇÃO

Para Vygotsky (1979), os seres humanos não apenas se adaptam ao mundo externo, assimilando as leis da natureza, como também tentam controlá-la e dominá-la. Essa necessidade de controle levou os homens a criar instrumentos para, com eles e com a colaboração dos outros homens, desenvolver o seu mundo. A função do instrumento, de acordo com a teoria vygotskiana,

é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. (Vigotski, 1998, p. 72; grifo do autor).

Vigotski (1998) estendeu a noção de mediação instrumental, traçando uma analogia entre o papel dos instrumentos técnicos e mecânicos e o que ele chamou de instrumentos psicológicos. Estes

² O sobrenome Vygotsky é grafado por Vigotski em algumas publicações no Brasil. Neste capítulo, o sobrenome é grafado da forma como aparece nos textos aqui citados.

incluem, prioritariamente, a linguagem, e alguns artefatos, tais como técnicas mnemônicas, símbolos algébricos, diagramas, esquemas etc. Segundo Donato e McCormick (1994), a mediação, em salas de L2,³ ou em processo de aprendizagem de L2, pode ter a forma de um livro didático, materiais audiovisuais, oportunidades para interação, instruções etc. Todas as formas de mediação acontecem em contextos que as transforma em processos inerentemente socioculturais, que promovem a relação do homem com o mundo social e material (Donato; McCormick, 1994; Pierre; Santana, 2016). Os artefatos servem, portanto, como mediadores para a atividade mental do indivíduo, e, conseqüentemente, influenciam a sua zona de desenvolvimento proximal.

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

Para Vigotski (1998), a interação da criança com outras mais experientes e/ou com adultos favorece seu desenvolvimento psicológico. Nessa perspectiva, tal desenvolvimento dá-se, inicialmente, no plano social e, posteriormente, no plano individual. Ou seja, o desenvolvimento ocorre “entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e, posteriormente, na criança, como uma categoria intrapsicológica” (Vygotsky, 1981a, p. 163).

Vigotski (1998) distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O primeiro caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independentemente de outras pessoas. O segundo caracteriza-se pelas funções que ela pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha ou com o auxílio de alguém mais experiente é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como

³ Nos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, escritos em português, L1 ou LM refere-se à língua materna; L2, à segunda língua; e LE, à língua estrangeira.

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. (Vigotski, 1998, p. 112).

Para Vigotski (1998, p. 113), o “nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Os níveis real e potencial de desenvolvimento correspondem, respectivamente, ao funcionamento “intramental” e “intermental”⁴ (Wertsch; Tulviste, 1992).

Como podemos observar, ressalta-se, na teoria vygotkiana, o auxílio que o companheiro mais capaz pode oferecer ao menos experiente (Khaliliaqdam, 2014; Solovieta; Quintanar, 2016; Vigotski, 1998). No entanto, Wells (1999b) argumenta que, em situações de aprendizagem, não há a necessidade de existir um aluno 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 que são hábeis em uma tarefa, e, desse modo, capazes de oferecer ajuda aos seus companheiros, podem, eles próprios, precisar de ajuda em uma outra tarefa. (Wells, 1999b, p. 8).

Wells (1999b) afirma, ainda, que o fato de os alunos trabalharem em grupo, independentemente de haver um mais

⁴ Na literatura referente à teoria sociocultural, os termos “intramental” e “intrapológico” são usados intercambiavelmente, bem como os termos “intermental” e “interpsicológico”.

capaz entre eles, faz com que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam caso o fizessem sozinhos.

Segundo Wells (1999a, 1999b) e Antón (1999), a ZDP constitui um potencial para a aprendizagem, criado na interação entre os participantes quando eles se engajam em uma atividade específica juntos. Por meio da interação, todos aprendem, e “não simplesmente o menos habilidoso ou o que tem menos conhecimento” (Wells, 1999b, p. 12). Para Lantolf (2000, p. 17), “[a] ZDP, então, é mais apropriadamente concebida como a construção colaborativa de oportunidades”.

Alguns estudiosos dos processos de aprendizagem de L2 (Richard-Amato, 1988; Schinke-Llano, 1993) associam direta ou indiretamente a noção de ZDP à noção de *i+1* de Krashen (1982, 1985),⁵ por entenderem que Krashen chama de *i* aquilo que Vigotski (1998) denomina nível de desenvolvimento real da criança, e que *i+1* seria a zona de desenvolvimento proximal. Porém, Dunn e Lantolf (1998) e Thorne (2000) argumentam que as semelhanças entre os dois construtos são superficiais e as diferenças, profundas, visto que, para Krashen, a aquisição ocorre à medida que o indivíduo é exposto a input⁶ compreensível, ficando em segundo plano as questões de interação e de output. Já para Vygotsky, a interação, o diálogo, é a chave para o desenvolvimento cognitivo.

Como podemos perceber, de acordo com a teoria vygotskiana, os processos cognitivos são mediados pelas interações socioculturais, de modo que todos os processos psicológicos são inicialmente sociais e somente mais tarde tornam-se individuais.

⁵ Segundo Krashen (1985), para que a aquisição se processe, isto é, para que se passe de um estágio da língua para outro, é necessário que o input esteja um pouco além do estágio em que se encontra o indivíduo. Em outras palavras, se a competência atual na língua é *i*, o input deve conter informação linguística que esteja um nível além dessa competência (*i + 1*)

⁶ Input é entendido como as mensagens ou informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas. Output, por sua vez, é compreendido como a produção linguística, seja oral ou escrita (Figueiredo, 2015).

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

- regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança;
- regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas;
- autorregulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

A transição do estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o de autorregulação (atividade intrapsicológica) é favorecida por estruturas de apoio, conhecidas como *scaffolding*,⁷ e ocorre na zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança e o adulto engajam-se num processo dialógico (Lantolf; Appel, 1994).

O *scaffolding* é descrito como um processo dialógico 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 (Wilson; Devereux, 2014; Wood; Bruner; Ross, 1976).

De acordo com Aljaafreh e Lantolf (1994), as estruturas de apoio devem ser graduais, contingentes e dialógicas. “Graduais”, pois devem primeiramente ser implícitas e, se necessário, tornarem-se mais explícitas. Devem ser “contingentes”, visto que a ajuda só deve ser oferecida quando houver realmente necessidade. Wertsch e Hickmann (1987), por exemplo, constataram que as crianças rejeitam a ajuda dos pais quando percebem que podem efetuar, sozinhas, uma tarefa. As estruturas devem, também, ser

⁷ Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding*, que, em português, significa andaime, como uma metáfora para descrever o apoio dado por um tutor a algumas crianças, quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeira, durante um experimento.

“dialógicas”, tendo em vista que é por intermédio do diálogo que se evidenciam a ZDP e o tipo de ajuda a ser oferecida.

Para Tharp e Gallimore (1988), o *scaffolding* pode ser, ainda, de dois tipos. Quando o mais experiente ajuda o menos experiente, como no caso professor-aluno, ocorre o que os autores chamam de assistência. E quando a ajuda é recíproca e compartilhada, como a que ocorre entre os próprios alunos, ela é chamada de influência.

Como podemos perceber, o diálogo e a colaboração são elementos essenciais da teoria vygotskiana e favorecem o desenvolvimento da ZDP. Um outro autor que enfatiza a importância da interação verbal é Bakhtin (1992). Para ele, “a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (Bakhtin, 1992, p. 113; grifos do autor).

Em relação à importância do diálogo, Clark (1990, p. 1; grifo nosso) afirma que “nós nos comunicamos não para representar a realidade ou para transmiti-la, mas para ‘construí-la’”; ou seja, no processo de comunicação, transformamos nossas interpretações da experiência em estruturas de conhecimento que usamos para definir, para nós mesmos, a nossa realidade. Segundo o autor, comunicamo-nos não para os outros, mas com eles. Em outras palavras, o ato de comunicar é mais uma interação colaborativa do que uma afirmação de si mesmo.

A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE L2: FOCO NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Estudos dos eventos de sala de aula têm demonstrado que o ensino não é estático, mas algo dinâmico, um processo

que resulta da interação entre o professor, os aprendizes, as tarefas instrucionais e as atividades desenvolvidas em sala de aula (Richards, 1990). Trabalhando em grupo, os alunos têm a oportunidade de desenvolver a competência interacional, que é definida por Tikunoff (1983, p. 4, apud Richards, 1990) como a habilidade do aprendiz “para responder tanto às regras de discurso da sala de aula quanto às regras sociais do discurso, de modo a interagir apropriadamente com os pares e adultos ao executar tarefas em sala de aula”.

Tomando-se por base a teoria sociocultural, podemos perceber que a importância do papel da interação em sala de aula é algo indiscutível, pois “o conhecimento é coconstruído, e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (Nyikos; Hashimoto, 1997, p. 507). De acordo com Góes (2000, p. 25), a “autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações”. Na sala de aula de línguas, seja de L1 ou de L2/LE, a interação ainda é mais importante, uma vez que a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (Tsui, 1995).

Segundo Paiva (1999, p. 364),

[e]m contextos de aprendizagem de língua estrangeira, a preocupação com oportunidades de interação é ainda maior, pois o contato que o aprendiz tem com a língua fica praticamente restrito à sala de aula e esta nem sempre oferece condições ideais para a interação. As oportunidades de interação são, na maioria, situações artificiais em forma de simulações sujeitas à interferência negativa de fatores sociais e afetivos.

Coelho (1992) e Liu e Littlewood (1997) afirmam, também, que um requisito básico para a aquisição de L2 é proporcionar

aos alunos oportunidades para interação frequente e extensa na língua-alvo,⁸ oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa. Esta tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores (Arnold; Ducate; Kost, 2012; Bedran; Barbosa, 2016; Benado; Testut, 1991; Bruffee, 1999; Figueiredo, 2001, 2002, 2003; Figueiredo; Lima, 2013; Nunan, 1992; Nyikos; Hashimoto, 1997; Oliveira, 2017; Oliveira-Silva, 2017; Porto, 2016; Silva, 2012, entre outros). Esses estudiosos constataram que a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes: ela leva também os mais experientes a descobrir novas formas de aprender. Ao trabalharem juntos, os aprendizes não compartilham apenas ideias e informações, mas, também, estratégias de aprendizagem⁹ (Donaldson, 1990; Swain, 2000).

A literatura – na área de linguística aplicada – tem nos mostrado os benefícios pedagógicos do trabalho 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 oportunidades tanto para input quanto para output (Ehrman; Dörnyei, 1998; Long; Porter, 1985; Pica; Young; Doughty, 1987). Por meio da interação, os aprendizes podem melhorar suas oportunidades de aprendizagem usando uns aos outros como recursos (Antón, 1999; Figueiredo, 1999, 2001). Segundo Swain (2000, p. 97), é por meio do diálogo colaborativo que “o uso da língua e a aprendizagem da língua podem ocorrer”.

Dessa forma, a interação, na sala de aula de línguas, propicia aos alunos oportunidades de trocas de informações e de estratégias de aprendizagem. Os alunos têm, ainda, a chance de verificar o

⁸ Língua-alvo (*target language*) é a língua que uma pessoa está aprendendo, em oposição à L1 (Figueiredo, 2015).

⁹ “Estratégias de aprendizagem” referem-se às ações que os indivíduos praticam para desenvolver o seu processo de aprendizagem (Oxford, 1990), fazendo com que compreendam, aprendam ou se lembrem de alguma nova informação durante aquele processo.

que sabem e o que ainda têm de aprender para expressarem-se na língua-alvo.

De acordo com Swain (2000) e Shehadeh (2003), os aprendizes, por meio da interação, podem, também, testar suas hipóteses sobre a língua que estão aprendendo. Swain (1995) argumenta, ainda, que os aprendizes precisam de oportunidades para usar a língua-alvo significativamente, para exteriorizar o que aprenderam, oralmente ou pela escrita, a fim de desenvolverem certas características gramaticais que não parecem ser adquiridas simplesmente por meio de input compreensível. Swain e Lapkin (1998, p. 321; grifos das autoras) sugerem que “o que ocorre nos diálogos colaborativos é aprendizagem. Isto é, a aprendizagem não acontece fora do desempenho; ela ocorre *no* desempenho”.

Como afirmam Johnson e Johnson (1998, p. 339), “é através de oportunidades para interação ou uso produtivo da língua que o falante não nativo adquire a língua”, e essa interação pode ser favorecida por meio de atividades que promovam a aprendizagem colaborativa ou a cooperativa.

COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO

Alguns autores, como, por exemplo, Panitz (1996), Oxford (1997), Wiersema (2002) e Arnold, Ducate e Kost (2012), fazem uma distinção entre as aprendizagens “colaborativa” e “cooperativa”.

Segundo Oxford (1997), a aprendizagem cooperativa refere-se a um grupo específico de técnicas¹⁰ utilizadas em sala de aula que favorecem interdependência positiva¹¹ entre os alunos,

¹⁰ Como exemplos dessas técnicas, teríamos a elaboração de murais, apresentação oral em grupos, jogos realizados em times etc. Para obter outros exemplos, veja, por exemplo, Kessler (1992) e Jacobs e Hall (1994).

¹¹ “Interdependência positiva” refere-se à situação em que os alunos fazem um esforço para ensinar uns aos outros e para aprender uns com os outros (Wiersema, 2000).

com o intuito de obter desenvolvimento cognitivo e social. Olsen e Kagan (1992, p. 8) afirmam, ainda, que a aprendizagem cooperativa é uma

atividade de aprendizagem em grupo, organizada de modo tal que a aprendizagem dependa da troca, socialmente estruturada, de informações entre os aprendizes do grupo, no qual cada aprendiz torna-se responsável por sua aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem dos outros.

A cooperação implica o trabalho independente dos membros do grupo que assumem responsabilidade por subtarefas específicas, que, no final, são juntadas para completar uma tarefa maior (Arnold; Ducate; Kost, 2012). Por exemplo, ao fazer um pôster sobre determinado assunto, um grupo composto por quatro membros pode dividir as tarefas para sua execução. Assim, um membro pode ficar responsável em preparar a introdução, outro fica encarregado de obter figuras para ilustrar o pôster, outro membro cuida do desenvolvimento, e o quarto membro elabora as considerações finais e as referências. No final, os aprendizes, em cooperação, decidem sobre a melhor maneira de juntar as partes para a confecção do pôster.

Por sua vez, de acordo com Oxford (1997), a aprendizagem colaborativa tem uma característica menos estruturada do que a cooperativa, configurando-se, pois, como uma coconstrução do conhecimento em um contexto social. Caracteriza-se, por conseguinte, como um trabalho realizado de forma síncrona (Arnold; Ducate; Kost, 2012), ou seja, todos trabalham ao mesmo tempo na realização da tarefa.

Para Wiersema (2002), a colaboração é mais do que cooperação. A cooperação é uma técnica cujo objetivo principal é

dar cabo a um determinado produto; ou seja, os alunos trabalham juntos para realizar uma tarefa, e cada um tem uma função específica para minimizar o esforço dos membros do grupo. A colaboração, por sua vez, refere-se a todo o processo de aprendizagem: alunos ensinando a alunos; alunos ensinando ao professor; o professor ensinando aos alunos.

Segundo Panitz (1996), a aprendizagem cooperativa é mais diretiva e controlada pelo professor; isto é, este estipula uma tarefa, e os papéis desempenhados pelos alunos na realização de tal tarefa são, geralmente, atribuídos por ele. Por outro lado, numa perspectiva colaborativa, os alunos escolhem os seus papéis, decidem “como” e “o que” irão realizar.

Algumas diferenças e semelhanças entre a aprendizagem colaborativa e a cooperativa podem ser mais claramente visualizadas no Quadro 1, elaborado a partir das leituras de Panitz (1996), Oxford (1997), Wiersema (2002) e Matthews et al. (2003):

Quadro 1 - Diferenças e semelhanças entre as aprendizagens colaborativa e cooperativa

Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem cooperativa
Diferenças	
O foco é no processo.	O foco é no produto.
As atividades dos membros do grupo são geralmente não estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve.	As atividades dos membros do grupo são geralmente estruturadas: os seus papéis são definidos a priori, sendo resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis.
Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno.	Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no professor.
Os membros do grupo realizam a tarefa conjuntamente, do início ao fim.	Os membros do grupo realizam suas tarefas de forma independente e, no fim, se juntam para finalizar uma tarefa maior.
Semelhanças	
Os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do professor.	
O ensino e a aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os alunos e o professor.	
A participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos, à vista disso, concluir que, em relação à aprendizagem “colaborativa”, a “cooperativa” é mais estruturada por meio de técnicas, em que o sucesso na realização de uma tarefa, por meio da divisão de papéis e de funções entre os participantes de um grupo, é o objetivo primeiro. Por sua vez, na “aprendizagem colaborativa”, o que importa não é apenas o sucesso

do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a coconstrução do conhecimento, advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interlocutores.

Apesar de terem algumas diferenças, ambas as abordagens são importantes, visto que têm o potencial de favorecer a interação e de proporcionar, aos alunos, um papel mais ativo no processo de aprendizagem, na medida em que elas têm seus fundamentos nas teorias sociocultural e construtivista. Devido a isso, há autores que usam os dois termos alternadamente (Bruffee, 1999; Gumperz; Cook-Gumperz; Szymanski, 1999; Horwitz et al., 1997; Kessler, 1992; Panitz, 1996).

De acordo com Panitz (1996), esses dois tipos de aprendizagem enfatizam a interação, tanto entre os alunos quanto entre estes e o professor. Para Bruffee (1999, p. 83, grifos do autor), a aprendizagem colaborativa e a cooperativa são

duas versões da mesma coisa. Ambas são atividades educacionais em que as relações humanas são a chave para o bem-estar, para a realização e para a sabedoria. Tanto aqueles que chamam o que se pede para os alunos fazerem de *aprendizagem cooperativa* quanto aqueles que chamam o que se pede para os alunos fazerem de *aprendizagem colaborativa* desenvolveram, independentemente, algumas ideias educacionais relativamente antigas: ajudar os alunos a aprender trabalhando juntos.

Contudo, para que a aprendizagem seja cooperativa ou colaborativa, é necessário que os alunos se auxiliem na consecução de uma tarefa, já que colocar os alunos sentados juntos, numa sala de aula, para trabalharem em grupo, não é garantia de que realizarão uma atividade de forma cooperativa ou colaborativa (Dörnyei, 1997; Johnson; Johnson, 1998).

De acordo com Driscoll (1994, p. 236, apud Nyikos; Hashimoto, 1997, p. 508),

[n]ão é suficiente [...] que os parceiros simplesmente trabalhem juntos ou que um parceiro domine e demonstre soluções para o outro. Eles devem coconstruir a solução para o problema ou compartilhar, em conjunto, as decisões a serem tomadas sobre as atividades que serão coordenadas para resolver o problema.

Horwitz et al. (1997, p. 519, grifo dos autores) afirmam que, “em um sentido prático, a aprendizagem colaborativa e a cooperativa são ‘dois lados de uma mesma moeda’”, pois ambas levam os aprendizes a realizar tarefas por meio da troca de conhecimentos deles próprios.

BENEFÍCIOS DAS APRENDIZAGENS COLABORATIVA E COOPERATIVA

Segundo Tinzmann et al. (1990), High (1993), Aoki (1999) e Ghaith (2002), as aprendizagens colaborativa e cooperativa favorecem a aprendizagem de línguas, na medida em que:

- a. maximizam oportunidades de output para o aprendiz – os alunos têm a oportunidade de praticar o que aprenderam com os colegas, por meio de interações significativas, diferentemente de uma abordagem tradicional, na qual a participação ocorre, geralmente, quando é solicitada pelo professor;
- b. promovem interações com vistas à negociação¹² de significado – a fluência numa língua ocorre quando ela é

¹² Pica (1994, p. 495) define “negociação” como “a modificação e a reestruturação da interação que ocorrem quando aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem ou experimentam dificuldades na compreensibilidade das mensagens”. Tais modificações incluem repetições, confirmações, verificações da compreensão, paráfrases, pedidos de esclarecimento etc.

usada como veículo de comunicação. Durante o processo de comunicação, há a negociação de significado, visto que os alunos se esforçam para compreender uns aos outros, modificando ou parafraseando o que disseram; ou seja, eles têm a oportunidade de compreender e de fazerem-se compreendidos;

- c. promovem um ambiente de apoio – por intermédio do trabalho em grupo, há uma diminuição da ansiedade dos alunos em expressarem-se na língua-alvo. Os alunos compartilham conhecimentos e informações, têm condições de aprender uns com os outros e de perceber que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos da língua que estão aprendendo. Há a criação de um ambiente de interdependência positiva com vistas à autonomia¹³ dos aprendizes, já que, por meio do diálogo, há o favorecimento da passagem do estágio de regulação pelo outro para a autorregulação;
- d. favorecem o compartilhamento do conhecimento entre os alunos e o professor – na sala de aula tradicional, o professor é geralmente o transmissor do conhecimento. Na sala de aula colaborativa ou cooperativa, o professor valoriza as experiências pessoais dos alunos e também aprende por meio dessas experiências.

Slavin (1997) e Crandall (1999) acrescentam, ainda, que as abordagens colaborativa e cooperativa têm o potencial de aumentar a autoestima dos alunos, de fazer com que eles gostem mais da escola e da matéria estudada, bem como de aumentar sua habilidade em trabalhar com os outros.

¹³ O termo “autonomia” refere-se ao desenvolvimento da capacidade dos aprendizes de engajarem-se no processo de aprendizagem de forma reflexiva e crítica (Shield; Weinger, 1999) e de poderem, gradativamente, se tornar responsáveis por sua própria aprendizagem (Benson, 1997).

De acordo com Ghaith e Yaghi (1998), tais abordagens ajudam os aprendizes com mais dificuldade a realizar tarefas que não conseguiriam fazer sozinhos. Auxilia, também, os que têm menos dificuldade, pois, por meio das explicações que dão aos colegas, podem aumentar sua compreensão sobre o que foi explicado.

Conforme afirma Wiersema (2002), se os alunos aprenderem a trabalhar juntos na sala de aula, eles terão a chance de se tornarem melhores cidadãos, já que será mais fácil para eles interagir com pessoas que, porventura, tenham pontos de vista diferentes dos seus.

Como vimos anteriormente, alguns autores não fazem uma distinção entre as aprendizagens “cooperativa” e “colaborativa”, tendo em vista que ambas favorecem a interação entre os alunos. No entanto, considero que a diferença mais marcante entre essas abordagens se refere ao fato de que, na “aprendizagem colaborativa”, o objetivo primeiro é a coconstrução da aprendizagem e não somente a realização de uma tarefa. Sendo assim, os papéis desempenhados pelos alunos surgem com a necessidade de provisão de assistência ou de trocas de informações, no decorrer das atividades, não sendo, geralmente, papéis estipulados a priori. Nesse tipo de abordagem, o professor não controla nem determina o que os aprendizes farão durante o trabalho em grupo. Ao contrário, ele tem um papel de mediador da aprendizagem, o que faz com que os alunos se tornem responsáveis pela melhor maneira de dar termo a uma tarefa.

O PAPEL DOS ALUNOS E DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Diferentemente de uma sala de aula tradicional, em que os aprendizes recebem passivamente o conhecimento do professor,

na sala de aula em que se adota uma perspectiva colaborativa os alunos tornam-se participantes ativos no processo de aprendizagem (Tinzmann et al., 1990). Eles têm a oportunidade de aprender com os colegas e de ensinar-lhes. Ao resolverem uma atividade em grupo, podem perceber o que ainda têm de aprender, podem desenvolver suas habilidades sociais e afetivas – por meio da interação decorrente desse tipo de abordagem – e têm a oportunidade de compartilhar estratégias capazes de favorecer a aprendizagem. Podem, também, arriscar-se mais, perder o medo de errar, corrigir-se uns aos outros, expressar-se, o que faz com que testem e produzam a língua que estão aprendendo, de uma forma contextualizada e espontânea, língua essa que se concretiza, se constrói e é utilizada de acordo com suas necessidades comunicativas.

Desse modo, os alunos têm a oportunidade de se tornarem mais reflexivos e mais autônomos, visto que, por intermédio das trocas de informações e de pontos de vista, e da regulação pelo outro, podem tornar-se autorregulados.

Na aprendizagem colaborativa, o professor exerce um importante papel de mediador, de colaborador, de provedor de apoio cognitivo e afetivo para os alunos (Dörnyei; Malderez, 1997; Olsen; Kagan, 1992; Tinzmann et al., 1990), na medida em que medeia o processo de aprendizagem, em vez de controlá-lo ou de apenas fornecer informações aos estudantes.

Como observa Matthews (1996), se chegarmos a uma sala de aula em que a aprendizagem é centrada no aluno, pode ser difícil localizar o professor, em razão de este sair da posição central tradicional – frente aos alunos – para sentar-se com eles, circular pela sala, discutir com seus alunos sobre o que farão e como farão. Não há imposições de pontos de vista, e o professor pode, assim, perceber as potencialidades dos aprendizes, no que dizem respeito à sua capacidade de gerenciar as atividades das quais participam e pelas quais se tornam responsáveis.

Há, por conseguinte, um compartilhar de ideias, de sugestões e de soluções para as tarefas que serão desenvolvidas em sala de aula. O professor pode, assim, verificar se o que foi por ele ensinado está sendo posto em prática pelos aprendizes, de uma forma eficiente. Pode, também, apoiar e mediar o desenvolvimento dos alunos por meio de participações interativas e colaboradoras.

Apesar de a aprendizagem colaborativa proporcionar mais interação e coconstrução de conhecimento para os alunos, há aqueles que resistem à sua utilização em sala de aula.

ALGUMAS FONTES DE RESISTÊNCIA AO USO DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Conforme afirmam alguns autores (Ehrman; Dörnyei, 1998; Hyde, 1993; Matusov, 1996), a interação entre os alunos não resulta, apenas, em concordâncias, mas envolve também discordâncias ou conflitos cognitivos (Perret-Clermont, 1980, apud Forman; Cazden, 1985), visto que, por meio do diálogo, os alunos não agem passivamente e, dessa forma, são capazes de exprimir suas opiniões e seus pontos de vista. Porém, como afirma Perret-Clermont (1980, apud Forman; Cazden, 1985), o conflito cognitivo traz à tona os desequilíbrios que tornam necessária a elaboração cognitiva e, dessa forma, confere um papel especial ao fator social, como um entre outros fatores que levam ao crescimento cognitivo.

Um aspecto que pode preocupar alguns professores é o fato de os alunos cometerem erros ao interagir com os colegas durante a realização de atividades colaborativas e de não terem, desse modo, oportunidade para corrigi-los. Porém, como observa Crandall (1999, p. 242), “os alunos não cometem mais erros ao falar uns com os outros do que quando falam com falantes nativos ou com o professor”.

Um outro ponto considerado, nos estudos sobre o trabalho em grupo, é o fato de que esse tipo de interação pode promover o uso da L1 na sala de aula de L2/LE (Prabhu, 1987). Contudo, estudiosos do assunto (Antón; Dicamilla, 1999; Brooks; Donato, 1994; Cook, 2001; Liang; Mohan; Early, 1998; Mello, 2002; Yaghibian; Samuel; Mahmoudi, 2017) demonstram que o uso da L1 não deve ser visto como um impedimento para a aprendizagem da nova língua, mas, sim, como uma estratégia utilizada pelos alunos para facilitar esse processo. De acordo com Brooks e Donato (1994), o uso da L1 facilita a produção na L2/LE e permite aos aprendizes iniciar e manter interação verbal uns com os outros. Cook (2001) e Turnbull e Arnett (2002) sugerem, até mesmo, que a não utilização da L1, por parte dos professores, seja revista. Segundo esses autores, a L1 pode ser usada por aqueles, por exemplo, para organizar a sala de aula, para manter uma relação social mais afetiva com seus alunos, bem como para explicar pontos gramaticais que seriam mais dificilmente compreendidos, caso o fizessem na língua-alvo, sobretudo quando se trata de séries iniciais ou de contextos de imersão nos quais as crianças são escolarizadas por meio da L2.

Devemos, também, levar em consideração o fato de que alguns alunos não se sentem confortáveis ao trabalhar com seus colegas, preferindo trabalhar sozinhos. Cabe-nos, portanto, estar cientes de que as pessoas são diferentes e têm estilos de aprendizagem variados¹⁴ e, assim, não as forçar a participar de uma atividade em grupo, mesmo que, com isso, não tenham a oportunidade de interagir diretamente com os colegas e de beneficiar-se da troca de conhecimentos advinda dessa interação.

Kinsella e Sherak (1998) advertem-nos, ainda, de que um sistema educacional, no qual a centralização do saber e o controle

¹⁴ Para obter mais informações sobre estilos de aprendizagem, veja, por exemplo, Skehan (1989), Scarcella e Oxford (1992) e Gardner (1995).

das atividades em sala de aula estão focalizados na figura do professor, pode fazer com que os alunos não se entusiasmem com a ideia de trabalhar em grupos, já que estariam acostumados a aceitar tudo que vem do professor como uma verdade incontestável, não confiando no que os colegas teriam a dizer-lhes.

O professor, nesse sentido, é a chave para que a aprendizagem colaborativa ocorra e tais resistências sejam minimizadas (McDonell, 1992). Ele deve, portanto, ter uma postura menos centralizadora, de modo a tornar os alunos mais autônomos, a fim de conferir-lhes um papel mais ativo, significativo e reflexivo.

Há de se ressaltar que a aprendizagem colaborativa não se restringe à sala de aula, visto que, por meio da internet, as pessoas têm também a possibilidade de aprender juntas.

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO MEIO VIRTUAL

A aprendizagem de línguas pode também ocorrer além das paredes de uma sala de aula, no meio virtual. Empregando o computador de mesa (desktop) ou dispositivos móveis (smartphones, tablets ou notebooks), conectados à internet, os aprendizes poderão interagir com outras pessoas em diversas partes do mundo e, por meio dessa interação, aprender ou praticar a conversação em uma língua estrangeira. Isto fora constatado por Bower, Lee e Dalgarno (2017), Domalewska (2014), Kessler (2013), Leffa (2003), Paiva (2001a, 2001b, 2001c), Rabello (2015), Rodríguez, Riiza e Gómez (2017), Souza (2002), Wang e Liao (2017), Warschauer (1997), entre muito outros autores.

A interação mediada pelo computador, ou por dispositivos móveis, é também vista como uma oportunidade para a socialização, para a produção linguística e para acesso a aspectos culturais (Avci; Adiguzel, 2017; Almeida, 2003; Biondo, 2017; Gonzales; Schlatter, 2016; Lee; Wang, 2013; Linhares; Chagas,

2015; Mondahl; Razmerita, 2014; Silva, 2012; Torres; Siqueira, 2012; Warschauer, 1997; Zheng; Li; Huang, 2017). Algumas vantagens do meio eletrônico são, por exemplo, o rompimento de limitações espaciais e temporais, propiciando acesso a um grande número de participantes para interagir, o que faz com 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 competência¹⁵ comunicativa. Resultados semelhantes foram encontrados por Lee (2004), em um estudo realizado com alunos americanos que interagiram, pelo computador, com falantes de espanhol.

Projetos telecolaborativos têm também sido usados para favorecer a aprendizagem de línguas (Debski, 2001; LeLoup; Ponterio, 2003; Souza, 2003a). Por meio de tais projetos, alunos de diferentes instituições e de diferentes países podem, além de ajudarem-se 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.

Segundo Paiva (2001a, p. 103), a internet oferece

¹⁵ "Competência" refere-se ao conhecimento que o falante tem das regras fonológicas, morfosintáticas e semânticas de uma língua, ao passo que "desempenho" diz respeito ao uso que o falante faz desse conhecimento (Chomsky, 1965). Contrapondo-se à noção de competência linguística de Chomsky, Hymes (1972) elabora o conceito de "competência comunicativa", que se refere à habilidade do falante não somente em aplicar as regras gramaticais de uma língua, a fim de formar sentenças gramaticalmente corretas, mas também em saber "quando", "onde" e "de que maneira" deverão ser utilizadas ao falar. O termo foi posteriormente retomado e expandido, em situações de ensino-aprendizagem de L2, por Canale e Swain (1980) e por Canale (1983), tendo esses autores, por meio de pesquisas realizadas no Canadá, identificado os seus componentes: competências "gramatical", "estratégica", "sociolinguística" e "discursiva".

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 por recursos tecnológicos 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 (2001), 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 nos chama a atenção para o fato de que a qualidade das conexões ainda é lenta em algumas localidades, 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 conseqüente comunicação significativa enriquecida com negociação de sentido em contextos reais” (Paiva, 2001, p. 114).

Alguns estudiosos (Bower; Lee; Dalgarno, 2017; Collins et al., 2003; Leffa, 2003; Mattos, 2003; Paiva, 2001c, entre outros) atentam, também, para o fato de que

o uso da tecnologia, no tocante aos processos de ensino e de aprendizagem de línguas, ainda pode causar ansiedade tanto para alunos quanto para professores, devido a dificuldades, ou resistência, em lidar com aparatos tecnológicos e com possíveis problemas que os aparelhos possam ter (defeitos, travamentos de tela, desconhecimento de programas, incompatibilidade entre aparelhos, como, por exemplo, entre computadores e projetores etc.). Dessa forma, como sugerem Paiva (1999) e Mattos (2003), é necessário que os cursos de formação de professores levem em consideração a necessidade de inserir, em sua programação, cursos que venham a preparar 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 da tecnologia como uma ferramenta importante a ser utilizada em suas aulas, poderão, também, capacitar os seus alunos para esse fim.

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NOS CONTEXTOS DE *TANDEM* E DE *TELETANDEM*

O vocábulo *tandem* – em inglês, bicicleta que possui dois ou mais assentos (*tandem bicycle*) – é usado metaforicamente para se referir ao esforço mútuo de duas ou mais pessoas que trabalham juntas para realizar uma atividade (Souza, 2003a). Esse termo é geralmente usado em contextos de aprendizagem de línguas. De acordo com Brammerts (1996, p. 10),

a aprendizagem em *tandem* pode ser definida como uma forma de aprendizagem aberta em que duas pessoas com línguas nativas diferentes trabalham conjuntamente em pares para aprender mais sobre a personalidade e a cultura um do outro, ajudar-se mutuamente

a aprimorar as habilidades linguísticas e, frequentemente, também para compartilhar conhecimento adicional, por exemplo, sobre suas vidas profissionais.

Desse modo, a aprendizagem em *tandem* pode ser definida como uma forma de aprendizagem em que duas pessoas, geralmente com línguas nativas diferentes, trabalham em pares para aprender a língua e a cultura um do outro, bem como para compartilhar conhecimento adicional, como, por exemplo, sobre suas vidas pessoais e profissionais.

De acordo com alguns estudiosos (Brammerts, 1995, 1996, 2002; Figueiredo; Silva, 2016; Little, 1999; Oliveira, 2017; Oliveira; Figueiredo, 2017; Silva, 2012; Souza, 2003a, 2003b; Vassallo; Telles, 2009, entre outros), a aprendizagem em *tandem* sustenta-se, primordialmente, em três princípios: reciprocidade; separação das línguas (ou bilinguismo); e autonomia. Esses princípios são sintetizados por Cavalari (2009, p. 49, grifos da autora) da seguinte maneira:

- a. *princípio da separação de línguas* – cada língua deve ter o seu momento apropriado de prática, o que promove uma exposição equilibrada entre as duas línguas;
- b. *princípio da reciprocidade* – cada participante exerce o papel de *ensinante* da língua em que é proficiente e *aprendiz* de sua língua-alvo, o que exige um comprometimento a participar e contribuir de forma equilibrada para que o parceiro também atinja seus objetivos;
- c. *princípio da autonomia* – cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem.

Há duas modalidades de *tandem*: o realizado “presencialmente”, em que os participantes se encontram em um mesmo espaço físico, e o realizado “a distância”, em que os membros do par geralmente estão em locais geograficamente diferentes.

O *tandem* presencial – ou *tandem* face a face – iniciou-se na Alemanha, no final dos anos 1960, período em que o termo *tandem* foi empregado pela primeira vez para designar atividades realizadas entre dois aprendizes de línguas maternas diferentes (Vassallo; Telles, 2009). Trata-se “de encontros presenciais previamente agendados entre um par de indivíduos em um mesmo espaço físico” (Figueiredo; Silva, 2016, p. 313). Em tais encontros, o par de aprendizes define qual das línguas será contemplada em cada sessão, e um dos aprendizes assume o papel de ensinar sua língua a seu parceiro.

Já no *tandem* a distância, os membros do par interagem um com o outro por meio de recursos tecnológicos de comunicação (Brocco, 2010; O’Rourke, 2005; Souza, 2003a). São exemplos de *tandem* a distância: o realizado por correspondência, via carta; o por telefone; o eletrônico (*e-tandem*) – inicialmente apenas aplicativos de mensagens escritas foram utilizados, como os e-mails, fóruns de discussão e os chats (Benedetti, 2010; Souza, 2003a); e o realizado por meio de aplicativos.¹⁶

Por sua vez, o *teletandem* é o *tandem* realizado em um contexto virtual de aprendizagem, assistido pelo computador ou por dispositivos móveis, via comunicação síncrona, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura e videoconferência disponibilizados em alguns programas de comunicação (*Skype*, *Windows Live Messenger*, *Openmeetings*, por exemplo).

Em contextos de *teletandem*, geralmente “os interagentes estão em locais geograficamente diferentes e interagem um com o outro por videoconferência, auxiliando seu parceiro na

¹⁶ Há um aplicativo desenvolvido para smartphones, chamado de *Tandem*, que se encontra disponível tanto para IOS quanto para Android.

aprendizagem de uma língua estrangeira, não necessariamente sua língua materna” (Figueiredo; Silva, 2016, p. 309). Dessa forma, pode-se aprender uma língua estrangeira com um falante nativo desta ou com alguém que seja nela proficiente.

Em várias partes do mundo, há um consistente número de pesquisas sobre os benefícios do *teletandem* na aprendizagem de línguas e no processo de formação de professores (veja, por exemplo, Abreu-Ellis et al., 2013; Aranha; Cavalari, 2014; Benedetti; Consolo; Vieira-Abrahão, 2010; Cappellini, 2016; Cardoso; Matos, 2013; Castillo-Scott, 2015; Cavalari; Aranha, 2016; Figueiredo; Silva, 2014a, 2014b, 2015; 2016; Garcia, 2017; Jacomard; Kuuse, 2016; Kiziltan, 2012; Leone, 2014, 2017; Salomão, 2011; Silva, 2012; Silva; Figueiredo, 2015; Telles, 2009; Telles; Vassallo, 2006, 2009; Vassallo; Telles, 2006, 2009).

Por meio dessa perspectiva telecolaborativa, os participantes podem aprender e ensinar línguas, aprender sobre aspectos culturais, bem como compartilhar suas experiências pessoais e profissionais sobre uma área de conhecimento em específico (Brocco; Baptista, 2014; Carvalho; Messias, 2017; Carvalho; Ramos; Messias, 2017; Consolo, 2010; Godwin-Jones, 2013; Leone, 2014; Salomão, 2015; Silva, 2012; Zakir, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos, aqui revisados, demonstram a importância de atividades colaborativas para a aprendizagem de línguas, uma vez que tornam os alunos mais reflexivos, favorecem o desenvolvimento das habilidades intelectuais e afetivas, além de promoverem a interação e a autonomia.

Ao falar de aprendizagem, Chauí (1982), por meio de uma alegoria, compara o professor de filosofia ao de natação. Segundo a autora, o professor de natação

não ensina ao outro a nadar, na areia, fazendo-o imitar seus próprios gestos soltos no vazio. Lança-se n'água com o outro para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante das águas que o repelem e acolhem, descobrindo que a luta e o diálogo não se travam com o professor, mas com a água. (Chauí, 1982, p. 7).

Podemos perceber, por essa alegoria, a importância de nós, professores, desenvolvermos atividades em que os alunos se tornem agentes de sua aprendizagem, exercendo, por conseguinte, um papel participativo. Desse modo, agiremos como mediadores e colaboradores desse processo, em vez de centralizarmos, em nós, a maneira como os alunos vão aprender. Por meio da aprendizagem colaborativa, eles terão a oportunidade de negociar, discutir, argumentar, apresentar seus pontos de vista e ouvir o dos colegas. O desenvolvimento deles pode ocorrer, assim, por meio de interações, reflexões e inquietações, de modo que se favoreça a sua autonomia nesse incessante percurso.

Candy (1989) afirma que a autonomia é uma capacidade inata do indivíduo que, às vezes, é suprimida ou distorcida pela educação institucionalizada, quando os processos de ensino e de aprendizagem são centralizados no professor. Assim, os padrões tradicionais de ensino centrados na figura do professor devem ser repensados, pois, ao engajarmos os alunos em atividades colaborativas, estaremos proporcionando-lhes oportunidades para desenvolverem autonomia individual e do grupo, já que eles, além de tornarem-se responsáveis por sua aprendizagem, terão a oportunidade de colaborar com a do colega.

É necessário, também, que a aprendizagem colaborativa – seus benefícios, suas aplicações e suas limitações – se torne foco

de discussão e de reflexão nos cursos de formação de professores, de modo que os futuros profissionais saibam como fazer o melhor uso dessa abordagem interativa e produtiva, que é útil tanto para alunos quanto para o próprio professor.

Em uma pesquisa, por mim realizada (Figueiredo, 2001), em que investiguei o uso da correção com os pares por alunos formandos do curso de Letras, pude perceber que estes se tornaram mais reflexivos no processo de construção textual e mais colaboradores no processo de revisão. A atividade de coconstrução textual, por meio da correção com os pares, fez com que esses aprendizes percebessem que todos cometem erros e acertos ao escrever em inglês, o que diminuiu o grau de ansiedade e de desconforto ao errarem até mesmo oralmente. Os participantes do meu estudo começaram a se sentir confiantes e perceberam os efeitos das atividades de revisão colaborativa, passando a usar essa forma de correção em suas próprias salas de aula, durante e após a realização da pesquisa. Como me foi relatado, até participarem da correção com os pares, esses alunos estavam acostumados a apenas receber a correção advinda do professor e não sabiam de suas potencialidades de revisores. Talvez, sem essa experiência, eles continuassem a utilizar, no seu dia a dia de professores, a forma antiga pela qual eram corrigidos, já que podemos ser influenciados pelo modo como aprendemos.

Nós, professores, podemos, portanto, perceber-nos como necessários, mas não devemos centralizar em nossas mãos os processos de ensino-aprendizagem. Com isso em vista, devemos proporcionar aos alunos apoio e oportunidades para que, juntos, possam construir a sua aprendizagem e para que possamos, também, aprender com eles. Desse modo, os alunos, por meio de trocas interacionais significativas com os seus pares, poderão, finalmente, alcançar a tão almejada autonomia, visto que a aprendizagem é uma forma de socialização entre os indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ABREU-ELLIS, C.; ELLIS, J. B.; CARLE, A.; BLEVENS, J.; DECKER, A.; CARVALHO, L.; MACEDO, P. Language learning: The merge of teletandem and web 2.0 tools. *Journal of Interactive Learning Research*, Waynesville, NC, v. 24, n. 4, p. 353-369, 2013.
- AVCI, H.; ADIGUZEL, T. A case study on mobile-blended collaborative learning in an English as a foreign language (EFL) context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Athabasca, AB, v. 18, n. 7, p. 45-58, 2017.
- ALJAAREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, Medford, MA, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.
- ANTÓN, M. The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, Medford, MA, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, Medford, MA, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.
- AOKI, N. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 142-154.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do Projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*, São Paulo, SP, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- ARNOLD, N.; DUCATE, L.; KOST, C. Collaboration or cooperation? Analyzing group dynamics and revision processes in wikis. *CALICO Journal*, San Marcos, TX, v. 29, n. 3, p. 431-448, 2012.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BANKS-LEITE, L. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, ano 20, n. 24, p. 30-37, 2000.
- BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. A. D. Prática colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, MG, v. 10, n. 1, p. 89-120, 2016.

- BENADO, J.; TESTUT, M. Collaborative learning and the second language learning. In: GANTZER, J.; BROOKS, E. (Ed.). *Issues and innovations in ESL teaching and learning*. Selected papers from New York State teachers of English to speakers of other languages 1988-89. New York: NYS TESOL, 1991, p. 37-44.
- BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: 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 Editores, 2010. p. 21-45.
- 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 Editores, 2010.
- BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 18-34.
- BIONDO, F. Construir conhecimentos linguísticos em fórum *online*: uma prática colaborativa. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, MG, v. 21, n. 1, p. 40-59, 2017.
- BISHNOI, N. Collaborative learning: A learning tool advantages and disadvantages. *Indian Journal of Health and Well-Being*, Hisar, HR, v. 8, n. 8, p. 850-852, 2017.
- BOWER, M.; LEE, M. J. W.; DALGARNO, B. Collaborative learning across physical and virtual worlds: Factors supporting and constraining learners in a blended environment. *British Journal of Educational Technology*, London, v. 48, n. 2, p. 407-430, 2017.
- BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRAMMERTS, H. Language learning in tandem: Definition, tandem principles, tandem organizers, *Bibliography*, p. 1-4, 1995. Disponível em: <<http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/idxeng11.html>>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In.: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Dublin: Trinity College Dublin, Centre for Language and Communication Studies, 1996. p. 43-49. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399789.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011.
- BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H. (Org.). *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 15-25.
- BROCCO, A. de S. Uma experiência de aprendizagem de português em contexto teletandem: a questão da gramática. In: 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 Editores, 2010. p. 261-281.
- BROCCO, A. S.; BAPTISTA, J. B. A cultura brasileira sob a ótica de interagentes no teletandem. *The ESPecialist*, São Paulo, SP, v. 35, n. 2, p. 202-228, 2014.
- BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, Walled Lake, MI, v. 77, n. 2, p. 262-274, 1994.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CANALE, M. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS J. C.; SCHMIDT, R.W. (Ed.). *Language & communication*. London: Longman, 1983. p. 1-27.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Portland, OR, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CANDY, P. C. Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the Education of Adults*, London, v. 21, p. 95-116, 1989.
- CAPPELLINI, M. Roles and scaffolding in teletandem interactions: A study of the relations between the sociocultural and the language learning dimensions in a French-Chinese teletandem. *Innovation in Language Learning and Teaching*, London, v. 10, n. 1, p. 6-20, 2016.
- CARDOSO, T.; MATOS, F. Learning foreign languages in the twenty-first century: An innovating teletandem experiment through skype. In: MOREIRA, A.; BENAVIDES, O.; MENDES, A. J. (Org.). *Media in education*. New York: Springer Science+Business Media, 2013. p. 87-95.
- CARVALHO, K. C. H. P. de; MESSIAS, R. A. L. O teletandem no ensino e aprendizagem de espanhol/LE em contexto de formação inicial. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, MG, v. 21, n. 1, p. 60-74, 2017.
- CARVALHO, K. C. H. P. de; RAMOS, K. A. H. P.; MESSIAS, R. A. L. Haciendo caminos: histórias de teletandem na formação de professores de espanhol. *Caracol*, São Paulo, n. 13, p. 78-101, 2017.
- CASTILLO-SCOTT, A. Pan-American teletandem language exchange project. *The EUROCALL Review*, Valência, VA, v. 23, n. 1, p. 36-40, 2015.

CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: Integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, PR, v. 38, n. 4, p. 327-336, 2016.

CHAUÍ, M. Ensinar, aprender, fazer filosofia. *Revista do ICHL*, Goiânia, GO, v. 2, n. 1, 1982. p. 1-10.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

CLARK, G. *Dialogue, dialectic, and conversation: A social perspective on the function of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1990.

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.

COLE, M.; WERTSCH, J. V. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, Berkeley, CA, v. 39, n. 5, p. 250-256, 1996.

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*, Belo Horizonte, MG, v. 3, n. 2, p. 41-71, 2003.

CONSOLO, D. A. Princípios e procedimentos para avaliação em meios eletrônicos: implicações para a aprendizagem de línguas em teletandem. In: 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 Editores, 2010. p. 283-296.

COOK, V. Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, Toronto, ON, v. 57, n. 3, p. 402-423, 2001. Disponível em: <<http://www.utpjournals.com/product/cmlr/573/573-Cook.html>>. Acesso em: 5 mar. 2004.

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*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 195-209.

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.

DOMALEWSKA, D. Technology-supported classroom for collaborative learning: Blogging in the foreign language classroom. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, Bridgetown, BB, v. 10, n. 4, p. 21-30, 2014.

DONALDSON, S. Intensive ESL courses at CALS. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, Ottawa, ON, v. 7, p. 6-25, 1990.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, Medford, MA, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

DÖRNYEI, Z. Psychological process in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, Medford, MA, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997.

DÖRNYEI, Z.; MALDEREZ, A. Group dynamics and foreign language teaching. *System*, Hyattsville, MD, v. 25, n. 1, p. 65-81, 1997.

DRISCOLL, M. P. *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon, 1994.

DUNN, W. E.; LANTOLF, J. P. Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's *i + 1*: Incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, Ann Arbor, MI, v. 48, n. 3, p. 411-442, 1998.

EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Understanding the interaction that occurs during peer correction activities and its effects on the revision of written texts. *Signótica – Revista do Mestrado em Letras e Linguística*, Goiânia, GO, v. 11, p. 51-74, 1999.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 39, p. 105-129, 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. 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.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3. ed. rev. e ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; LIMA, M. dos S. A pesquisa sobre a colaboração entre aprendizes de língua estrangeira em contextos presencial e virtual. In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). *Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 155-181.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. A colaboração no ensino-aprendizagem de línguas em contextos tecnológicos: uma análise das interações entre aprendizes brasileiros e alemães. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2014a. p. 73-91.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional *Openmeetings*. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, SC, n. 66, p. 133-172, 2014b.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. Telecolaboração entre alunos brasileiros e alemães: uma análise do uso de ferramentas mediacionais. In: OSÓRIO P.; BERTINETTI, F. de S. (Org.). *Teorias e usos linguísticos: aplicações ao português língua não materna*. Lisboa: Lidel, 2015. p. 183-206.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. Do tandem ao teletandem: estudos sobre o uso da colaboração 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. 309-335.

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.

GARCIA, D. N. de M. O feedback em teletandem entre diferentes culturas: a perspectiva do exterior. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, SC, n. 42, p. 96-109, 2017.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GHAITH, G. M. The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, Hyattsville, MD, v. 30, p. 263-273, 2002.

GHAITH, G. M.; YAGHI, H. M. Effect of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics. *System*, Hyattsville, MD, v. 26, p. 223-234, 1998.

GODWIN-JONES, R. Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language, Learning and Technology*, Tucson, AZ, v. 17, n. 2, p. 1-11, 2013.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, ano 20, n. 24, p. 21-29, 2000.

GONZALES, N. W.; SCHLATTER, M. Aprendizagem de português como língua adicional em um projeto colaborativo *online*. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, DF, v. 15, n. 2, p. 115-142, 2016.

GUMPERZ, J.; COOK-GUMPERZ, J.; SZYMANSKI, M. Collaborative practices in bilingual cooperative learning classrooms. *CREDE Research Report*, Honolulu, HI, v. 7, 1999. Disponível em: <<http://www.cal.org/crede/pubs/research/rr7.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2001.

HIGH, J. *Second language learning through cooperative learning*. San Clement, CA: Kagan Cooperative Learning, 1993.

HORWITZ, E.; MCLENDON, M. E.; BRESSLAU, B.; YU, J-F.; DRYDEN, M. A graduate course focusing on the second language learner. *The Modern Language Journal*, Medford, MA, v. 81, n. 4, p. 518-542, 1997.

HYDE, M. Pair work – a blessing or a curse? An analysis of pair work from pedagogical, cultural, social and psychological perspectives. *System*, Hyattsville, MD, v. 21, n. 3, p. 343-348, 1993.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JACCOMARD, H.; KUUSE, S. Authenticity in the language classroom: A case study. *Journal of Education & Social Policy*, New York, NY, v. 3, n. 2, p. 2329, 2016.

JACOBS, G.; HALL, S. Implementing cooperative learning. *English Teaching Forum*, Washington, DC, v. 32, n. 4, p. 2-5, 1994.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative learning and social interdependence theory. In: TINDALE, R. S.; HEATH, L.; EDWARDS, J.; POSAVAC, E. J.; BRYANT, F. B.; MYERS, J.; SUAREZ-BALCAZAR, Y.; HENDERSON-KING, E. (Ed.). *Theory and research on small groups*. New York: Springer Science+Business Media, LCC, 1998. p. 9-35.

KHALILIAQDAM, S. ZDP, scaffolding and basic speech development in EFL context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, New York, NY, v. 98, p. 891-897, 2014.

KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.

KESSLER, G. Collaborative language learning in co-constructed participatory culture. *CALICO Journal*, San Marcos, TX, v. 30, n. 3, p. 307-322, 2013.

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.

KIZILTAN, N. Teaching Turkish through teletandem. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, New York, NY, v. 46, p. 3363-3367, 2012.

KOZLOV, M. D.; GROBE, C. S. Online collaborative learning in dyads: Effects of knowledge distribution and awareness. *Computers in Human Behavior*, New York, NY, v. 59, p. 389-401, 2016.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: Issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

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.

LEE, L. Learners' perspectives on network collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning & Technology*, Mãnoa, v. 8, n. 1, p. 83-100, 2004. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol8num1/lee/default.html>>. Acesso em: 21 maio 2004.

LEE, H-C; WANG, P-L. Discussing the factors contributing to students' involvement in an EFL collaborative wiki project. *ReCALL*, v. 25, n. 2, p. 233-249, 2013.

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*, Mãnoa, v. 7, n. 2, p. 6-11, 2003. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol7num2/net/default.html>>. Acesso em: 21 maio 2004.

LEONE, P. Teletandem, video-recordings and usage-based tasks: Developing a socially situated scenario for learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Flacq, v. 9, n. 1, p. 41-50, 2014.

LEONE, P. Migrazioni virtuali: teletandem per l'apprendimento di una L2. *Incontri: Rivista Europea di Studi Italiani*, Amsterdã, v. 31, n. 2, p. 61-78, 2017.

LIANG, X.; MOHAN, B. A.; EARLY, M. Issues of cooperative learning in ESL classes: A literature review. *TESL Canada Journal/La revue TESL du Canada*, Calgary, AB, v. 15, n. 2, p. 13-23, 1998.

LIMA, M. dos S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 11, n. 4, p. 837-852, 2011.

LINHARES, R. N.; CHAGAS, A. M. Conectivismo e aprendizagem colaborativa em rede: o facebook no ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 29, n. 29, p. 71-87, 2015.

LITTLE, D. Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, La Laguna, ES, n. 38, p. 77-88, 1999.

LIU, N-F; LITTLEWOOD, W. Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, Hyattsville, MD, v. 25, n. 3, p. 371-384, 1997.

LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VA, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

MATTHEWS, M. Vygotsky and writing: Children using language to learn and learning from the child's language what to teach. In: DIXON-KRAUSS, L. (Ed.). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. New York: Longman, 1996. p. 93-110.

MATTHEWS, R. S; COOPER, J. L.; DAVIDSON, N.; HAWKES, P. Building bridges between cooperative and collaborative learning. 2003. Disponível em: <http://www.csudh.edu/soe/cl_network/RtinCL.html>. Acesso em: 9 out. 2003.

MATTOS, A. M. de A. Virtual classrooms in Brazil: Teachers' difficulties and anxieties towards technology in language learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 3, n. 2, p. 115-132, 2003.

MATUSOV, E. Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, Philadelphia, PA, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1996.

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.

- MELLO, H. A. B. de. "O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês": eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "escola bilíngüe". 2002. 345 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2002.
- MONDAHL, M.; RAZMERITA, L. Social media, collaboration and social learning – a case study of foreign language learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, Sonning Common, UK, v. 12, n. 4, p. 339-352, 2014.
- MORAES, A. T. de. *Motivação e desempenho comunicativo em tarefas escritas em língua inglesa mediadas por computador*. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.
- MYLETT, T.; GLUCK, R. Learning and language: Supporting group work so group work supports learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Wollongong, v. 2, n. 2, p. 51-63, 2005.
- NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge University Press, 1992.
- NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, Medford, MA, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.
- 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. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- OLIVEIRA, Q. M. de.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendizagem de libras e português em contexto de *tandem*: um estudo realizado com uma aluna surda e uma ouvinte da Universidade Federal do Tocantins. *Caderno Seminal Digital*, Rio de Janeiro, n. 28, v. 1, p. 1-24, 2017.
- OLIVEIRA-SILVA, C. M. *A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG*. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- OLSEN, R. E. W-B.; KAGAN, S. About cooperative learning. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 1-30.
- O'ROURKE, B. Form-focused interaction in online tandem learning. *CALICO Journal*, San Marcos, TX, v. 22, n. 3, p. 433-466, 2005.
- OXFORD, R. L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

- OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, Medford, MA, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.
- PAIVA, V. L. M. de O. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H.; PIRES, S.; CRUZ, A. R.; MACHADO, I. L. (Org.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 1999. p. 359-378.
- PAIVA, V. L. M. de O. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001a.
- PAIVA, V. L. M. de O. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b.
- PAIVA, V. L. M. de O. 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.
- PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning. 1996. Disponível em: <<http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>>. Acesso em: 1 out. 2003.
- PERRET-CLERMONT, A. N. *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press, 1980.
- PICA, T. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, Ann Arbor, MI, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.
- PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VA, v. 21, n. 4, p. 737-758, 1987.
- PIERRE, J.; SANTANA, M. S. R. A mediação no processo de aprendizagem social: ação colaborativa entre o professor e o aluno. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Maracaibo, v. 32, n. 12, p. 254-280, 2016.
- PORTO, C. V. *A colaboração no processo avaliativo: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação de futuros professores de inglês*. 2016. 286 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- RABELLO, C. R. L. Interação e aprendizagem em sites de redes sociais: uma análise a partir das concepções sócio-históricas de Vygotsky e Bakhtin. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 15, n. 3, p. 735-760, 2015.

- RICHARD-AMATO, P. A. *Making it happen: Interaction in the second language classroom – from theory to practice*. New York: Longman, 1988.
- RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- RIVERS, W. M. (Ed.). *Interactive language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- RODRÍGUEZ, A. I.; RIAZA, B. G.; GÓMEZ, M. C. S. Collaborative learning and mobile devices: An educational experience in primary education. *Computers in Human Behavior*, New York, NY, v. 72, p. 664-677, 2017.
- SAHA, S. K.; SINGH, S. Collaborative learning through games in ESL classroom. *Language in India*, Bloomington, MN, v. 16, n. 10, p. 180-189, 2016.
- SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, MG, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.
- SALOMÃO, A. C. B. Teletandem and telepresence: Rethinking the cultural component in language teaching and language teacher education. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, SP, v. 31, n. 3, p. 781-800, 2015.
- SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.
- SCHINKE-LLANO, L. On the value of a Vygotskian framework for SLA theory and research. *Language Learning*, Ann Arbor, MI, v. 43, n. 1, p. 121-129, 1993.
- SHEHADEH, A. Learner output, hypothesis testing, and internalising linguistic knowledge. *System*, Hyattsville, MD, v. 31, p. 155-171, 2003.
- SHIELD, L.; WEININGER, M. J. Collaboration in a virtual world: Groupwork and the distance language learner. In: DEBSKI, R.; LEVY, M. (Ed.). *WORLDCALL: Global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger B. V., 1999. p. 99-116.
- SILVA, S. V. da. *O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo*. 2012. 293 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- SILVA, S. V. da; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Teletandem language learning in a technological context of education: Interactions between Brazilian and German students/Aprendizagem de línguas em regime de teletandem em um contexto tecnológico de educação: interações entre alunos brasileiros e alemães. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, SP, v. 31, p. 729-762, 2015.

- SKEHAN, P. *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold, 1989.
- SLAVIN, R. E. Research on cooperative learning: Consensus and controversy. In: RIORDAN, D. A.; STREET, D. L.; ROOF, B. M. (Ed.). *Group learning: Applications in higher education*. Harrisonburg: Institute for Research in Higher Education, 1997. p. 3-8.
- SOLOVIETA, Y.; QUINTANAR, L. The zone of proximal development during assessment of intellectual development in pre-school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, Moscow, v. 9, n. 4, p. 123-137, 2016.
- SOUZA, R. R. Aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais: o caso das listas de discussão. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 95-109.
- SOUZA, R. A. *Aprendizagem de línguas em tandem: Estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador*. 2003. 270 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003a.
- SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003b.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.
- 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*, Medford, MA, 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, SP: Pontes Editores, 2009.
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 43-61.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press, 1988.

THORNE, S. L. Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 219-243.

TIKUNOFF, W. J. Utility of the SBIF features for the instruction of limited English proficient students. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1983. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297563.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

TINZMAN, M. B.; JONES, B. F.; FENNIMORE, T. F.; BAKKER, J.; FINE, C.; PIERCE, J. What is the collaborative classroom? Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory, 1990. Disponível em: <methodenpool.uni-koeln.de/koopunterricht/The%20Collaborative%20Classroom.htm>. Acesso em: 9 out. 2014.

TORRES, P. L.; SIQUEIRA, L. M. M. Educação virtual nas universidades: as contribuições da aprendizagem colaborativa. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Tunja, BO, v. 14, n. 19, p. 175-204, 2012.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

TURNBULL, M.; ARNETT, K. Teachers' uses of the target and first language in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, MA, v. 22, p. 204-218, 2002.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. New York: Longman, 1988.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, São Paulo, 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, SP: Pontes, 2009. p. 21-42.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, Philadelphia, PA, v. 17, p. 3-35, 1979.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe, 1981a. p. 144-188.

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, 1981b. p. 189-240.

WANG, Y-H.; LIAO, H-C. Learning performance enhancement using computer-assisted language learning by collaborative learning groups. *Symmetry*, Beijing, CN, v. 9, n. 8, p. 1-16, 2017.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, Medford, MA, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997.

WELLS, G. Using L1 to master L2: A response to Antón and Dicailla's "Sociocognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *The Modern Language Journal*, Medford, MA, v. 83, n. 2, p. 248-254, 1999a.

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, 1999b. p. 313-334.

WERTSCH, J. V.; HICKMANN, M. Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis. In: HICKMAN, M. (Ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando: Academic Press, 1987. p. 251-266.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, Washington, DC, v. 28, n. 4, p. 548-557, 1992.

WIERSEMA, N. How does collaborative learning actually work in a (Mexican) classroom and how do students react to it? A brief reflection. 2002. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464510.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2005.

WILSON, K.; DEVEREUX, L. Scaffolding theory: High challenge, high support in Academic Language and Learning (ALL) contexts. *Journal of Academic Language & Learning*, Brisbane, v. 8, n. 3, p. A91-A100, 2014.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Indianapolis, IN, v. 17, p. 89-100, 1976.

YAGHOBIAN, F.; SAMUEL, M.; MAHMOUDI, M. Learner's use of first language in EFL collaborative learning: A sociocultural view. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, Kuala Lumpur, MS, v. 5, n. 4, p. 36-55, 2017.

ZAKIR, M. de A. Cultura e discurso: uma análise translinguística de interações de teletandem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, RS, v. 51, n. 1, p. 147-156, 2016.

ZHENG, L.; LI, X.; HUANG, R. The effect of socially shared regulation approach on learning performance in computer-supported collaborative learning. *Educational Technology & Society*, New York, v. 20, n. 4, p. 35-46, 2017.