

# A COLABORAÇÃO COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

MARÍLIA DOS SANTOS LIMA

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos*

VANESSA LOGUE DIAS

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos*

GISLAINE MÜLLER

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos*

**RESUMO:** O presente artigo, orientado por princípios socioculturais (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Donato, 2000), apresenta resultados de um estudo cujo foco de investigação é o processo de aprendizagem de alunos de língua inglesa em contexto universitário. A partir da aplicação de tarefas pedagógicas que propiciam a colaboração (em duplas), objetiva-se a aprendizagem da língua alvo através de apoio mútuo e reflexão dos participantes sobre sua própria produção e sobre a produção do outro, estimulando a interação e a identificação de erros. As tarefas colaborativas foram aplicadas em sessões adicionais às tarefas regulares em sala de aula de língua inglesa, sendo gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas. Além disso, houve sessões de visionamento, nas quais os participantes observaram suas próprias produções a fim de propor melhorias. Os dados refletiram o efeito da colaboração no desenvolvimento das tarefas, e os alunos beneficiaram-se da lingualização através da testagem de hipóteses e reflexão metalingüística. Houve ocasiões para a correção de erros. As sessões de visionamento proporcionaram momentos de reflexão dialogada nos quais os estudantes identificaram seus erros e propuseram melhorias. A partir destes resultados da produção escrita e oral, espera-se contribuir para a discussão sobre as relações entre tarefas colaborativas e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tarefas colaborativas; Interação; Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; Contexto universitário.

**ABSTRACT:** This article follows a sociocultural perspective (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Donato, 2000) and presents results of a study on collaboration in the learning process of English students in a university context. Focusing on pedagogical tasks which trigger collaboration (in pairs), this investigation aims to foster the learning of the target language through mutual support and the participants' reflection upon their own production and their peers', promoting interaction and error identification. The tasks were implemented in sessions after regular English classes, being recorded in audio and video, transcribed and analyzed. In addition, there were viewing sessions in which the participants had the opportunity to observe their own productions in order to propose improvements. The data revealed that the collaboration mediated the accomplishment of the tasks, and the students benefited from languaging through hypothesis testing and metalinguistic reflection triggered by the activities developed. There were occasions for error corrections. The viewing sessions prompted occasions for dialogic interactions in which the students reviewed their errors and proposed improvements. With the results of oral and written production, we hope to contribute to the discussion about the relationship between collaborative tasks and the teaching and learning of foreign languages.

**KEYWORDS:** Collaborative tasks; Interaction; Teaching and learning of foreign languages; University context.

## **1. Introdução**

Este estudo tem como ponto de partida pressupostos socioculturais, conforme Vygotsky (1978), Lantolf (2000), Donato (1994; 2000) e Swain (1995; 2000; 2006). Os

princípios socioculturais entendem a linguagem como resultado de interações sociais. Portanto, tomando como base o preceito de que o processo interativo faz-se essencial para atingir elevados níveis de competência linguística, pesquisadores como os acima citados reconhecem a relevância de atividades que estimulam a aprendizagem da língua alvo, nas quais os aprendizes possam colaborar mutuamente através da interação.

Estas atividades comunicativas, aqui denominadas tarefas colaborativas, são utilizadas na sala de aula de língua estrangeira, a fim de proporcionar aos alunos a produção, a compreensão e a interação na língua alvo, focalizando o significado e a forma linguística, visando uma aprendizagem sustentada no apoio mútuo, na colaboração e na reflexão dos participantes sobre sua própria produção e sobre a produção do outro.

O presente estudo foi desenvolvido com três duplas de aprendizes universitários, estudantes de Letras (Inglês), que realizaram duas tarefas colaborativas intituladas *Let's go camping* e *Mary and Max*. Apresentaremos aqui os resultados da investigação realizada cujo principal objetivo foi observar o processo de colaboração e negociação dos aprendizes durante a realização das tarefas, estimulando a interação e a percepção dos erros, a fim de estabelecer possíveis relações com a aprendizagem.

## **2. Pressupostos teóricos**

Para a teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1978), o ensino-aprendizagem de línguas é concebido como um processo social, no qual a aprendizagem ocorre essencialmente mediante a interação, já que o desenvolvimento cognitivo do sujeito resulta do processo de interações sociais. Quanto aos aspectos referentes ao conhecimento, Vygotsky afirma que as relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores. Toda função aparece duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança. Em

outras palavras, trata-se de um movimento que parte do plano interpsicológico (externo) para o intrapsicológico (interno), pois o conhecimento é desenvolvido através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os agentes em contextos sociais e, posteriormente, internalizado pelo indivíduo (MITCHELL; MYLES, 2004).

É neste sentido que teóricos seguidores das ideias de Vygotsky (por exemplo, LANTOLF, 2000; DONATO, 2000, entre outros), utilizam os estudos do autor para explicar que a aprendizagem de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) pode ser facilitada através da interação entre aprendizes. Por meio de estudos com interações em grupo, Donato sugere que a aprendizagem de línguas proveniente da participação em atividades socialmente mediadas torna-se mediadora do próprio funcionamento mental do indivíduo. Portanto, pode-se concluir que a aprendizagem colaborativa de L2 ou LE é socialmente mediada, pois depende de um processo compartilhado como solução conjunta de problemas e discussão. De acordo com Ohta (2000), os processos sociais, ou seja, as trocas de informações realizadas entre os aprendizes possibilitam que a língua se torne uma ferramenta cognitiva para eles.

Na teoria sociocultural, um conceito central é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), uma metáfora que, segundo Lantolf (2000), consiste na diferença entre o que uma pessoa pode realizar sozinha e o que a mesma pessoa pode executar ao receber o devido auxílio ou andamento de um parceiro mais competente. Dessa forma, a ZDP pode ser concebida mais apropriadamente como uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades mentais. Além de envolver a interação entre um estudante e um colega mais experiente, a ZDP abrange também a construção colaborativa de oportunidades entre os aprendizes, por meio das quais os indivíduos podem desenvolver habilidades (LANTOLF, 2000). Pesquisas socioculturais aplicadas à aprendizagem de LE e L2, (LANTOLF, 2000; DONATO, 2000; entre outros) utilizam o conceito de ZDP para

explicar a situação em que a aprendizagem pode se tornar potencial com o apoio de um interlocutor, sendo este mais experiente ou de competência equivalente.

Mitchell e Myles (2004) corroboram com essa noção de ZDP, e vão além ao trazer o conceito de andamento (*scaffolding*) significativo, concebido como o diálogo de apoio entre os aprendizes, por meio do qual eles podem atingir um nível elevado de aprendizagem. O termo andamento foi originalmente apresentado por Wood, Bruner e Ross (1976), conceito que se refere ao processo de apoio entre um especialista (*expert*) e um aprendiz (*novice*) na aquisição da língua materna. Esse conceito foi posteriormente adaptado às teorias de aquisição de segunda língua por Donato (1994, 2000), quando o autor apresenta o conceito de andamento aplicado à aprendizagem de L2, afirmando que o trabalho colaborativo entre aprendizes fornece também oportunidade de andamento que ocorre nas relações entre um indivíduo instruído e outro não-instruído, conceito unidirecional anteriormente usado por Wood, Bruner e Ross (1976). Neste sentido, Storch (2002) sugere que o papel do especialista é compartilhado entre os aprendizes. Quando o parceiro não tem competência suficiente, a ajuda vem da reformulação e do diálogo gerado pela discussão da correção do erro.

Por meio da interação, aprendizes de L2 ou LE podem promover estruturas de apoio, assim como negociar e colaborar mutuamente. Portanto, a estratégia social de aprendizagem de línguas pode ser propiciada através de tarefas que estimulem a colaboração entre pares, pois estas proporcionam momentos de interação, promovendo também melhora na fluência e no aprendizado da língua alvo (LIMA; COSTA, 2010).

Utilizamos neste estudo tarefas colaborativas que, baseando-se nas contribuições de Swain e Lapkin (2001), são descritas como atividades nas quais os alunos focalizam o sentido e a forma linguística para a solução de um problema. Pesquisas desenvolvidas em Linguística Aplicada em contexto brasileiro, como por exemplo, Pinho e Lima (2007), Figueiredo (2006) e Lima e Costa (2010) revelam, cada vez mais, a relevância do uso de tarefas colaborativas

para promover o ensino de LEs, pois elas propiciam momentos de engajamento social e cognitivo entre os aprendizes em sala de aula.

Segundo Swain e Lapkin (2001), o uso destas atividades no ensino e aprendizagem de línguas é importante, pois a partir da interação, gera-se a negociação, facilitando a aprendizagem da língua. Através do processo de coautoria de determinada produção, os aprendizes focalizam não só a correção gramatical como também o léxico e o discurso (STORCH, 2005).

Outra vantagem da aprendizagem colaborativa, conforme Goodsell, Maher e Tinto (1992), consiste na reformulação do papel da aprendizagem em sala de aula, pois os alunos passam de recebedores passivos da informação dada pelo professor para agentes ativos na construção do conhecimento. Assim, nessa perspectiva de ensino, os estudantes não são meros receptores das informações fornecidas pelo professor; ao contrário, eles são participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, portanto coconstroem o conhecimento.

Por meio de tarefas que estimulam a colaboração, os aprendizes, através de suas próprias produções, podem notar lacunas em seus conhecimentos, refletindo sobre o insumo e criando recursos para preencher estas lacunas, desencadeando a correção e a autocorreção. Conforme Swain (1995, 2000), a produção dos alunos exerce três funções essenciais no processo de aprender, a saber: (1) a função da percepção: por meio desta, os alunos percebem que existe uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem dizer de fato; (2) a função de testagem de hipóteses: os aprendizes testam a compreensão e a forma linguística correta a partir do retorno obtido pelos seus interlocutores, e (3) a função metalinguística: a reflexão sobre o uso e as formas da língua alvo pode capacitar o aluno a verificar e internalizar o conhecimento linguístico, contribuindo para a sua conscientização quanto às

regras e formas desta língua e as relações entre elas. Assim, os aprendizes podem perceber os problemas linguísticos que ocorrem nos diálogos.

Adotamos o conceito de diálogo colaborativo, conceituado por Swain (2000) como sendo o diálogo que constrói o conhecimento linguístico, no qual o uso e o aprendizado da língua ocorrem conjuntamente. Portanto, diálogo colaborativo é uma atividade cognitiva e é também uma atividade social. Sendo assim, estudos como os de Donato (1994), LaPierre (1994), Swain e Lapkin (1998) sugerem que a fala que surge quando os alunos colaboram na solução de problemas linguísticos, os quais são encontrados na atuação em tarefas comunicativas, representa a aprendizagem da língua em progresso. Também para Lima e Costa (2010), os diálogos colaborativos incluem produções que podem conciliar o estudo do significado com o da forma, à medida que os aprendizes recorrem a reflexões sobre as estruturas dos itens utilizados em seu diálogo a fim de tornar o insumo compreensível ao interlocutor.

O diálogo colaborativo proporciona ao aprendiz a reflexão sobre a língua, o que leva à percepção de dificuldades linguísticas, possibilitando ocasiões para solucioná-las, seja sozinho ou com ajuda de seus pares (VIDAL, 2010). Este processo foi definido por Swain (2006), como lingualização (*linguaging*): uma forma de verbalização utilizada para mediar as soluções de problemas. Este conceito refere-se a usar a língua e também refletir sobre a mesma. Para Knouzi et. al (2010), a lingualização estimula os aprendizes à reflexão sobre a língua alvo, testando hipóteses e descobrindo novos significados, resultando na internalização de novos conceitos. A lingualização permite aos aprendizes a verificação de suas produções, podendo conduzi-los à percepção dos erros e à tentativa de corrigi-los.

Estudos relevantes têm mostrado as vantagens de promover a colaboração entre aprendizes por meio de tarefas colaborativas. Storch (2001), por exemplo, analisou o quanto colaborativo pode ser uma atividade em duplas, concluindo que nem sempre os pares

trabalham colaborativamente. Entretanto, cada evidência de colaboração tem efeito na resolução das tarefas. Tal afirmação também pode ser aplicada ao estudo desenvolvido em 2005 pela mesma autora. Storch traçou diferenças entre produções individuais e coletivas observando que, apesar de os textos em duplas serem mais breves em comparação com os individuais, as produções eram gramaticalmente mais corretas e linguisticamente mais complexas, sugerindo que o trabalho colaborativo promoveu oportunidade de auxílio mútuo imediato. A autora não explica por que os textos das duplas foram mais curtos que os individuais.

Outro estudo usando tarefas colaborativas foi desenvolvido por Van den Branden (2009), em escolas regulares. Segundo o autor, no contexto escolar, o professor, ao aplicar tarefas que estimulam a colaboração, estaria trocando uma aula previsível e expositiva, dando liberdade aos alunos de criar e testar hipóteses. Esse fato, de acordo com o autor, para alguns educadores, levaria ao caos, pois os alunos teriam mais liberdade e seriam menos passivos. Porém, conforme os dados revelaram, os alunos engajaram-se nas atividades. A partir da colaboração, há a possibilidade de interação entre alunos e professores, utilizando a língua alvo de maneira contextualizada. Van den Branden sugere que, desta forma, o professor exerce o papel de motivador e de auxiliar, deixando de lado o papel do indivíduo que simplesmente transmite o conhecimento.

Em contexto brasileiro, Lima e Costa (2010), com a utilização de tarefas colaborativas com aprendizes de português como L2 e inglês como LE, observaram que, mesmo com aprendizes vindos de contextos diferentes, as atividades auxiliaram no processo de reflexão metalinguística dos alunos por meio do diálogo colaborativo. Também no Brasil, Vidal (2010) examinou o conceito de lingualização utilizada como ferramenta por aprendizes de inglês como LE objetivando a precisão linguística. A autora mostrou que alunos de vários níveis de proficiência na língua se beneficiam da lingualização, assim como esta pode ser uma

ferramenta utilizada tanto em língua estrangeira como em língua materna. Os resultados do estudo de Vidal sugeriram que os aprendizes refletiram sobre a língua usando-a, mediando, através da linguagem, a aprendizagem.

### **3. Questões metodológicas**

Os participantes que realizaram as tarefas colaborativas foram três duplas de aprendizes em nível pré-intermediário/ intermediário de inglês, estudantes de Letras em uma universidade privada. Todos foram voluntários na pesquisa, realizando as atividades fora do horário regular de sala de aula. A razão para o desenvolvimento da pesquisa fora do horário das aulas regulares de inglês deve-se ao fato de que não havia espaço para as tarefas no planejamento original da disciplina. No entanto, as tarefas foram desenvolvidas nas próprias salas de aulas dos alunos, ambiente natural para as atividades pedagógicas.

Antes do início da geração de dados, os alunos foram consultados oralmente e, após concordarem em participar do estudo, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foi esclarecido que suas identidades seriam preservadas.

Os estudantes realizaram as tarefas colaborativas *Let's go camping!* e *Mary and Max*. Na primeira tarefa, cujo tempo médio de realização foi de aproximadamente vinte minutos, os alunos deveriam imaginar que a dupla irá realizar um acampamento, levando um acompanhante e, ainda, sete itens de uma lista, dando justificativas para cada escolha. Após o desenvolvimento da produção oral, na qual discutiram em inglês para chegar a um acordo, os aprendizes escreveram sobre as escolhas e suas respectivas justificativas, desenvolvendo a produção escrita, também em língua inglesa.

Na segunda tarefa, *Mary and Max*, os alunos assistiram a um vídeo de aproximadamente três minutos, em inglês e sem legendas, cujo final foi cortado para que os

estudantes discutissem e criassem um final para a história. O vídeo escolhido para a tarefa é parte do filme de animação com o mesmo nome<sup>1</sup>. Os aprendizes poderiam assistir ao vídeo quantas vezes quisessem e, assim como na tarefa descrita anteriormente, houve discussão na língua alvo e, também, produção escrita, considerando que deveriam escrever após chegarem a um acordo. A realização da tarefa *Mary and Max* teve duração de aproximadamente uma hora.

No semestre seguinte, após a realização das tarefas, os alunos tiveram a oportunidade de assistir às suas produções em uma sessão de visionamento. As sessões de visionamento foram feitas no início do semestre seguinte devido ao número expressivo de atividades acadêmicas dos alunos no final do semestre no qual os dados foram gerados.

Cada dupla assistiu ao vídeo com a gravação na qual realizaram a tarefa. Desse modo, os estudantes comentaram suas impressões acerca de suas próprias produções, bem como detectaram erros e propuseram correções.

A realização das tarefas e a sessão de visionamento foram gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas pelas pesquisadoras, que não interferiram diretamente no processo de criação. Durante a execução das tarefas, não era permitido aos alunos usar dicionário ou pedir ajuda para as pesquisadoras. Os aprendizes foram informados de que deveriam falar inglês o tempo todo, exceto na fase de visionamento, quando puderam escolher a língua (inglês ou português) que preferissem usar. Após as atividades, eles tiveram a oportunidade de comentar sua atuação e suas impressões durante a interação em conversa informal com as pesquisadoras, o que também foi gravado em áudio e vídeo e transcrito.

---

<sup>1</sup> ELLIOT, A. *Mary and Max* [filme]. Produção de Mark Gooder, Paul Hardart, Tom Hardart, Bryce Menzies e Jonathan Page. Direção de Adam Elliot. Duração: 92 minutos. Austrália, PlayArt, 2009.

A próxima seção traz análises de alguns episódios de interação. A partir dos excertos transcritos, examinamos como ocorre a interação e o processo colaborativo entre as díades, bem como a percepção dos erros, evidenciando ocasiões de correção e autocorreção.

#### 4. Dados que refletem o processo colaborativo

Os excertos a seguir são representativos do processo de colaboração, interação e percepção de erros. Os nomes dos participantes foram trocados por pseudônimos a fim de preservar suas identidades. Os códigos de transcrição<sup>2</sup> utilizados foram baseados na proposta de Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

##### Excerto nº. 1

**Dupla:** Ângela e Fernanda

**Tarefa:** *Mary and Max*

O excerto abaixo ilustra o momento de interação, no qual as alunas constroem parte do final para a história:

92 Fernanda: and the photo is into garbage (.) the (.) bag (1.0) plastic bag. ((escreve)) and she <throw or don't throw?> @@

93 Ângela: she has a impasse °como se diz?°

---

<sup>2</sup> As convenções propostas pelas autoras são as seguintes: [texto] Falas sobrepostas; <texto> Fala mais lenta; = Fala colada; °texto° Fala com volume mais baixo; . Entonação descendente; **TEXTO** Fala com volume mais alto; ? Entonação ascendente; **texto** Sílabas, palavras ou som acentuado; - Interrupção abrupta na fala; : Alongamento de som; **Setas** ↓↑ Aumento ou diminuição da entonação; @@@ Pulsos de risada; >texto< Fala mais rápida; ((**texto**)) Comentários do(a) transcritor(a); **XXX** Palavras que não foram possíveis de transcrever; (**texto**) Dúvidas na transcrição; (0.5) Pausa; , Entonação contínua; (.) Micropausa.

- 94 Fernanda: she has a: doubt?
- 95 Ângela: has a doubt.
- 96 Fernanda: and and the
- 97 Ângela: put or not put. [ @ @ @ @ ]
- 98 Fernanda: [ @ @ @ @ ] is the question. @ @ @ @ in the moment, she has doubt if she throw away the letter. (1.0) he can see (.) he maybe see
- 99 Ângela: maybe he see (2.0) <maybe he can see.>
- 100 Fernanda: <maybe he can see>=
- 101 Ângela: =acho que é o can to see, né?=  
=he can see. (.) MAYBE.
- 102 Fernanda: =he can see. (.) MAYBE.
- 103 Ângela: °Talvez ele possa ver. Tá ↑certo.°
- 104 Fernanda: he maybe can see ((olha para baixo))=
- 105 Ângela: =°Não tem to ali? Porque o see é ver (.)  
to see é o verbo.°
- 106 Fernanda: but can don't need to because it's a modal verb.
- 107 Ângela: thank you.

Observa-se que Ângela, no turno 93, ao perceber lacunas em sua produção, utiliza sua língua materna e pede auxílio à Fernanda que, no turno 94, fornece o andaimento a fim de completar a ideia. No turno 95, com a ajuda fornecida, Ângela reformula sua produção. A partir do turno 98, as alunas testam hipóteses a respeito da forma gramaticalmente correta. Percebe-se, nos turnos 101 e 105 um *feedback* metalinguístico realizado por Ângela, relembrando a regra gramatical referente ao infinitivo com o uso da preposição *to*. Entretanto,

a regra não se aplica aos modais, o que foi explicado por Fernanda no turno 106, quando fornece o andaimento.

### **Excerto n.º. 2**

**Dupla: Ângela e Vitor**

**Tarefa: *Let's go camping!***

Neste trecho os alunos começam a discussão sobre os objetos que irão levar ao acampamento:

28 Vitor: Let's see. (.) First a tent @=

29 Ângela: =a [tent]

30 Vitor: [@yes] a tent because we need

31 Ângela: >we will need.<

32 Vitor: we will need

O andaimento ocorre no momento em que Ângela faz a reformulação da fala de Vitor, introduzindo *will*, ao perceber que se trata de um planejamento. Através deste auxílio, Vitor reformulou sua produção ao repetir a fala da colega, demonstrando sua percepção a respeito do tempo verbal adequado para a situação.

### **Excerto n.º. 3**

**Dupla: Ângela e Vitor**

**Tarefa: *Let's go camping!***

Este episódio de interação mostra o início do desenvolvimento da tarefa, no qual os aprendizes começam a escolha do acompanhante, fornecendo justificativas:

- 1 Vitor: É:: first. (2.0) A colleague? (.) a person that- (.) we know
- 2 Ângela: yeah:
- 3 Vitor: I think Robson, because he (.) I think that he is a::
- 4 Ângela: who is Robson?=  
5 Vitor: =Robson is the boy that uses glasses in our in our[:: ]
- 6 Ângela: [ah] uhum  
[ok.]
- 7 Vitor: [our]  
class.
- 8 Vitor: ã::: (.) he are a good boy (.) he is funny, [very funny]
- 9 Ângela: [he is funny.]
- 10 Vitor: and when we::=
- 11 Ângela: =but he is not ((gesticula expressando “pessoa forte”))
- 12 Vitor: a STRONG boy. (.) but Carlos is @@ a strong boy.
- 13 Ângela: strong [boy]
- 14 Vitor: [we] need someone that ((gesticula como se carregasse algo))
- 15 Ângela: carregar  
(...)
- 20 Vitor: gonna let Carlos because he is a strong boy
- 21 Ângela: a strong boy and a good né (.) person
- 22 Vitor: he is funny (1.0) a:nd,
- 23 Ângela: hm::: (.) intelligent.
- 24 Vitor: funny and intelligent [person]

25     Ângela:                                     [intelligent] person.

Neste caso, os alunos utilizam gestos para preencher lacunas nos seus discursos. O andamento se dá nos turnos 11-12 quando Vitor diz à Ângela a palavra que nomeia a característica, completando a ideia que Ângela quer trazer. A interação e a negociação ocorrem por meio da coconstrução do discurso, como nos turnos 20-25, em que eles dizem as características que fazem de Carlos uma boa companhia para o acampamento. Há, ainda, nos turnos 8 e 9, a autocorreção por parte de Vitor no que se refere à conjugação gramaticalmente correta do verbo ser/estar (*to be*) na terceira pessoa do singular (*he are a good boy/ he is funny*), sugerindo o processo de lingualização.

#### **Excerto nº. 4**

**Dupla: Alice e Vitor**

**Tarefa: *Mary and Max***

Neste momento, Vitor e Alice constroem o final da história e deparam-se com uma lacuna em seus conhecimentos linguísticos:

413     Vitor: there she was noting > I don't know< she was no:tin:g ã: about things about her  
xx when she saw=

414     Alice: = >então tu quer dizer< (.) so you want to say noting? (gesticula como se  
estivesse escrevendo))

415     Vitor: noting, she was walking around and noting something about the garbage, and  
things that happen in the place.

416     Alice: ↑hm. so I think the word is: (.) she was writing out (.) to take notes

- 417 Vitor: take notes writing out?
- 418 Alice: write out.
- 419 Vitor: she is walking and writing out?
- 420 Alice: write out or write on? (.) >I can't remember< but there's a phrasal verb.
- 421 Vitor: write on (.) I think write on because out is out ((movimenta as mãos para frente)) (.) something that or another thing.
- 422 Alice: write on yes (.) because there is a phrasal verb that they use to say with the meaning in Portuguese is anotar (.) °I think is write on.°
- 423 Vitor: é writing on?
- 424 Alice: yeah (.) because she was writing.
- 425 Vitor: and walking.

Verifica-se, no último excerto, que a dupla de aprendizes demonstra dúvidas no uso da expressão desejada. Através da testagem mútua de hipóteses na busca pelo léxico verbal correto que, no caso em questão, refere-se a uma preposição, os alunos negociam a fim de trazer a forma desejada, *write down*. Evidencia-se, no exemplo acima, que há colaboração durante a construção do diálogo. Através desta, ainda que a correção seja feita de forma equivocada, o momento ilustra a reflexão metalinguística.

### **Excerto n.º. 5**

**Dupla: Alice e Vitor**

**Tarefa: *Mary and Max***

Abaixo, os aprendizes demonstram dúvidas quanto ao personagem que aparece no vídeo:

198 Alice: so, what do you think?

199 Vitor: okay now (.) definitely (.) she (.) she isn't a:: Mary. (.) the woman are not- °are not?° ((olha para cima)) (.) ↑isn't the Mary (.) ISN'T Mary. @

200 Alice: really? Do you think that?

201 Vitor: I think because the (reaction) when we talk about a:: a girl (.) a:: a ↑daughter↓ and because the:: voice talks about her daughter and talks about ↑school (.) And I think that woman don't go to school@ now.

No início do trecho, Alice utiliza táticas conversacionais a fim de indagar ao colega sua opinião (turnos 198 e 200). No turno 201, Vitor testa hipóteses referentes à conjugação correta do verbo ser/estar (*are not?* ↑*Isn't the Mary*). Ademais, o aprendiz reformula sua fala, não utilizando o artigo definido *the* (↑*isn't the Mary (.) ISN'T Mary*), evidenciando um momento de lingualização.

Após as atividades, as pesquisadoras, em conversa informal, perguntaram aos participantes quais suas impressões a respeito da realização da tarefa. Todos os participantes alegaram dificuldades relacionadas ao léxico, o que foi percebido durante a análise. Os alunos que realizaram a tarefa *Mary and Max* comentaram, também, sobre as dificuldades ao assistir ao trecho do filme sem legendas. Apesar dos obstáculos encontrados, os aprendizes apreciaram a realização das tarefas:

Fernanda: *A gente notou que falta vocabulário, a gente queria dizer alguma coisa, aí não falava aquela palavra, falava uma palavra semelhante.*

Alice: *É, vocabulário que ta faltando e coisa assim. Mas eu achei bem legal esse tipo de experiência de ter que contar e depois inventar um final, achei bem legal. Eu gostei! Me senti bem a vontade!*

Vitor: *É, mas também é complicado não entender algumas coisas do filme. Tem algumas coisas que mesmo que tu vá botando de novo tu não consegue entender, perceber o que tão dizendo, daí a gente começa a tentar adivinhar, ah, de repente é por esse caminho e tal, mas isso é difícil, talvez o vocabulário assim.*

Na fase de visionamento, os aprendizes assistiram ao vídeo que registrou a realização das tarefas, o que permitiu a eles reverem suas interações, verificando possíveis erros e lacunas no diálogo colaborativo, permitindo, assim, a reflexão sobre suas próprias produções.

### **Excerto nº. 6**

#### **Percepção de erros**

1. Alice: *é write DOWN! Não write ON!* ((referente a *write out* e *write on*, como falaram no vídeo))
2. Vitor: @@@@ *isso nem existe* ((referindo-se a *write on*))
3. Alice: @@@@

### **Excerto nº. 7**

#### **Percepção e reflexão acerca da interação/comunicação da dupla**

1. Fernanda: *We having communication difficult a lot*
2. Ângela: ((concorda balançando a cabeça))
3. (...)

4. Fernanda: We have difficult for formulation elaborate can, maybe can or can maybe @@@  
he maybe can see (.) Can com to com modal verb.

## **5. Considerações Finais**

A partir dos episódios de interação apresentados, observou-se que os aprendizes realizaram as tarefas colaborativamente, compartilhando conhecimentos e apoiando-se mutuamente na negociação. Como estratégias de apoio, percebeu-se o uso da língua materna e de gestos para preencher lacunas em seus discursos. Logo, as tarefas aplicadas auxiliaram a produção oral e oportunizaram o processo de andamento, o que foi demonstrado pelas constantes ocasiões de coconstrução de turnos, correções e autocorreções.

A busca pela forma linguística correta foi evidenciada a partir da testagem de hipóteses e reflexões metalinguísticas por parte dos alunos, destacando o processo de lingualização gerado pelo diálogo colaborativo. Ademais, a sessão de visionamento propiciou um momento de reflexão dialogada, no qual os aprendizes tiveram a oportunidade de perceber lacunas em suas produções, discuti-las em conjunto e, assim, propor soluções para as dificuldades linguísticas encontradas por ambos. A etapa de visionamento auxiliou não somente os alunos envolvidos, mas também as pesquisadoras a analisar o processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, com base nos resultados observados nesta pesquisa, concluímos que estes foram positivos quanto à produção da LE pelos participantes envolvidos e o processo de interação gerado pelo modelo das atividades, o que foi evidenciado pelos dados gerados, assim como pelos relatos dos próprios alunos.

Os dados corroboram resultados de outras pesquisas realizadas no exterior (SWAIN, 2000; SWAIN; LAPKIN, 1998; SWAIN; LAPKIN, 2001; STORCH, 2001, 2002, 2005). No

entanto, são poucos os estudos desenvolvidos no Brasil que reúnem tarefas colaborativas e princípios socioculturais de aprendizagem. Nesse sentido, este estudo traz sua contribuição. Observamos que o diálogo colaborativo pode contribuir para a aprendizagem da língua e, assim, sugerimos que tarefas colaborativas sejam incluídas no processo educativo como atividades promotoras de negociação do sentido e da forma, oportunizando ocasiões de aprendizagem, podendo ser aplicadas nos mais diversos contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras em nosso país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (eds). **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-55.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

ELLIOT, A. Mary and Max [filme]. Produção de Mark Gooder, Paul Hardart, Tom Hardart, Bryce Menzies e Jonathan Page. Direção de Adam Elliot. Duração: 92 minutos. Austrália, PlayArt, 2009.

FIGUEIREDO, F. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

GOODSELL, A. S.; MAHER, M.R.; TINTO, V. **Collaborative learning: A Sourcebook for Higher Education**. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1992. Disponível em: < <http://eric.ed.gov/PDFS/ED357705.pdf>>. Acessado em: 19 de junho de 2010.

HALL, J.K. Interaction as method and result of language learning. **Language Teaching. Cambridge Journals**. v. 43, p. 1-14, 2009.

KNOUZI, I.; SWAIN, M.; LAPKIN, S.; BROOKS, L. Self-scaffolding mediated by

linguaging: microgenetic analysis of high and low performances. **International Journal of Applied Linguistics**. vol. 20, nº 1, p. 23-49, 2010.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

LA PIERRE, D. **Language output in a cooperative learning setting**: Determining its effects on second language. MA thesis, OISE (University of Toronto), 1994.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em linguística aplicada [online]**, vol.49, n.1, p. 167-184, 2010.

LIMA, M. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M. D. S. e GRAÇA, R. M. O. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p.87-104.

MITCHELL, R; MYLES, F. **Second language learning theories**. New York: Hodder Arnorld, 2004.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: OUP, 2000.

SCHNACK, C., PISONI, T., & OSTERMANN A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v.2, n.2, 2005.

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

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency, in H. Byrnes (ed.), **Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky**, New York, Continuum, 2006. p. 95 – 108.

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

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M.Swain (Eds.), **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment**. London, UK: Pearson International. 2001. p. 98-118.

STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. **Language Teaching Research**, v. 5, p. 119-158, 2001.

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

STORCH, N. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, v. 14, p. 153–173, 2005.

Van Den BRANDEN, K. Mediating between predetermined order and complete chaos. The role of the teacher in task-based language education. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 19, n. 3, p. 264-285, 2009.

VIDAL, R. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.: ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**. Londres, v. 17, p. 89–100, 1976.