



## **APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: FOCO EM INTERAÇÕES FACE A FACE E MEDIADAS PELO COMPUTADOR**

Francisco José Quaresma de Figueiredo  
Universidade Federal de Goiás

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é apresentar alguns conceitos sobre aprendizagem colaborativa e seus efeitos na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tanto, serão apresentados os resultados de dois trabalhos. O primeiro focaliza sua investigação na interação ocorrida em sala de aula durante a realização de atividades de correção com os pares. O segundo, por sua vez, investiga as interações realizadas num ambiente de telecolaboração. Esses estudos reforçam a ideia de que a interação e a colaboração contribuem para a aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que os aprendizes, por meio dessas interações, assumem um papel mais ativo no processo de aprendizagem de línguas.

**Palavras-chave:** interação, colaboração, aprendizagem de língua estrangeira.

## **COLLABORATIVE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES: FOCUS ON FACE-TO-FACE AND COMPUTER-MEDIATED INTERACTIONS**

### **Abstract**

This paper aims at presenting a theoretical background on collaborative learning and its possible effects on the learning of a foreign language. To do so, two studies will be presented. The first study focuses the investigation on the interactions that occurred between students in the classroom while they were taking part in peer correction activities. The other one focuses the investigation on the interactions that occurred in the virtual world, while students were taking part in a telecollaborative project. Both studies reinforce the fact that interaction and collaboration contribute to the learning of a foreign language, since the participants in such interactions play an active role in this process.

**Key-words:** interaction, collaboration, foreign language learning.

## **APRENDIZAJE COLABORATIVO DE LENGUAS EXTRANJERAS: FOCO EN INTERACCIONES CARA A CARA Y MEDIADAS POR COMPUTADOR**

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es presentar algunos conceptos sobre el aprendizaje colaborativo y sus efectos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se presentarán los resultados de dos trabajos. El primero enfoca su investigación en la interacción ocurrida en el aula durante la realización de actividades de corrección entre parejas de alumnos. El segundo, a su vez, investiga las interacciones realizadas en un ambiente de telecolaboración. Esos estudios refuerzan la idea de que la interacción y la colaboración contribuyen al aprendizaje de una lengua extranjera, ya que los aprendices, a través de esas interacciones, asumen un papel más activo en ese proceso.



**Palabras clave:** interacción, colaboración, aprendizaje de lengua extranjera.

## 1. Introdução

A literatura sobre a interação em sala de aula de língua estrangeira (LE) mostra-nos que, além de controlar o discurso, o professor é quem faz mais uso de oportunidades de fala em sala, atribuindo pouco tempo para a produção linguística dos estudantes (HALL; WALSH, 2002; JOHNSON, 1995; TSUI, 1995, entre outros).

Johnson (1995) afirma que, mesmo durante a interação aluno-aluno, é o professor quem mantém um certo controle sobre o que os alunos falam, porque geralmente é ele quem escolhe o tópico da conversa ou seleciona um ponto de gramática a ser praticado durante a interação. De acordo com Musumei (1996) e Dalacorte (1999), apenas alguns estudantes tentam introduzir um tópico para conversar durante uma aula. O que geralmente vemos são estudantes que ficam em silêncio ou ficam em dúvida porque não estão acostumados a interromper o professor na sala de aula. Portanto, eles preferem pedir aos seus colegas para ajudá-los ou ter uma interação particular com o professor para que suas dúvidas sejam resolvidas.

Assim, para otimizar a participação dos alunos na sala de aula e para torná-los mais envolvidos no processo de aprendizagem, é importante que façamos uso de atividades que promovam a interação e a colaboração entre os aprendizes. Trabalhando colaborativamente, os alunos podem não só trocar informações a respeito da tarefa a ser realizada, eles podem também aprender a coconstruir conhecimentos (FIGUEIREDO, 2006; SWAIN, 2000). Desse modo, um dos desafios que nós, professores, temos é aprender a não controlar a interação entre os aprendizes e a usar uma abordagem de aprendizagem colaborativa. Ao fazer isso, podemos eventualmente aprender a conferir aos alunos um papel mais significativo, ativo e interativo em seu processo de aprendizagem.

## 2. Aprendizagem colaborativa de línguas

A aprendizagem colaborativa refere-se a situações interativas em que duas ou mais pessoas tentam aprender algo juntas, por meio de interações face a face ou no



meio virtual. Essa forma de aprendizagem é defendida por vários autores devido ao fato de que a interação não só ajuda o aluno menos experiente, mas também ajuda o estudante mais experiente a descobrir novas formas de aprender (BRUFFEE, 1999; DILLENBOURGH, 1999; FIGUEIREDO, 2006; OXFORD, 1997; TINZMANN et al., 1990, entre outros)

Como alguns pesquisadores nos mostram (TINZMANN et al., 1990; OXFORD, 1997; FIGUEIREDO, 2006), a aprendizagem colaborativa baseia-se na teoria sociocultural, proposta por Vygotsky e seus colaboradores. De acordo com essa teoria, a interação social é um pré-requisito para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos (VYGOTSKY, 1981, 1998).

De acordo com Vygotsky (1981), a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo: a) regulação de objeto: o meio ambiente exerce sua influência sobre a criança; b) regulação pelo outro: a criança é capaz de desempenhar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas; c) autorregulação: a criança desenvolve de forma independente algumas estratégias para executar uma tarefa específica.

O autor 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, por sua vez, caracteriza-se pelas funções que a criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de outra pessoa é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

Conforme afirmam Moll (1989), Wells (1999) e Antón (1999), a ZDP constitui um potencial para a aprendizagem que é 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, 1999, p. 331). Para Lantolf (2000, p. 17), a “ZDP, então, é mais apropriadamente concebida como a construção colaborativa de oportunidades”. Ao trabalhar colaborativamente, os alunos podem, por exemplo, por meio de interações face a face, corrigir os textos uns dos outros (correção com os pares), escrever e ler textos, traduzir textos, planejar atividades, apresentar trabalhos, ou seja, podem realizar qualquer tarefa com o auxílio que recebem um do outro (FIGUEIREDO, 2005; SABOTA, 2006). Por meio de recursos tecnológicos, podem também aprender colaborativamente em contextos virtuais.

### **3. Aprendizagem colaborativa no meio virtual**

Alguns autores demonstraram que, através do computador e da internet, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ocorrer além das paredes de uma sala de aula (LEFFA, 2003; PAIVA, 2001; SOUZA, 2003; WARSCHAUER, 1997, entre outros). A interação mediada por computador é vista como uma oportunidade para a socialização, para a produção linguística e para a aprendizagem (WARSCHAUER, 1997). Algumas vantagens da aprendizagem mediada pelo computador são a comunicação independente do tempo e do lugar, a oportunidade de se comunicar com um grande número de pessoas, o que pode tornar a aprendizagem favorecida pelas trocas interacionais e pela colaboração entre os participantes.

Projetos telecolaborativos têm sido utilizados para fomentar a aprendizagem de LE (DEBSKI, 2001; LEONE, 2014; SOUZA, 2003; TELLES; VASSALLO, 2006). Por meio de tais projetos, alunos de diferentes instituições e de diferentes países podem, além de se ajudarem na aprendizagem de línguas, ter acesso a aspectos relativos a diferenças culturais, bem como aprender diferentes formas de dizer alguma coisa; ou seja, podem desenvolver suas competências linguístico-comunicativa e intercultural. Tais projetos podem ser desenvolvidos em contextos de *tandem* ou de *teletandem*. O vocábulo *tandem*, em inglês, significa bicicleta de dois ou mais



assentos. O termo tem sido usado metaforicamente para se referir ao esforço mútuo de duas ou mais pessoas para realizarem juntas uma tarefa (SOUZA, 2003).

A aprendizagem em *tandem* pode ser definida como uma forma de aprendizagem em que duas pessoas, 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 (BRAMMERTS, 1996).

Há duas modalidades de *tandem*: o realizado *presencialmente* e o realizado *a distância*. O *tandem* presencial iniciou-se na Alemanha, no final dos anos 1960, período em que o termo *tandem* é empregado pela primeira vez para designar atividades realizadas entre dois aprendizes de línguas maternas diferentes (VASSALLO; TELLES, 2009). Por ser presencial, os interagentes se encontram em um mesmo espaço físico: o par de aprendizes define qual das línguas será contemplada em cada encontro, e um dos aprendizes assume o papel de auxiliar da aprendizagem de língua de seu parceiro. Já no *tandem* a distância, os membros do par geralmente estão em locais geograficamente diferentes e interagem um com o outro por meio de recursos tecnológicos de comunicação (BROCCO, 2010). São exemplos de *tandem* a distância: o realizado por correspondência, via carta; o por telefone; e o eletrônico (*e-tandem*) – inicialmente apenas aplicativos de mensagens escritas foram utilizados, como os *e-mails* e os *chats* (BENEDETTI, 2010).

Por sua vez, o *teletandem* é o *tandem* realizado em um contexto virtual de aprendizagem, assistido pelo computador, 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*, “os interagentes estão em locais geograficamente diferentes e interagem um com o outro por videoconferência, auxiliando seu parceiro na aprendizagem de uma língua estrangeira, não necessariamente sua língua materna” (FIGUEIREDO; SILVA, 2016, p. 309).

No Brasil, há um consistente número de pesquisas sobre os benefícios do *teletandem* na aprendizagem de línguas (ver, por exemplo, ARANHA; CAVALARI, Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.39.1, p. 01-182, setembro-dezembro, 2018).



2014; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; FIGUEIREDO; SILVA, 2016; SILVA, 2012; TELLES, 2009; TELLES; VASSALLO, 2006). Por meio dessa perspectiva telecolaborativa, os participantes podem aprender e ensinar línguas, aprender sobre aspectos culturais, bem como compartilhar suas experiências sobre uma área de conhecimento em específico (CONSOLO, 2010; LEONE, 2014; SILVA, 2012).

#### **4. Um olhar sobre dois estudos**

Neste artigo, apresento dois estudos cujo foco foi a aprendizagem colaborativa: o estudo de Figueiredo (2001), sobre a correção colaborativa de textos escritos em inglês e o estudo de Silva (2012), sobre aprendizagem colaborativa em contexto de *teletandem*.

##### **4.1 O estudo de Figueiredo (2001) sobre a correção colaborativa de textos escritos em inglês**

Figueiredo (2001) realizou um estudo em que investiga uma forma de correção de textos escritos em inglês conhecida por *correção com os pares*. Seu estudo teve por objetivo verificar como os alunos ajudavam-se mutuamente a melhorar os seus textos escritos durante um semestre letivo e de que forma ocorriam as negociações decorrentes dessa forma interativa de correção. Participaram deste estudo de caso dez alunos formandos de inglês da Universidade Federal de Goiás, que foram agrupados em 5 pares. Durante o semestre em que os dados foram gerados, os alunos escreveram quatro textos: uma carta informal; uma biografia; uma resenha de um filme; e a descrição de um lugar. Durante as atividades de correção com os pares, os alunos focalizavam diferentemente as suas conversações. Desse modo, o foco das conversações era: a forma do texto; o conteúdo do texto; o conteúdo e a forma do texto; os procedimentos da tarefa; e assuntos não relacionados especificamente com a correção dos textos.

##### *Conversações sobre forma*





Durante estas conversações, os alunos focalizavam sua atenção em aspectos relativos à forma do texto, tais como o uso de preposições, artigos, estruturação de sentenças e parágrafos etc. (KAPLAN, 1967). No exemplo a seguir, Ângela está corrigindo o texto que Bethânia escreveu sobre o Rio de Janeiro e lhe sugere que inicie um novo parágrafo, conclusivo, com a última sentença de seu texto.

[1]

Ângela: Ok. They talk and enjoy with other people. “Everybody is friendly. It’s impossible to go to Rio de Janeiro and not to visit and fall in love with this place”. Oh, very good. I think it’s possible to to put out this sentence and start another paragraph as a conclusion.

Bethânia: Ah.

Ângela: It’s impossible to go to Rio de Janeiro in another paragraph, ok?

Bethânia: Ah, ok.

Ângela: Because it’s a kind of conclusion.

Bethânia: Ah, yes.

Ângela: This is conclusion.

(FIGUEIREDO, 2001, p. 149)

### *Conversações sobre conteúdo*

Durante este tipo de conversação, o foco era o conteúdo do texto, a ideia a ser expressa (FLOWER; HAYES, 1981). Desse modo, o escritor verificava se o colega leitor estava compreendendo o seu texto, ou o colega leitor pedia esclarecimento sobre algo não compreendido. Os alunos também pediam ao colega que esclarecesse o significado de palavras desconhecidas, como podemos observar no exemplo a seguir:

[2]

Hugo: “So, she is forced to teach Isabel...”

Antônia: ‘...how to be a good mother’, né?

Hugo: Yes, ‘how to be’. ‘...how to be a good mother for her beloved children’. Ok, “In a ...”, what’s dissembling?

Antônia: I forgot the meaning (risos). I think that means ‘camuflado’...

Hugo: Ok.

Antônia: ‘Dissimulado’.

(FIGUEIREDO, 2001, p. 150)

### *Conversações sobre conteúdo e forma*

Durante estas conversações, o leitor verificava o que o autor do texto estava

Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.39.1, p. 01-182, setembro-dezembro, 2018.



querendo dizer para que ambos pudessem chegar à forma correta de expressar a ideia (FIGUEIREDO, 2005). No exemplo 3, Ângela pergunta a Bethânia se as pessoas sobre as quais ela havia escrito moram no mesmo apartamento, pois Bethânia usou o verbo no passado, o que significaria que as referidas pessoas não morariam mais lá:

[3]

Ângela: “... and he and his wife lived in a great apartment in one of the best... he and his wife lived in a great apartment in one of the best avenues in Goiânia. [...] But, are you living in the same place?”

Bethânia: No.

Ângela: But eh.

Bethânia: He moved to Goiânia.

Ângela: But in this case aqui, you said “he and his wife lived”.

Bethânia: Yes.

Ângela: And are they living in this place?

Bethânia: Ah, yes, yes.

Ângela: I think ‘he and his wife...’

Bethânia: Live.

Ângela: Yes, live.

(FIGUEIREDO, 2001, p. 150)

Podemos perceber, por meio dessa interação, que a própria Bethânia chega à forma correta a ser expressa em seu texto, auxiliada pelas intervenções de sua parceira (ANTÓN, 1999; FIGUEIREDO, 2005; LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 1981, 1998).

#### *Discussão dos procedimentos da tarefa*

As discussões relacionadas com os procedimentos da tarefa ocorriam, geralmente, no início da atividade, quando os alunos estipulavam quem corrigiria primeiramente o texto do outro, ou durante a atividade, como uma forma de sinalizar ao colega que continuassem a correção, ou, ainda, quando algum problema ficava pendente e decidiam consultar o dicionário ou a professora (FIGUEIREDO, 2005), como ilustrado no exemplo a seguir, em que Eduarda sugere à sua parceira que verifiquem, no dicionário, a grafia de uma palavra:

[4]

Eduarda: “We don’t need to get public transportation?”. Is there this word? We’ll check it.

Paula: Ok. Oh, yes. ‘Tranportate’ or ‘transportation’?





Eduarda: I don't know. Let's check this word in the dictionary.  
(FIGUEIREDO, 2001, p. 151)

*Conversações não relacionadas com a correção do texto*

Em algumas ocasiões, o tema da conversação fugia do processo de correção e compreensão dos textos e centrava-se em algo que estava acontecendo durante a correção, ou, ainda, em assuntos motivados pelo texto. Podemos observar, pelo exemplo a seguir, que essas conversações eram extremamente espontâneas, o que sugere que a correção com os pares possibilita, aos alunos, praticar oralmente o inglês (FIGUEIREDO, 2005). No exemplo 5, Ângela está corrigindo o texto de Bethânia e, ao se deparar com uma informação sobre um endereço (Avenida Cento e Trinta e Seis, em Goiânia), ela informa à colega que já morou nesse endereço. Ela também decide falar à colega sobre o seu avô, tema de sua produção textual, e expressa seu orgulho sobre o fato de ele, à época, completar 100 anos de idade.

[5]

Ângela: 'Nowadays his children got married. Now now he and his wife live in a great apartment in one of the best avenues in Goiânia'. Ok, where is the where is the apartment?

Bethânia: Cento e trinta e seis.

Ângela: Avenida cento e trinta e seis? I lived there but I hated. (Risos). It's so busy, so crowded.

Bethânia: Yes. But I'm but I'm in a in a up.

Ângela: Up? Next to Shopping Flamboyant?

Bethânia: No, next to Avenida Oitenta e Cinco.

Ângela: I lived next to Flamboyant.

[...]

Ângela: In my composition I wrote about my great grandfather. And this year my great grandfather will be, how can I say terá, will be?

Bethânia: Will be.

Ângela: He'll be one hundred years.

Bethânia: Oh, my God.

Ângela: And I I think there's a kind of problem with him because he was very rich, but he lost everything.

Bethânia: Ah.

Ângela: He had a kind of experience with ah daughters. He got married twice and one abandoned him and their daughters. And my great grandfather broke up them, my, how can I say?

Bethânia: Broke up them?

Ângela: Brought up.



Bethânia: Like this? Bankrupt?  
Ângela: No, no. Brought up them. His wife abandoned him, and ah he brought up the daughters and now his daughters bring up like a baby because my great grandfather in the last years ah lost the memory and the other activities, the movements of the body.  
(FIGUEIREDO, 2001, p. 152-153)

Como podemos verificar por esses exemplos, a correção com os pares propiciou aos alunos a oportunidade de praticar a língua oralmente. Nessa atividade, a prática oral atendia a uma necessidade concreta – corrigir seus textos. Não se trata, portanto, de mais uma tarefa cujo objetivo fosse somente praticar a fala, como, em geral, ocorre nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Em suma, a interação foi extremamente significativa, pois os alunos tiveram um propósito para realizá-la, ou seja, eles interagiram para tentar resolver os erros e não porque lhes foi solicitado interagir com o intuito de praticar algum item que lhes tivesse sido ensinado.

Os resultados deste estudo mostram que a grande contribuição da correção com os pares não é necessariamente a melhoria dos textos escritos, mas, sim, o fato de se configurar como uma oportunidade que os alunos têm de negociar seus pontos de vista, de refletir sobre os erros que cometem, de observar a estrutura da língua e de poder aprender um com o outro.

#### **4.2 O estudo de Silva (2012) sobre a aprendizagem em contexto de teletandem entre aprendizes brasileiros e alemães**

O estudo de Silva (2012) teve por objetivo compreender a aprendizagem em *teletandem* em um contexto de ensino tecnológico. Participaram do estudo três alunos e uma professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), no Brasil, e três alunos da Universidade de Worms e um da Universidade de Trier, na Alemanha. Todos os participantes eram da área de Turismo e Hotelaria.

Para as interações virtuais, foi utilizado o aplicativo de mensageira instantânea *Openmeetings*. Trata-se de um aplicativo síncrono que permite webconferência, com o uso de um navegador, como *Internet Explorer*, *Firefox* ou *Google Chrome*. Esse



aplicativo é integrado à plataforma *Moodle*. Assim, o acesso se dá exatamente da mesma forma como ocorre para um fórum, um *chat* ou qualquer outro recurso disponibilizado na plataforma. O *software Openmeetings* permite, entre outras características, teleconferência com os seguintes componentes e funções: microfone e *webcam*, bate-papo, quadro branco, compartilhamento de tela, *download* de arquivos e gravação de áudio e vídeo.

As interações tinham por objetivo possibilitar, aos interagentes, a aprendizagem de língua e de aspectos culturais referentes ao parceiro estrangeiro. Assim, os alunos brasileiros quiseram aprimorar seus conhecimentos de inglês com os alunos alemães, que eram proficientes em inglês, e os participantes alemães aprenderiam o português ao interagir com os brasileiros. A língua alemã também foi inserida em algumas interações. As interações telecolaborativas viabilizaram também conversas sobre os procedimentos da aprendizagem em contexto de *teletandem* e sobre os recursos do aplicativo *Openmeetings*, bem como proporcionaram discussões para a implantação de projetos de sustentabilidade em algumas cidades do Estado de Goiás, visto que os envolvidos na interação eram alunos de graduação ou de Mestrado na área de Turismo e Hotelaria. Para tanto, os participantes alemães, posteriormente, vieram a Goiás para conhecer essas localidades.

#### *Conversas sobre os recursos do aplicativo Openmeetings*

No exemplo 6, a participante brasileira Drica e a alemã Red se preparam para a interação. Drica já estava *on-line* quando a imagem de Red aparece na tela, indicando que ela havia se conectado. Elas se cumprimentam, balançando a mão. Drica tenta sincronizar o áudio, abre a janela de volume e o coloca no máximo, mas o problema é que Red não havia marcado a opção que permite que Drica a ouça. Como não estava familiarizada com o aplicativo, Red não sabia o que fazer para usar os recursos de áudio. Drica tinha experimentado o aplicativo anteriormente para se familiarizar com ele e conseguiu usá-lo corretamente, possibilitando que a sua parceira a visse e a ouvisse. Devido ao problema com o áudio, Red sugere que ela utilize a escrita como canal de comunicação (*chat*) enquanto Drica utiliza o áudio.



Podemos, pois, observar alunos autônomos (BRAMMERTS, 1996; TELLES, 2009), que estão resolvendo eventuais impasses para garantir as oportunidades de interação e de aprendizagem.

[6]

Drica: I'm listening you. Are you listening me?

Red: [Chat] Hello, Drica. I'm sorry. I'm so late. I needed to work on some pictures and I also had some problems with my PC. Because I work as a photographer in my spare time and needed to change some pictures. So how are you?

Drica: [Chat]. I'm fine, prepare your picture machine, it will work a lot here.

Red: [Chat] Yes. Can you hear me?

Drica: [Chat] I can't hear you. I can't... It's bad...

Red: [Chat] I don't know why you can not hear. It should wor. I talk to my mom in skype...hum. You can talk I write...

(SILVA, 2012, p. 175)

#### *Conversas para aprender a língua inglesa*

No exemplo 7, Natalie, participante brasileira, e Teego, participante alemão, conversam sobre as localidades que os alemães conheceriam em Goiás. Ao se expressar, Natalie percebe que não sabe dizer a palavra “verificar” em inglês e lança uma hipótese (SWAIN, 1997, 1999): *\*verficare*. Natalie, então, pergunta a Teego se a palavra está correta e seu parceiro lhe fornece a palavra adequada: *verify*, que é, durante a interação, utilizada por ela, como pode ser observado a seguir:

[7]

Natalie: No, ok, and then I have that I can to, to, to show for you the photos about our cities in this program Openmeetings, I will, I will pass, I will see 'verficare', 'verficare'? Exists this word? This word 'verificar'?

Teego: [Chat] Verify

Natalie: Oh, yes, 'verify'. You have to learn me English too, yes? Because you learn much, much more than me.

Teego: No problem.

Natalie: Yes? So I want that you correct me when I'm wrong.

Teego: Yep, but often you are not wrong, like, only a couple of, like, only a few times and then I will correct you, of course.

Natalie: Yes, you can correct me. So what is the word, 'verific'?

Teego: 'Verify'.

Natalie: 'Verify'. So I will verific verify, yes, I will verify, yes?

Teego: 'Verify'.

(SILVA, 2012, p. 141)



### *Conversas para aprender português e alemão*

No exemplo a seguir, Natalie ensina a Teego vocabulário referente a membros da família. Natalie se apoia na língua inglesa para apresentar as palavras ‘pai’, ‘mãe’, ‘mamãe’ e ‘papai’ em português. Conforme a interação se desenvolve, Natalie pergunta a Teego como se diz ‘pai’ em alemão. Percebe-se que, no desenrolar da conversa, os papéis de quem ensina e de quem aprende vão se alternando, ilustrando esse caráter dinâmico das interações em *teletandem* (CONSOLO, 2010). Por meio da interação e do uso dos recursos do aplicativo *Openmeetings*, os participantes aprendem a pronunciar as palavras, repetindo-as, e a escrevê-las por meio do *chat*.

[8]

Natalie: Yes, yes, it is. You want to learn how pronounce the name of the relatives in Portuguese?

Teego: Yes, I would like to, yeah.

Natalie: Yes. ‘Mother’ is ‘mãe’.

Natalie: [Chat] mãe.

Teego: How do you pronounce it?

Natalie: ‘Mãe’.

Teego: ‘Mãe. Mãe, mãe, mãe’.

Natalie: Or if you want to, like me, I pronounce like a, some child pronounce like this... But is a very, with love, very carefully way to say: ‘mamãe’.

Natalie: [Chat] mamãe.

Teego: ‘Mamãe’.

Natalie: Yes? Yes, ‘mamãe’ is more cute.

Teego: Yep. Ok.

Natalie: And ‘father’ is ‘pai’.

Natalie: [Chat] pai or papai

Natalie: or the same meaning of ‘mamãe’, ah, ‘papai’.

Teego: Unhum, ‘pai’ or ‘papai’.

Natalie: Yes. And German?

Teego: In German it’s ‘Vater’.

Teego: [Chat] ‘Vater’

Natalie: Vater’((pronunciando o ‘v’ com o som de /v/)).

Teego: Basically the ‘v’ in the front is often spoken like ‘f’.

Natalie: Vater’.

Teego: Vater’, yep.

Natalie: Vater’.

(SILVA, 2012, p. 136-137)

### *Conversas sobre aspectos culturais*



No exemplo 9, podemos verificar a aprendizagem de aspectos culturais favorecida pelas interações em *teletandem* (LEONE, 2014). A participante brasileira, Natalie, pergunta ao seu parceiro alemão, Teego, se ele conhece um fruto chamado pequi. Como ele não o conhece, ela começa a explicar para ele o que é o fruto e, para tanto, utiliza um dicionário eletrônico para ajudá-la na definição. Ao tentar definir o fruto, Natalie aprende também a palavra ‘espinhos’ em inglês (*thorns*), cuja pronúncia lhe é ensinada por Teego. Podemos, pois, perceber uma coconstrução de conhecimentos (FIGUEIREDO, 2006; LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 1998) que é favorecida pelos auxílios dados por ambos os participantes durante a interação, que lhes possibilita aprender tanto uma língua quanto aspectos culturais ao mesmo tempo.

[9]

*Natalie:* And have you ever known about ‘pequi’?

*Teego:* ‘PEQUI’? No.

*Natalie:* It is a typical food here in Goiás, in Goiânia and all the State of Goiás, is very good.

*Teego:* But what is it, what is it like?

*Natalie:* Is?

*Teego:* What is it like? What is it, actually?

*Natalie:* It is, it is for you have lunch, when you almoça, have lunch. It is uhmm salt, but it has... ((verifica no dicionário <<http://translito.com>> a tradução de ‘espinhos’)). I don’t know the pronunciation, but I think is ‘thorns’. ((Natalie escreve a palavra thorns))

*Teego:* ‘Thorns’?

*Natalie:* With...

*Teego:* Like in a rose, like the flower of a rose? It’s ‘thorns’, as well as I think. Yep. Can you write the really name for the ‘pequi’?

*Natalie:* ((Natalie escreve ‘espinhos’))

*Teego:* ‘ESPINHOS’?

*Natalie:* ‘Espinhos’ is ‘thorns’. How can you pronounce this word? ((Natalie escreve ‘pequi’))

*Teego:* ((Teego lê a palavra ‘pequi’)). ‘Thorns’ ((atendendo à solicitação da pronúncia)).

*Natalie:* ‘Thorns’, it is. ‘Pequi’ has ‘thorns’.

(SILVA, 2012, p. 189).

#### *Conversas sobre o projeto de sustentabilidade*

Conforme afirmado anteriormente, os participantes também interagiram para desenvolver um projeto de sustentabilidade para certas localidades turísticas do estado





de Goiás. Por meio dessas conversas, os alunos brasileiros puderam aprender termos técnicos e aprimorar conhecimentos teóricos sobre o tema (SILVA, 2012), como ilustrado a seguir.

[10]

Natalie: Yes, and about the project. Are you preparing something, yeah?

Teego: Yes. We've prepared some, like, definitions and some basics we have to know, yeah.

Natalie: What kinds of definitions?

Teego: Like, what is sustainability and what is sustainable tourism and in comparison to ecotourism and adventure or nature tourism and something, then what're what, like, how we wanna plan it, like, to do this concept thing, this tourism concept. And then we describe the management basics, like, first we have to analyze it, then we have, like, plan, organize, set the goals, aims, yeah, just some basics which are not really, like...

Natalie: Just some basics?

Teego: Yeah, well it's just, like, theoretically, so we didn't really compare or put it straight on the regions just some theoretical bases, what we are planning to do actually.

Natalie: Yes, I think some, some, some structures here to ... that you, that you told me in another meeting that you want to compare, I'm thinking about this too, I'm searching these areas here too. I selected some, some photos to pass, to pass to you, for you to see some places too.

Teego: Yeah, that would be nice, yeah.

(SILVA, 2012, p. 160-161)

Podemos, pois, perceber que as interações em *teletandem* possibilitaram aos alunos oportunidade para aprender línguas, aprender sobre aspectos culturais e a se desenvolver profissionalmente (CONSOLO, 2010; LEONE, 2014; SILVA, 2012).

### **Considerações finais**

Ambos os estudos, apresentados aqui, nos mostram a importância de atividades colaborativas para a aprendizagem de uma outra língua, seja por meio de uma interação face a face ou por meio de interação mediada por computador, uma vez que os alunos têm a chance de assumir um papel mais ativo no processo de aprendizagem. As atividades colaborativas – além de promover a transição da regulação pelo outro para a autorregulação – têm o potencial para promover o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e afetivas. Ao trabalhar em grupos, os alunos ficam menos ansiosos quando têm que se comunicar na língua-alvo.



Trabalhando juntos, os alunos estão envolvidos em uma espécie de interdependência positiva que visa à autonomia. A colaboração é um conceito-chave no processo de ensino-aprendizagem porque enfatiza não apenas a questão da coconstrução do conhecimento durante a realização das tarefas, mas também a importância da interação e da interdependência positiva nas relações humanas. Nós, professores, devemos, portanto, compreender a importância da aprendizagem colaborativa e promover um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam se envolver em atividades que possibilitem que interajam com os colegas de forma significativa, colaborativa, para que eles possam aprender ainda mais um com o outro.

## Referências

- ANTÓN, M. The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do Projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPECIALIST*, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- 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, S.P.: 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, S.P.: Pontes, 2010.
- 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. CLCS Occasional Paper*, n. 46, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies. p. 9-22, 1996. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399789.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2011.
- 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, S.P.: Pontes, 2010. p. 261-281.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- DALACORTE, M. C. F. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso*. 1999. 221 f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística



Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

DEBSKI, R. Project-oriented learning with technology: implementation and directions of enquiry. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade = English as a foreign language: identity, practices and textuality*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 195-209.

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.

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: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. da. 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.

FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

HALL, J. K.; M. WALSH. Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 186-203, 2002.

JOHNSON, K. E. *Understanding communication in the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1995.

KAPLAN, R. B. Contrastive rhetoric and the teaching of composition. *TESOL Quarterly*, v. 1, n. 4, p. 10-16, 1967.

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.

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.

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

MOLL, L. C. Teaching second language students: A Vygotskian perspective. In: JOHNSON, D. M.; ROEN, D. H. (Ed.). *Richness in writing: Empowering ESL students*. New York: Longman, 1989. p. 55-69.



- MUSUMEI, D. Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes. *Applied Linguistics*, v. 7, n. 3, p. 286-325, 1996.
- OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.
- SABOTA, B. Trançando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 2006. p. 81-109.
- 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.
- SOUZA, R. A. *Aprendizagem de línguas em tandem - Estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador*. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- 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.
- TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes, 2009.
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning *in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT*. *The ESPecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.
- TINZMAN, M. B.; JONES, B. F.; FENNIMORE, T. F.; BAKKER, J.; FINE, C.; PIERCE, J. What is the collaborative classroom? 1990. Disponível em: <[http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl\\_esys/collab.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm)>. Acesso em: 9 out. 2003.
- TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S. P.: Pontes, 2009. p. 21-42.
- VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe, 1981, p.189-240.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997.
- WELLS, G. *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.