

O processo de aprendizagem de inglês através de tarefas colaborativas em contexto universitário

Vanessa Logue Dias
Aluna de graduação do Curso de Letras-Inglês da UNISINOS
E-mail: vanessa.logdi@hotmail.com

Gislaine Müller
Aluna de graduação do Curso de Letras-Português/Inglês da UNISINOS
E-mail: mullergislaine@yahoo.com

Marília dos Santos Lima
Professora e pesquisadora da UNISINOS
Email: marilialim@unisinis.br

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 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 a interação e a familiarização com o erro. 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. A partir dos 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. erros.

Abstract: This article presents partial results of a longitudinal study investigating the learning process of English students in a university context. The study is oriented by sociocultural principles (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Donato, 2000), emphasizing language as a social act. Focusing on pedagogical tasks which foster 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, promoting interaction and reflection about their errors. The tasks are implemented in additional sessions to regular English classes, being recorded in audio and video, transcribed and analyzed. 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: Collaborative tasks. Interaction. Errors.

1. Introdução

Aprender uma segunda língua é um processo desafiador e vai muito além da mera memorização de normas gramaticais e repetições. Nesse processo a interação é essencial. Queremos expor neste capítulo como a aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser estimulada através das tarefas colaborativas.

Entendem-se tarefas colaborativas como atividades comunicativas utilizadas na sala de aula de língua estrangeira, que proporcionam aos alunos a produção, a compreensão e a interação na língua alvo, focalizando o significado e a forma lingüística. Salientamos a importância das interações sociais tendo como base princípios da teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1978), visando uma aprendizagem sustentada no apoio mútuo, na colaboração e na reflexão dos participantes sobre sua própria produção e sobre a produção do outro. São também essenciais para esta pesquisa¹ os estudos de James Lantolf (2000) e Richard Donato (2000).

Apresentamos aqui resultados preliminares de um estudo, no qual duplas de aprendizes universitários de inglês realizam duas tarefas colaborativas intituladas “Let’s go camping” e “Mary and Max”. O principal objetivo da investigação é observar o processo de colaboração dos aprendizes durante a realização das tarefas, estimulando a interação e a percepção dos erros, a fim de estabelecer as possíveis relações com a aprendizagem.

2. Pressupostos teóricos

Estudos desenvolvidos na área da aquisição de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), focalizando tarefas colaborativas (SWAIN; LAPKIN, 2001; STORCH, 2001 e 2005; Van den BRANDEN, 2009; VIDAL, 2010; LIMA; COSTA, 2010; entre outros), tem mostrado a importância de promover a interação entre aprendizes, propiciando a colaboração, o auxílio mútuo e, também, a reflexão metalingüística. Assim como nos estudos citados, o conceito de interação adotado como base teórica deste estudo, que trabalha com tarefas colaborativas, é de natureza sociocultural, entendendo que a aprendizagem é uma forma de socialização da língua entre indivíduos.

¹ Este estudo integra o projeto de pesquisa denominado *O processo de aprendizagem de língua estrangeira através de tarefas colaborativas*, coordenado pela pesquisadora Marília dos Santos Lima do programa de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

A teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1978; 1998) parte do pressuposto de que a aprendizagem é construída por meio de interações sociais e, a partir delas, os indivíduos envolvidos desenvolvem-se intelectualmente através da interiorização dos significados construídos dentro e a partir desta interação. Em outras palavras, trata-se de um movimento que parte do plano interpsicológico (externo) para o intrapsicológico (interno), pois o conhecimento é socialmente construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os agentes em contextos sociais e, posteriormente, internalizado pelo indivíduo (LIMA; PINHO, 2007).

É neste sentido que teóricos seguidores das idéias de Vygotsky (por exemplo, LANTOLF, 2000; DONATO, 2000), utilizam os estudos do autor para explicar que a aprendizagem de L2 e 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 (MITCHELL MYLES, 2004).

Vygotsky (1978) buscou explicar o processo de aprendizagem definindo três etapas: as zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial. A Zona de Desenvolvimento Real refere-se ao funcionamento intramental, ou seja, ao conhecimento já adquirido. A Zona de Desenvolvimento Potencial corresponde ao funcionamento intermental, caracterizando aquilo que o indivíduo ainda não domina. A segunda, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) refere-se à situação em que a aprendizagem ainda está em construção e pode se tornar potencial caso o aprendiz obtenha auxílio de um indivíduo mais experiente. Trata-se da distância entre a Zona de Desenvolvimento Real e Potencial: uma metáfora que explica como o conhecimento é apropriado e internalizado (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. Lantolf (2000) utiliza o conceito de ZDP em uma visão mais abrangente, afirmando que se trata de uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades cognitivas.

Além disto, em estudos vygotskyanos, considera-se que o indivíduo torna sua aprendizagem potencial, caso receba o que Wood, Bruner e Ross (1976) chamaram de andaimento (*scaffolding*): o processo de cooperação entre indivíduos que dá a eles a possibilidade de resolver problemas com a ajuda de outro mais experiente. Entretanto, Donato (1994) apresenta o conceito de andaimento aplicado à aprendizagem de L2 e LE, afirmando que o trabalho colaborativo entre aprendizes fornece também oportunidade de andaimento que ocorre nas relações entre um indivíduo instruído e outro não-instruído, conceito unidirecional anteriormente usado por Wood, Bruner e Ross (1976). Ohta (2000) 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). Lima e Pinho (2007), em discussão sobre resultados de estudo em contexto brasileiro, atentam para a importância de estimular os alunos a se tornarem mais autônomos em sala de aula, sugerindo, assim, que sejam incluídas no currículo tarefas que oportunizem ocasiões de aprendizagem.

Devido a tais crenças, 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 lingüística para a solução de um problema. Segundo as autoras, o uso destas atividades no ensino e aprendizagem de línguas é importante, pois a partir da interação, gera-se a negociação, facilitando a aprendizagem de LE ou L2. Através do processo de co-autoria de determinada produção, os aprendizes focalizam não só a correção gramatical como também o léxico e o discurso (STORCH, 2005). Trabalhando colaborativamente, os alunos se engajam na construção do significado para completar a tarefa e focalizam a estrutura lingüística para promover entendimento mútuo (LIMA; COSTA, 2010, p. 171).

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 lingüística correta a partir do retorno obtido pelos seus interlocutores, e (3) a função metalingüística: a reflexão sobre o uso e as formas da língua alvo pode capacitar o aluno a verificar e internalizar o conhecimento lingüístico, contribuindo para a sua conscientização quanto às regras e formas lingüísticas e relações entre elas. Assim, os aprendizes podem perceber os problemas lingüísticos que ocorrem nos diálogos.

De acordo com Swain (2000), a teoria sociocultural explica que o desenvolvimento intelectual tem origem no diálogo produzido externamente. A partir desta teoria, Swain (2000) trouxe o termo diálogo colaborativo, conhecido como a interação de apoio entre aprendizes, facilitando a construção do conhecimento lingüístico do estudante, permitindo que a aprendizagem da língua alvo ocorra juntamente com seu uso. Este processo mostra momentos de reflexão sobre a língua alvo, pois pode levar os alunos à percepção de lacunas entre o que é dito e o que desejavam expressar. Conseqüentemente, são levados a testar hipóteses e negociar significados visando à solução de problemas e, se detectam a presença de erros lingüísticos, o diálogo colaborativo oportuniza a autocorreção e a correção do outro. Através desta relação, os significados são construídos e apropriados pelos indivíduos.

O diálogo colaborativo proporciona ao aprendiz a reflexão sobre a língua, o que leva à percepção de dificuldades lingüísticas, levando à tentativa de 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 pode, ainda, ser considerada uma ferramenta mediadora de auto-andamento, pois através dela os aprendizes são levados 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 levá-los à percepção dos erros e a tentativa de corrigi-los.

Alguns estudos relevantes tem mostrado as vantagens de promover a colaboração entre aprendizes por meio de tarefas colaborativas. Storch (2001), por exemplo, analisou o quão colaborativo pode ser uma atividade em duplas, concluindo

que nem sempre as díades trabalham colaborativamente, mas cada evidência de colaboração pode ter efeito na resolução das tarefas. Esta afirmação também pode ser aplicada em estudo feito em 2005 pela mesma autora. 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.

Van den Branden (2009) aplicou tarefas colaborativas na sala de aula regular, diferenciando-se de estudos que, geralmente, são realizados em contexto universitário. Segundo o autor, no contexto escolar, o professor, ao aplicar tarefas que estimulam a colaboração, estaria trocando uma aula previsível e expositiva, dando certa 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 a 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 colega, 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 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 (L1). Os resultados do estudo de Vidal sugeriram que os aprendizes refletiram sobre a língua usando-a, mediando, através da linguagem, a aprendizagem.

No presente estudo, considerando os conceitos descritos e os estudos citados, tarefas pedagógicas foram desenvolvidas para estimular o processo colaborativo entre pares, promovendo a interação, a negociação, a possibilidade de reflexão sobre a língua alvo e o processo de familiarização com o erro.

3. Questões metodológicas

O trabalho aqui relatado apresenta resultados referentes à realização de tarefas colaborativas por três duplas de aprendizes em nível pré-intermediário e intermediário de inglês, estudantes de uma universidade privada no sul do Brasil. Tais alunos foram voluntários na pesquisa e realizaram a atividade fora do horário regular de sala de aula. Antes da gravação das interações, os alunos foram consultados oralmente e, após concordarem participar do estudo, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os estudantes realizaram duas tarefas colaborativas: “Let’s go camping!” e “Max and Mary”. Na primeira tarefa, os alunos deveriam imaginar uma situação na qual a dupla vai acampar e precisa levar um acompanhante, justificando a escolha. Além disso, eles deveriam escolher sete itens de uma lista, dando justificativas a respeito da necessidade dos objetos em um acampamento. Os aprendizes escreveram sobre as escolhas e suas respectivas justificativas, desenvolvendo a produção oral e escrita. A realização da tarefa teve duração de vinte minutos, em média.

Na segunda tarefa, “Mary and Max”, os alunos assistiram a um vídeo de curta duração, em inglês e sem legendas, cujo final foi cortado a fim de que os estudantes discutissem e criassem um final para a história. O vídeo, de aproximadamente três minutos, é parte de um filme de animação com o mesmo nome da tarefa. Os aprendizes poderiam assistir ao vídeo quantas vezes achassem necessário e, assim como na tarefa “Let’s go camping!”, houve discussão (produção oral) e também produção escrita, já que os aprendizes 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 a suas produções em uma sessão de visionamento. Os aprendizes puderam assistir ao vídeo com a gravação na qual eles realizaram a tarefa. A partir do visionamento, os estudantes comentaram suas impressões acerca de suas próprias produções, bem como detectaram erros e propuseram correções.

A realização das duas tarefas, bem como a sessão de visionamento, foram gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas pelas pesquisadoras autoras deste artigo, 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, exceto na fase de visionamento. 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. Sendo assim, foram considerados os pontos de vista dos alunos.

Na próxima seção são feitas análises de excertos transcritos, nos quais examinamos como ocorre a interação entre as díades, bem como a percepção dos erros por estes aprendizes, evidenciando ocasiões de correção e autocorreção. Por meio dos episódios de interação apresentados, seguidos de uma análise baseada na teoria estudada, buscamos observar como ocorre o processo de colaboração.

4. Dados que refletem o processo colaborativo

Os dados que serão apresentados foram selecionados levando-se em conta o fato de serem mais representativos do processo de colaboração, promovendo a interação e a percepção de erros. Os nomes aqui escritos são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes. Os códigos de transcrição² foram baseados na proposta de Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

Dupla 1- Ângela e Fernanda³ - Tarefa: “Max and Mary”

1. Ângela: ok (.) So stand up in front of the truck and stop the truck and tell to see I DO anything that you hate
2. Fernanda: I smoke,
3. Ângela: you're not my friend,
4. Fernanda: I listen to the radio,
5. (...)
6. Ângela: Ele ficou ((expressão de assustada))
7. Fernanda: he was surprise.
8. Ângela: he was surprise.

² 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, 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; (0.5) Pausa; , Entonação contínua; (.) Micropausa.

³ Os nomes são fictícios.

9. Fernanda: surprised.
10. Ângela: with her attitude?
11. Fernanda: ((Confirma balançando a cabeça))
12. Ângela: surprised (.) her act
13. Fernanda: her attitude and decided to live in the moon forever.

Neste excerto, observou-se o uso de gestos para preencher as lacunas do discurso. Percebem-se situações de andaimento, quando as alunas co-completam suas falas para concluir a idéia, como nos turnos 1-4. Há andaimento também quando Ângela (turno 6) utiliza expressões faciais para preencher lacunas no seu discurso e imediatamente Fernanda a ajuda dizendo a palavra que nomeia a expressão feita por Ângela. Além disso, nos turnos 7 e 9, há autocorreção por parte de Fernanda e, em seguida, no turno 12, há repetição do outro, sugerindo uma confirmação, evidenciando o andaimento fornecido. Nos turnos 7 e 8, Ângela repete a fala de Fernanda, evidenciando concordância.

Dupla 2- Ângela e Vitor - Tarefa: "Let's go camping!"

1. Vitor: É:: first.(1.0) hh (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?=
[ah] uhum [ok.]
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 ((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
16. (...)
17. Vitor: gonna let carlos (0.7) because he is a strong boy
18. Ângela: a strong boy and a good né (.) person
19. Vitor: he (.) is (.) funny (1.0) a:nd
20. Ângela: hm:: (0.5) intelligent.
21. Vitor: funny and intelligent [person

22. Ângela: [intelligent person.

Neste caso, assim como no excerto apresentado anteriormente, os alunos utilizam gestos para preencher lacunas nos seus discursos. O andaimento se dá nos turnos 11-12 quando Vitor diz à Ângela a palavra que nomeia a característica, completando a idéia que Ângela quer trazer. A interação e a negociação ocorrem por meio da co-construção do discurso, como nos turnos 17-20, 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 e, conseqüentemente, autoandaimento (KNOUZI et al., 2010).

Dupla 3- Alice e Vitor - Tarefa: “Max and Mary”

1. Vitor: there she was noting (4.0) > I don't know< she was no:tin:g ã: about things about her xx when she saw
2. Alice: >então tu quer dizer< (.) so you want to say noting? ((faz gestos como se estivesse escrevendo))
3. Vitor: noting, she was walking around and noting something about the garbage, and things that happen in the place
4. Alice: hm, so I think the word is: (.) she was writing out (.) to take notes
5. Vitor: take notes writing out?
6. Alice: write out
7. Vitor: she is walking and writing out?
8. Alice: write out or write on? (.) >I can't remember< but there's a phrasal verb=
9. Vitor: =write on (.) I think write on because out is out ((movimentando as mãos para frente)) (.) something that or another thing
10. 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.°
11. Vitor: é writing on?
12. Alice: yeah (.) because she was writing
13. Vitor: and walking

Verifica-se, no último excerto, que a dupla de aprendizes demonstra dúvidas quanto ao vocábulo específico para a expressão desejada (*anotar*). 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 formar o verbo frasal desejado, *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, os alunos estão refletindo linguisticamente, ou seja, fazendo lingualização.

4.1 Comentários dos alunos

Após as atividades, quando interrogados sobre suas impressões a respeito da realização da tarefa, todas as duplas alegaram dificuldades relacionadas a vocabulário, fato este evidenciado na realização da atividade e percebido pelas pesquisadoras durante a análise, como podemos ver nos excertos a seguir:

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 à vontade!

As duplas que realizaram a tarefa “Mary and Max”, além das dificuldades com vocabulário relatadas, comentaram sobre as dificuldades ao assistir ao trecho do filme sem legendas, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

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.

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.

4.2 O visionamento

Durante a fase de visionamento, os aprendizes tiveram a oportunidade de assistir as suas próprias produções, verificando possíveis erros, a forma como interagem, bem como o modo como se portam durante a atividade. O tempo decorrido entre a realização da tarefa e a fase de visionamento possibilita que eles percebam possíveis lacunas em

seus conhecimentos, permitindo a reflexão sobre suas próprias produções, como é exemplificado a seguir.

Comentários referentes sobre a maneira como formulam seus turnos:

1. Vitor: Ai, minhas frases são todas assim “ã: ahn:.” Não consigo falar uma frase inteira parece.
2. Alice: Ah, eu também falo “ã:.”
3. Vitor: Mas tu consegue completar uma frase inteira, pelo menos.

Comentários referentes à 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: @@@@

Comentários referentes à interação:

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

Observou-se durante a testagem de hipóteses que os aprendizes utilizaram a língua materna como estratégia de apoio e o processo de andamento, em várias ocasiões, foi evidenciado através de correções e de co-construção de turnos. Houve o uso de confirmação de informação e checagem de compreensão por parte dos alunos, a fim de esclarecer se o colega entendeu seu enunciado e se o que foi dito estava claro. O processo de lingualização foi evidenciado pelas ocasiões de testagem de hipóteses e reflexão metalinguística.

Considerando as realizações das tarefas, é possível observar que as atividades auxiliaram o desenvolvimento da produção oral e oportunizaram a ajuda mútua, fato

este evidenciado pela co-construção de turnos, correções e autocorreções. Os alunos realizaram as tarefas colaborativamente, compartilhando conhecimentos, utilizando andaimento na negociação e apoiando-se mutuamente. A busca da forma lexical correta foi essencialmente evidenciada a partir da testagem de hipóteses e reflexões metalinguísticas por parte dos alunos. Ademais, a sessão de visionamento propiciou um momento de reflexão dialogada, no qual os aprendizes tiveram a oportunidade de perceber lacunas em suas produções.

Os resultados observados até o presente momento da pesquisa foram positivos quanto à produção da língua estrangeira e o processo de negociação dos aprendizes, fato este evidenciado pelos dados gerados, assim como pelos relatos dos próprios alunos. Portanto, acreditamos que o diálogo colaborativo pode contribuir para a aprendizagem da língua e tarefas colaborativas deveriam ser incluídas na sala de aula como atividades promotoras de negociação do sentido e da forma, oportunizando ocasiões de aprendizagem.

6. Referências

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.

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

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 languaging: microgenetic analysis of high and low performances. **International Journal of Applied Linguistics**. Vol. 20, nº 1, 2010.

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

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trab. linguist. apl. [online]**, vol.49, n.1, 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.

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**, 2005.

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.

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.

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.

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.

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

STORCH, N. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, 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, nº 3, 2009.

VIDAL, R. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, nº 1, 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, 1976.