

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE INGLÊS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Vanessa Logue Dias¹

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Marília dos Santos Lima²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo

O presente trabalho apresenta resultados parciais de um estudo longitudinal que investiga o processo de aprendizagem de alunos de língua inglesa em contexto universitário. Esta investigação integra o projeto de pesquisa “O processo de aprendizagem de língua estrangeira através de tarefas colaborativas: um estudo longitudinal”, coordenado pela professora Marília dos Santos Lima e desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O estudo, orientado por princípios socioculturais (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Donato, 2000), entende a linguagem como um agir social. Tendo como foco tarefas pedagógicas que propiciam a colaboração (em duplas), visa-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, sobretudo, o processo de negociação. As tarefas colaborativas são 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, os aprendizes envolvidos, por meio de uma reflexão dialogada, têm a oportunidade de propor melhorias às suas produções a partir de sessões posteriores de visionamento, nas quais analisam as atividades escritas e orais que compõem as tarefas. A partir dos resultados da produção escrita e oral, espera-se contribuir para a discussão sobre as relações com o processo de ensino e aprendizagem dos aprendizes de língua estrangeira.

Palavras-chave: aprendizagem de língua estrangeira, tarefas colaborativas, reflexão dialogada.

Abstract

This article presents partial results of a longitudinal study investigating the learning process of English students in a university context. This investigation is part of a project carried out in the Post-graduated Program of Applied Linguistics at Universidade do Vale do Rio dos Sinos, coordinated by Professor Marília dos Santos Lima, and called “The process of foreign language learning through collaborative tasks: a longitudinal

¹ Bolsista de Iniciação Científica PRATIC – UNISINOS e graduanda em Letras – Inglês.

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UNISINOS.

study”. The study is oriented by sociocultural principles (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Donato, 2000), emphasizing language as a social act. Focusing on pedagogical tasks which promote collaboration (in pairs), this research aims to foster the learning of the target language through mutual support and through the participants' reflection on their own production and on the production of their peers, stimulating, especially, the negotiation process. The tasks are implemented in additional sessions to regular English classes, being recorded in audio and video, transcribed and analyzed. In addition, the students involved, through a dialogic reflection, have the opportunity to propose improvements to their production from subsequent viewing sessions in which they analyze the activities that are part of the tasks. With the results of oral and written production, we suggest a contribution to the discussion about the relationship between collaborative tasks and the teaching and learning of foreign languages.

Key-words: foreign language learning, collaborative tasks, dialogic reflection.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo focaliza a produção colaborativa de duas tarefas realizadas por três duplas de aprendizes universitários em nível pré-intermediário/ intermediário de proficiência em inglês. O estudo desenvolvido tem como objetivo observar o processo de negociação e colaboração dos aprendizes durante a realização das tarefas, analisando, a partir do diálogo colaborativo, ocasiões de andaimento.

O presente estudo é orientado por princípios socioculturais (Vygotsky, 1948; Lantolf, 2000; Donato, 2000). São focalizadas tarefas pedagógicas que propiciam a colaboração entre duplas de aprendizes de inglês, visando a aprendizagem através do apoio mútuo e reflexão dos participantes sobre sua própria produção e sobre a produção do outro.

As tarefas foram gravadas em áudio e vídeo, transcritas pelas pesquisadoras³ envolvidas no projeto e, posteriormente, foram aplicadas sessões de visionamento, quando os aprendizes tiveram a oportunidade de rever como realizaram a atividade e, assim, puderam detectar erros e propor correções as suas produções. A partir da análise de dados que indicam momentos de colaboração, reflexão metalinguística e apoio mútuo, espera-se contribuir para a discussão sobre as relações da colaboração com o processo de ensino e aprendizagem dos aprendizes de língua estrangeira.

³ Projeto de pesquisa *O processo de aprendizagem de língua estrangeira através de tarefas colaborativas: um estudo longitudinal*, coordenado pela pesquisadora Marília dos Santos Lima do PPG em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

2 A TEORIA SOCIOCULTURAL E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

O presente estudo fundamenta-se nos princípios desenvolvidos por Lev Vygotsky (1948), considerando a interação social como mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual humano. Em outras palavras, a teoria sociocultural de Vygotsky entende que os indivíduos, por nascerem em um mundo social, constroem a aprendizagem através de interações com o meio e outros agentes sociais, desenvolvendo-se, assim, intelectualmente.

A abordagem sociocultural explica que as relações dos seres humanos com o mundo, com as circunstâncias em que vivem e com outros indivíduos são mediadas. Ou seja, dependem de artefatos culturalmente construídos para que ocorra a interação. Dentre estes artefatos, estão incluídos instrumentos técnicos, símbolos e sistemas de signo mais elaborados, como a linguagem que, ao contrário de outros artefatos que orientam o objeto da atividade, orienta internamente o sujeito da interação, causando mudanças no comportamento de outras pessoas e do próprio sujeito (LANTOLF; APPEL, 1994).

Em resumo, a teoria explica que os processos psicológicos são inicialmente sociais e mais tarde tornam-se individuais (FIGUEIREDO, 2006). Trata-se de um movimento que parte do plano interpsicológico (externo) para o intrapsicológico (interno), pois o conhecimento é construído socialmente por meio da colaboração, interação e comunicação entre os agentes e, mais tarde, internalizado pelo indivíduo (LIMA; PINHO, 2007). A combinação de ambas as mediações resulta na aquisição das funções psicológicas superiores e os indivíduos envolvidos obtêm controle sobre seus processos mentais através da interiorização dos significados construídos dentro e a partir desta interação. Portanto, as relações sociais e os artefatos socialmente construídos são responsáveis pelo desenvolvimento das formas humanas de pensamento (MIRZAEI et al, 2010).

Vygotsky (1948) explica que o desenvolvimento individual se dá através da interação com interlocutores mais experientes. Logo, para explicar o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos indivíduos, Vygotsky definiu três etapas de aprendizagem: primeiramente, a Zona de Desenvolvimento Real, correspondente ao conhecimento já adquirido, em que as funções psicológicas já estão consolidadas, diferente da Zona de Desenvolvimento Potencial, que explica aquilo que

o indivíduo ainda não domina, mas após auxílio de alguém mais instruído, será capaz de realizar. Entre as duas etapas há a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), 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 orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1948, p.97)

Em outras palavras, a ZDP é o local onde as formas de mediação se desenvolvem: trata-se de uma metáfora que explica como o conhecimento é apropriado e internalizado. Na teoria vygotskiana há ênfase no auxílio de alguém mais capaz durante a resolução de problemas de um indivíduo menos experiente. Ou seja, a ZDP envolve a interação de um indivíduo instruído com um aprendiz, na qual o interagente de competência superior transmite uma habilidade para alguém menos experiente durante uma atividade social (LANTOLF, 2000).

O diálogo de apoio gerado entre o especialista e o aprendiz é chamado de andaime (*scaffolding*). De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976), andaime pode ser definido como o processo em que um indivíduo mais experiente (especialista) auxilia, através da linguagem, alguém menos capaz (aprendiz), possibilitando que este atinja níveis mais elevados de competência, passando da Zona de Desenvolvimento Proximal para a Zona de Desenvolvimento Real. Em resumo, “o desempenho sustentado com andaime é um mecanismo interpsicológico dialogicamente construído que possibilita que o aprendiz internalize o conhecimento coconstruído em uma atividade compartilhada” (WERTSCH, 1974a apud DONATO, 1994, p. 41,)⁴.

Além disso, caso o aprendiz demonstre dificuldades ou limitações, o especialista pode aprimorar o auxílio, fornecendo mais andaimes. À medida que o aprendiz torna-se independente na resolução de problemas, não há mais a necessidade de fornecer andaimes, indicando que o processo foi bem sucedido e houve a internalização do processo de solução de problemas propiciado através do auxílio do indivíduo mais

⁴ Original: “Scaffolded performance is a dialogically constituted interpsychological mechanism that promotes the novice's internalization of knowledge co-constructed in shared activity”.

experiente (DONATO, 1994). Esta definição implica que a assistência oferecida pelo especialista é gradualmente apropriada e internalizada pelo aprendiz até o momento em que ele/ela não mais precisa de auxílio (KNOUZI et al, 2010). Assim, trata-se da situação em que o indivíduo mais capaz auxilia o aprendiz visando sua total independência na resolução de problemas.

Considerando que a sala de aula de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) é, em essência, um evento social (STORCH, 2002), no campo de estudos referente a este tipo de aprendizagem, pesquisadores como Donato (1994; 2000) e Lantolf (2000), por meio de estudos sobre interações em grupo, têm usado os estudos de Vygotsky para explicar as relações destas interações com a aprendizagem de línguas. Nesta perspectiva, considerando a interação social como mediadora da aprendizagem, acredita-se que a aprendizagem de línguas pode ser atribuível à participação em atividades socialmente mediadas, pois os indivíduos envolvidos têm a oportunidade de compartilhar o conhecimento, auxiliando-se mutuamente a fim de atingir um objetivo comum de aprendizagem.

Pesquisas socioculturais em LE e L2 utilizam conceitos vygotskianos para explicar a situação em que o aprendiz pode chegar a um nível superior ao seu, com o apoio de um interlocutor, não necessariamente mais experiente. Lantolf (2000) estende a noção de ZDP, afirmando que se trata de uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades cognitivas. Consequentemente, o papel do interagente mais instruído pode ser compartilhado durante a interação (STORCH, 2002), permitindo aos aprendizes, a partir da colaboração, um papel ativo na interação, impulsionando a aprendizagem.

De forma semelhante à noção de ZDP aplicada aos estudos de aquisição de L2 e LE, o auxílio fornecido por um indivíduo mais instruído dentro da ZDP do aprendiz (andamento), pode ocorrer entre aprendizes de competência equivalente. Donato (1994), ao realizar um estudo investigando a interação de aprendizes de francês como segunda língua durante a realização de tarefas colaborativas, utiliza o conceito para explicar que o trabalho colaborativo entre aprendizes também fornece oportunidade de andamento, assim como ocorre nas relações especialista-aprendiz, pois os alunos negociam mutuamente e compartilham seus conhecimentos a fim de desempenhar a tarefa. Assim sendo, o conceito de andamento é entendido neste estudo como o auxílio mútuo promovido durante a interação de aprendizes de competência equivalente.

Baseando-se nos conceitos descritos, Figueiredo (2006) explica que a colaboração pressupõe que os indivíduos envolvidos trabalhem juntos a fim de atingir objetivos comuns de aprendizagem. Logo, levando em consideração que aprendizes de L2 ou LE, por meio da interação com o outro, têm a oportunidade de promover estruturas de apoio, assim como negociar e colaborar mutuamente, 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).

Estas atividades, denominadas tarefas colaborativas, são aquelas nas quais os alunos focalizam o sentido e a forma linguística para a solução de um problema e são aplicadas com o intuito de promover a produção e a interação na língua alvo (SWAIN; LAPKIN, 2001). Pinho e Lima (2010, p. 42) explicam que

consideram-se tarefas colaborativas tarefas comunicativas inseridas na sala de aula de LE que envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na LE, enquanto sua atenção está focada principalmente no sentido e não apenas na forma da língua. Essas tarefas oferecem ocasiões para a aprendizagem, tornando o conhecimento da LE relevante para que a comunicação aconteça.

Por meio de tarefas colaborativas, a aprendizagem é beneficiada, entre outros pontos, pela produção oral e escrita. A partir do desenvolvimento destas, o aprendizado da língua ocorre concomitantemente com o uso, processo este chamado por Swain (1985) de hipótese da produção compreensível (*output hypothesis*), pois através da produção, o aprendiz pode notar lacunas entre o que sabe e o que ainda precisa aprender na língua alvo. A autora desenvolveu esta hipótese sugerindo que apenas a exposição à língua (insumo) não é suficiente atingir um elevado nível de proficiência. Logo, Swain afirma que a produção permite aos alunos irem além do campo da compreensão: produzir a língua tem um papel importante no desenvolvimento sintático e morfológico. Papel este que está por trás das três funções da produção (SWAIN, 1995):

- a) a função da percepção;
- b) a função da testagem de hipóteses;

c) a função metalinguística.

A primeira função da produção explica o momento em que os aprendizes reconhecem seus problemas linguísticos, fazendo com que se conscientizem de algo que ainda precisam descobrir na língua alvo, podendo desencadear processos cognitivos que facilitam a aprendizagem da língua. Estes processos geram novos conhecimentos linguísticos e consolidam o conhecimento já existente. Consequentemente, ao notarem lacunas em suas produções, os aprendizes podem ser levados a testar hipóteses, falando ou escrevendo, tentando descobrir o que funciona ou não na língua alvo, experimentando formas e estruturas linguísticas a fim de atingirem seus objetivos. A função da testagem de hipóteses leva à reflexão sobre o uso e as formas da língua alvo, permitindo ao aluno a internalização do conhecimento linguístico e contribuindo para a sua aprendizagem, o que caracteriza a função metalinguística. O aprendiz usa a língua para refletir sobre o uso da mesma, seja o seu próprio ou o uso feito por seu interlocutor.

Tomando como base a interação colaborativa propiciada pelo desenvolvimento da produção, pode-se dizer que através do processo de coautoria de determinada produção, os aprendizes focalizam não só a correção gramatical como também o léxico e o discurso. Logo, por meio de tarefas que propiciam a colaboração e negociação, os estudantes têm a oportunidade de trocar ideias e estratégias de aprendizagem à medida que fornecem assistência mútua para a realização das atividades (FIGUEIREDO, 2006), podendo construir o conhecimento por meio do diálogo colaborativo, termo trazido por Swain (2000) e definido como a interação de apoio estabelecida entre os aprendizes a partir da realização de uma tarefa em que a língua medeia a aprendizagem da mesma durante a resolução de lacunas salientadas pela produção (PINHO; LIMA, 2010) e visto como mediador da aprendizagem de LE ou L2 (LIMA; COSTA, 2010; VIDAL, 2010; SWAIN, 2000; 2001).

Swain (2000) explica que quando o falante diz algo, ele está engajado cognitivamente em se fazer entender e construir significado com aquilo que fala. Além disto, o que foi dito torna-se um produto que pode ser explorado pelo próprio falante ou por outros falantes. A autora mostra que, segundo a teoria sociocultural, o desenvolvimento cognitivo tem origem no diálogo produzido externamente. Isso sugere que a aprendizagem de línguas ocorre através do diálogo colaborativo e esta fala externa facilita a apropriação do conhecimento linguístico. Em resumo, Swain relata que “o diálogo colaborativo possibilita a resolução de problemas e ajuda a construir o

conhecimento. Quando os participantes da atividade colaboram, suas falas medeiam essa ação” (SWAIN, 2000, p. 113).⁵

Segundo Vidal (2010, p. 185-186),

o diálogo colaborativo como meio de construção, coconstrução e reconstrução de conhecimento, como preconiza a teoria sociocultural, realizado por meio de andaimes que atuam na zona de desenvolvimento proximal (...) parece ter fornecido evidências de sua importância no campo da aprendizagem de LE.

A interação propicia aos aprendizes a oportunidade de usar a língua alvo. Através do diálogo colaborativo, o aprendiz dispõe de momentos de reflexão sobre a língua, despertando a percepção de dificuldades linguísticas, o que leva à tentativa de solucioná-las, seja sozinho ou com ajuda de seus pares (VIDAL, 2010). Este processo foi definido por Swain (2006), como *lingualização*, isto é, 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; trata-se de uma expressão que vê o significado de língua como uma ferramenta cognitiva.

Vidal (2010, p. 184) diz que

ao *lingualizar* sobre o uso da língua, por meio de diálogo colaborativo, a partir de percepção de dificuldades linguísticas, os aprendizes seriam levados a prestar atenção a como estão expressando sua mensagem e, ao refletir sobre essas dificuldades de produção, tentar solucioná-las por eles mesmos e / ou com a ajuda de seus pares e / ou de *feedback* do professor em situação de natureza comunicativa.

Através da *lingualização*, os aprendizes criam novos significados e entendimentos, trabalhando com e sobre a língua a fim de atingir suas metas. A *lingualização* permite que o próprio alvo da aprendizagem sirva como ferramenta comunicativa e cognitiva, desenvolvendo a aprendizagem da língua. (VIDAL, 2010).

Alguns estudos têm mostrado os benefícios de promover a colaboração entre aprendizes através de tarefas. Storch (2001), por exemplo, analisou o quão colaborativo

⁵ Original: “collaborative dialogue is problem-solving and, hence, knowledge-building dialogue. When a collaborative effort is being made by participants in an activity, their speaking mediates their effort.”

pode ser uma atividade em duplas, concluindo que nem sempre há trabalho colaborativo. Entretanto, cada evidência de colaboração pode ter efeito na resolução das tarefas, o que foi observado pela autora, também, em estudo feito em 2005. Storch traçou diferenças entre produções individuais e coletivas observando que, apesar dos 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.

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 por meio do diálogo colaborativo. Também no Brasil, Vidal (2010) examinou o conceito de lingualização utilizada como ferramenta por aprendizes de inglês como LE visando à 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 AS QUESTÕES METODOLÓGICAS

Observou-se a realização de duas tarefas colaborativas realizadas por díades de aprendizes de inglês como LE em contexto universitário. Os dados foram analisados a fim de encontrar episódios de interação onde há o processo de colaboração e negociação entre os estudantes, bem como a coconstrução de sentido realizada por eles.

3.1 Os participantes

Os participantes envolvidos no projeto são estudantes universitários de Letras – Língua Inglesa de uma universidade privada do sul do Brasil. Os aprendizes encontram-se nos níveis pré-intermediário/ intermediário de proficiência em inglês e foram voluntários na pesquisa, realizando as tarefas em sessões adicionais às atividades regulares de sala de aula. A fim de gravar as interações, os participantes foram

consultados oralmente. Após concordarem em participar da pesquisa, todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.2 A geração de dados

As interações foram obtidas através de uma câmera digital com áudio e vídeo. A produção dos alunos foi gravada na íntegra pelas pesquisadoras envolvidas no projeto, que não interferiram diretamente no processo de realização das tarefas. Foi informado aos alunos que eles não poderiam usar dicionário ou pedir ajuda para as pesquisadoras. Também foi dito aos aprendizes que tentassem falar inglês o tempo todo. Após as atividades, os alunos 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. O *corpus* foi transcrito de acordo com as convenções propostas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005)⁶ e analisados. Na transcrição e análises dos dados, qualquer referência a nomes de pessoas foram trocados por pseudônimos com o objetivo de preservar as identidades dos participantes.

No semestre seguinte após a realização das tarefas, as duplas participaram de uma sessão de visionamento, na qual puderam assistir ao vídeo em que eles realizaram as tarefas e, assim, tiveram a oportunidade de comentar suas próprias atuações e propor melhorias às suas produções. Novamente, as pesquisadoras explicaram os procedimentos, mas não interferiram diretamente no processo. O visionamento realizado também foi gravado em áudio e vídeo através de uma câmera digital.

3.3 As tarefas

Para a geração de dados, foram desenvolvidas duas tarefas colaborativas: “Let’s go camping!”⁷ e “Mary and Max”⁸. Na primeira tarefa, os estudantes deveriam fazer planos para um acampamento. Assim sendo, eles receberam uma lista com vinte itens dos quais deveriam escolher apenas sete que julgassem necessários, descrevendo, por

⁶ As convenções propostas pelas autoras encontram-se no anexo B.

⁷ A tarefa encontra-se no anexo A.

⁸ A tarefa “Let’s go camping!” foi desenvolvida por Tatiana Cibele Mendonça Pereira, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e a tarefa “Mary and Max” foi desenvolvida por Ísis da Costa Pinho, doutoranda em Linguística Aplicada e integrante do grupo de pesquisa “O processo de aprendizagem de língua estrangeira através de tarefas colaborativas: um estudo longitudinal”, desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

escrito, justificativas de cada escolha. Além disto, ambos deveriam chegar a um acordo e escolher um acompanhante para o passeio, o que também deveria ser justificado.

A segunda tarefa, “Mary and Max”, exigia que os aprendizes dessem continuidade para uma cena do filme de animação que dá nome à tarefa. O trecho utilizado tem aproximadamente três minutos e foi reproduzido em inglês e sem legendas, sendo o final cortado para que os estudantes discutissem e criassem um fechamento adequado para a história. Os aprendizes poderiam assistir a este trecho quantas vezes achassem necessário.

Com relação à produção escrita de ambas as tarefas, cada dupla deveria entregar apenas um texto, construído com base no acordo gerado pela produção oral.

4 A ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção serão apresentados excertos transcritos de episódios de interação, seguidos de uma análise baseada nos princípios teóricos adotados.

4.1 As produções dos alunos

Excerto 1

Dupla 1- Ângela e Vitor

Tarefa: “Let’s go camping!”

Este excerto mostra o momento inicial do desenvolvimento da tarefa, no qual os aprendizes escolhem uma pessoa para levar ao acampamento, fornecendo justificativas para a escolha:

- | | | |
|---|---|-----------------|
| 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?=
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 ((faz um gesto expressando “pessoa forte”))
 12 Vitor: a STRONG boy. (.) but Carlos is @@ a strong boy.
 13 Ângela: strong [boy]
 14 Vitor: [we] need someone that ((faz gestos 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.

Observa-se que as lacunas existentes nos discursos de ambos os alunos são preenchidas com a utilização de gestos. O andaimento ocorre nos turnos 11-12 quando Vitor diz à Ângela a palavra que nomeia a característica, completando a ideia que Ângela quer trazer. A interação ocorre por meio da coconstrução do discurso, perceptível nos turnos 20-25, nos quais eles citam 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 quanto à conjugação gramaticalmente correta do verbo ser/estar (*to be*) na terceira pessoa do singular (*he are a good boy/ he is funny*). Após, Ângela repete “*he is funny*”, sugerindo uma confirmação.

Excerto 2

Dupla 2 - Ângela e Fernanda

Tarefa: “Mary and Max”

No excerto abaixo, as alunas interagem a fim de construir um 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?°
 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?=
102 Fernanda: =he can see. (.) MAYBE.
103 Ângela: °Talvez ele possa ver. Tá ↑ certo.°
104 Fernanda: he maybe can see ((olhando 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.

No presente excerto, Ângela, no turno 93, ao perceber lacunas em sua produção, utiliza-se da língua materna e pede auxílio à colega que, no turno 94, fornece o andaime necessário para completar a ideia que Ângela traz. No turno 95, Ângela reformula sua produção a partir da ajuda fornecida por meio da repetição do outro. A partir do turno 98, as alunas testam hipóteses a respeito da forma gramaticalmente correta da frase. Percebe-se, nos turnos 101 e 105 um *feedback* metalinguístico realizado por Ângela, pois a regra gramatical referente ao infinitivo traz a preposição “to”. Entretanto, a regra não se aplica aos modais, o que foi explicitado por Fernanda no turno 106, quando fornece o andaime para a colega.

Excerto 3

Dupla 3 – Alice e Vitor

Tarefa: “Mary and Max”

Alice e Vitor discutem se a mulher que aparece no vídeo é ou não Mary:

- 115 Alice: >I don't know< because she re:ad and then she ((faz gestos como se estivesse
amassando papel e jogando no lixo))

- 116 Vitor: ye:s (.) and then the letter (.) the letter ((faz gestos demonstrando “queda”)) (1.0)
fall (.) the letter falls in the:: trash? in the garbage >I don’t know< (.) and now (.) now she (.) ã:
will put the:
117 Alice: the garbage.
118 Vitor: in out of the house.
119 Alice: yes

Nos turnos 115 e 116, os aprendizes gesticulam a fim de preencher lacunas em seus discursos. Na linha 116, entretanto, Vitor lembra o verbo que nomeia a ação após demonstrar o ato com gestos e, em seguida, conjuga o verbo de maneira correta (*falls*), evidenciando a reflexão metalinguística. Ainda no turno 116, Vitor realiza uma busca lexical a fim de encontrar a palavra adequada (*the letter falls in the:: trash? in the garbage (.) I don’t know*). Além disso, nos turnos 116-118, a ideia é coconstruída pelos aprendizes, sugerindo um episódio de andaimento.

4.2 Percepções dos alunos acerca da realização da tarefa

Após as atividades, os alunos, em conversa informal com as pesquisadoras, relataram suas impressões a respeito da realização da tarefa. Todas as duplas alegaram dificuldades relacionadas a vocabulário; contudo, apreciaram a realização das tarefas, como observamos a seguir:

Dupla 1:

Pesquisadora: Bom (.) então agora podemos falar em português e queremos saber o seguinte (.) o que vocês acharam da tarefa e quais foram as dificuldades?

Ângela: Eu gos ↑ tei (.) só faltou um pouco de vocabulário.

Vitor: É: (.) °vocabulário.°

Dupla 2:

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

Dupla 3:

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!

Pesquisadora: e o videozinho (.) gostaram?

Vitor: BÁ bem legal.

Alice: É (.) é bem legal (.) bem divertido. Só ali no final é que a gente não entendeu muito. A gente teve que ver umas três vezes.

As duplas que realizaram a tarefa “Mary and Max” ainda relataram dificuldades ao assistir ao trecho do filme sem legendas:

Dupla 2:

Ângela: dá pra entender alguma coisinha (.) Porque só falado é diferente do que com legenda (.) mas mesmo assim se tiver a legenda seria mais fácil.

Dupla 3:

Vitor: É: (.) mas também é complicado não entender algumas coisas do filme. Têm algumas coisas que mesmo que tu vá bota:ndo 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 vocabu ↑ lário assim.

4.3 As sessões de visionamento

Na fase de visionamento, os participantes tiveram a oportunidade de rever suas produções, verificando possíveis erros e a forma como interagem, possibilitando a reflexão a cerca de suas produções orais e escritas. Os trechos a seguir ilustram a percepção e a reflexão metalinguística:

78 Vitor: ↑ Ai, minhas frases são todas assim “ã: ahn::” Não consigo falar uma frase inteira parece.

79 Alice: AH eu também falo “ã:”

80 Vitor: Mas tu consegue completar uma frase inteira pelo menos.

62 Fernanda: it’s better (.) while I was reading (.) on the moon? I don’t know what preposition

- 63 Ângela: °I don't know.°
64 Fernanda: in the moon.
65 Ângela at the moon.
66 Fernanda: é.
67 Ângela: at the moon. It's better I think.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que os aprendizes utilizaram a língua materna como estratégia de apoio, bem como o uso de linguagem corporal. O processo de andamento por muitas vezes foi evidenciado através de correções e de coconstrução de turnos. Já o processo de lingualização foi evidenciado pelas ocasiões de testagem de hipóteses, reflexão metalinguística e, também, pela repetição do outro como forma de confirmação e/ou reformulação da produção, processo considerado essencial para que a ZDP aconteça.

Os resultados foram positivos quanto à produção da LE e o processo de negociação dos aprendizes, pois mostraram que as tarefas auxiliaram na produção e a reflexão sobre a língua. O trabalho colaborativo auxiliou no desenvolvimento da produção oral e oportunizou a ajuda mútua.

A colaboração oportuniza ao aprendiz atuar em sua própria ZDP, revelando o conhecimento já adquirido e o que ainda precisa descobrir. Portanto, acreditamos que o diálogo colaborativo pode contribuir para a aprendizagem da língua, pois ele reflete os processos cognitivos como a percepção de lacunas, testagem e reconstrução de hipóteses, o que é essencial para a aprendizagem da língua.

A partir destas considerações, espera-se que este trabalho possa contribuir para as discussões a respeito das relações com o processo de ensino e aprendizagem de LE nos mais diversos contextos educacionais. Assim, sugere-se, também, que seja oferecida aos alunos a oportunidade de reverem suas produções (escritas ou orais), pois assim eles podem detectar erros e propor melhorias, facilitando a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (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. J. Q. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

KNOUZI, I. et al. Self-scaffolding mediated by languaging: microgenetic analysis of high and low performances. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 20, n. 1, p. 23-49, 2010.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygostkian approaches to second language learning research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

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.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 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.

MIRZAEI, A.; DOMAKANI, M.; ROSHANI, N. L2 Discourse co-construction within the learner's ZDP. **The Journal of Teaching Language Skills**, v. 2, n. 1, p. 91-105, 2010.

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

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. **Language Awareness**, 9, p. 34-51, 2000.

PINHO, I. C.; LIMA, M. S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. **Calidoscópio**, v. 8, n. 1, p. 38-48, 2010.

SCHNACK, C.; PISONI, T.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, 2005.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). **Principle and 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**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**, v.58, n.1, p. 44-63, set. 2001.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H. (Ed.) **Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky**. New York: Continuum, 2006. p. 95 – 108.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (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. 29-53, 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**, v. 19, n. 3, p. 264-285, 2009.

VIDAL, R. T. 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. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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.

ANEXO A



LET'S GO CAMPING!

You and your friend are going camping for a week. Each one of you can take someone special to the adventure.

① Tell your friend who you want to take with you and give good reasons for that; check if he/she agrees.

② The group can only take **SEVEN** items from the list on the back of this card. Discuss with your friend which objects are more important and choose together what you will put in your backpacks – give good reasons for that, too!



Compass



matches



pocket knife

cheese



The Bible



mirror



insect repellent



cards



guitar



portable TV



chocolate cake



teddy bear



ball



tent



sunscreen lotion



sandwiches



cell phone



toilet paper



mineral water



frying pan

ANEXO B

[texto]	Falas sobrepostas
<texto>	Fala mais lenta
=	Fala colada
°texto°	Fala com volume mais baixo
.	Entonação descendente
TEXTTO	Fala com volume mais alto em relação ao contexto anterior ou posterior
?	Entonação ascendente
<u>texto</u>	Sílaba, palavra 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
(3.0)	Pausa
,	Entonação contínua
(.)	Micropausa