

A COLABORAÇÃO COMO PROPULSORA DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Vanessa Logue DIAS
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
E-mail: vanessa.logdi@hotmail.com

Marília dos Santos LIMA
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Email: marilialim@unisin.br

Resumo: Partindo de uma abordagem sociocultural (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Swain, 2000), este estudo visa a apresentar como a aprendizagem de línguas pode ser estimulada através de tarefas pedagógicas que promovem interação e colaboração entre aprendizes de forma significativa e contextualizada. Para tanto, três duplas de aprendizes universitários de inglês participaram da investigação realizando duas tarefas colaborativas, desenvolvendo a produção oral e escrita. As tarefas foram aplicadas em sessões adicionais às atividades regulares em sala de aula de língua inglesa, sendo gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas a fim de encontrar evidências de andamento e troca corretiva entre os alunos, bem como a coconstrução de sentido realizada por eles. Ademais, os aprendizes envolvidos tiveram a oportunidade de propor melhorias às suas produções a partir de sessões posteriores de visionamento, nas quais analisaram as atividades que compõem as tarefas. A análise dos dados revelou que os aprendizes refletiram sobre a língua alvo e testaram hipóteses, bem como auxiliaram-se mutuamente. Na sessão de visionamento, os aprendizes detectaram erros e lacunas em suas produções buscando solucioná-los com a ajuda de seus pares. A partir destes resultados, espera-se contribuir para as discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Palavras-chave: Interação; tarefas colaborativas; aprendizagem de língua estrangeira.

1. Introdução

Nas décadas finais do século XX, a preocupação das pesquisas envolvendo o ensino-aprendizagem de línguas voltava-se para o desenvolvimento de métodos de ensino e para a busca pelo melhor modelo a ser aplicado na sala de aula de língua estrangeira. Conforme Leffa (2012, p. 391), entende-se método como “um sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo, quer partindo do paradigma científico de uma determinada época ou de uma legislação vigente”. No entanto, atualmente, sabe-se que a aprendizagem vai além do método, sendo essencial que o aluno produza e interaja na língua alvo, independentemente do contexto de aprendizagem. Neste sentido, iremos expor neste artigo como a aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser estimulada através das tarefas colaborativas.

Segundo Swain e Lapkin (2001), tarefas colaborativas são caracterizadas 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 linguística. O uso de tarefas colaborativas, neste estudo, baseia-se em princípios da teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1984) aplicados às questões de aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira (Lantolf, 2000; Donato, 2000; Swain, 2000), visando uma

aprendizagem sustentada no apoio mútuo, na colaboração e na reflexão dos participantes sobre sua própria produção e sobre a produção do outro.

Nesta perspectiva, apresentamos aqui resultados de um estudo realizado de 2009 a 2012 no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A investigação aqui descrita é um recorte do projeto de pesquisa¹ “O processo de aprendizagem de língua estrangeira através de tarefas colaborativas: um estudo longitudinal”, coordenado pela professora Dra. Marília dos Santos Lima, na 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

O uso de tarefas colaborativas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira tem sido abordado por vários autores (SWAIN; LAPKIN, 2001; STORCH, 2001 e 2005; Van den BRANDEN, 2009; VIDAL, 2010; LIMA; COSTA, 2010; PINHO, 2013) que mostram a importância de promover a interação entre aprendizes, propiciando a colaboração e, também, a reflexão metalinguística nos mais diversos contextos de aprendizagem.

2.1 A aprendizagem colaborativa de línguas por meio de tarefas

Para Bygate, Skehan e Swain (2001), tarefa pode ser definida como uma atividade contextualizada que requer dos aprendizes o uso da língua, com ênfase no significado e com uma conexão ao mundo real, a fim de alcançar um objetivo. Nesta direção, as tarefas colaborativas são atividades contextualizadas que, além de permitirem a produção na língua alvo, envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na LE, enquanto focalizam o sentido e a forma da língua.

De acordo com Swain (1985; 1995), para que a aprendizagem de uma língua seja facilitada, é preciso que haja uma produção forçada (*pushed output*). Em outras palavras, ao serem forçados a produzir na língua alvo, os aprendizes podem reconhecer falhas no seu sistema linguístico, percebendo a diferença entre o que sabem e o que ainda precisam descobrir na língua alvo. Este processo foi definido por Swain (1985) de “hipótese da produção compreensível” (*comprehensible output hypothesis*), explicando que apenas o insumo não é suficiente para que o aprendiz atinja um elevado nível de proficiência na língua que está aprendendo.

Ao produzir na língua alvo em co-autoria com outros colegas, o aprendiz tem a chance de impulsionar sua aprendizagem, visto que, além da produção, este ainda conta com o apoio de um interlocutor que pode fornecer *feedback* mediante alguma falha percebida no desenvolvimento da produção. Ou seja, o desenvolvimento destas tarefas possibilita que os aprendizes envolvidos produzam na língua alvo de maneira contextualizada e significativa, ao mesmo tempo em que trabalham juntos a fim de atingir objetivos comuns de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2006).

Através de tarefas que propiciam a colaboração e negociação, os aprendizes têm a oportunidade de trocar ideias à medida que fornecem assistência mútua para a realização das atividades. De acordo com Swain (2001, p. 60), a aprendizagem da língua alvo pode ser facilitada pelas tarefas colaborativas por diversas razões, entre elas:

¹ Gislaine Müller e Tássia Lutiana Severo Pires atuaram na pesquisa como Bolsistas de Iniciação Científica

a) os alunos podem notar falhas em seu conhecimento linguístico à medida que tentam expressar o significado intencionado, levando à busca por soluções (formular e testar hipóteses);

b) os aprendizes externalizam seu conhecimento, permitindo que reflitam sobre ele, revisem e o apliquem;

c) todos os estudantes participam ativamente e, à medida que produzem a língua, aumentam o uso e o conhecimento sobre a língua alvo.

Baseando-se na hipótese da produção compreensível, Swain (1995) explica que a produção na língua alvo exerce três funções essenciais para a aprendizagem: a) a função da percepção; b) a função da testagem de hipóteses; e c) a função metalinguística. Ao produzir um texto escrito ou oral, é possível despertar a percepção do aprendiz sobre seus erros ou de seu interlocutor, fazendo com que os interagentes possam testar hipóteses sobre a língua que estão aprendendo. Ou seja, tentam descobrir o que funciona ou não na língua alvo, experimentando formas e estruturas linguísticas até atingirem seus objetivos. O processo de percepção e testagem de hipóteses leva a consciência da língua que estão aprendendo. Consequentemente, o aprendiz usa a língua para refletir sobre o uso da mesma, seja o seu próprio ou o uso feito por seu interlocutor.

As funções da produção, durante o desenvolvimento de tarefas colaborativas, podem ser observadas por meio do que Swain (2000) chama de diálogo colaborativo que se refere ao diálogo durante o qual os aprendizes estão engajados na solução de problemas e construção do conhecimento. Lima e Costa (2010, p.172) atentam para a importância do diálogo colaborativo explicando que “a partir do desequilíbrio gerado no diálogo, quando muitas vezes o aprendiz está inseguro quanto à escolha lexical e/ou gramatical, ou discorda da escolha do outro, o insumo pode ser reformulado, desenvolvendo a habilidade linguística”.

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. Consequentemente, são levados a testar hipóteses e negociar significados visando à solução de problemas e, se detectam a presença de erros linguísticos, o diálogo colaborativo oportuniza a autocorreção e a correção do outro. Levando em consideração como a colaboração pode ser facilitadora da aprendizagem, Storch (2001) mostrou em seu estudo que textos produzidos em pares são mais precisos e gramaticalmente corretos em relação aos produzidos individualmente, evidenciando a eficácia do uso de tarefas na aprendizagem de línguas estrangeiras.

A noção de aprendizagem colaborativa adotada neste estudo está baseada na teoria sociocultural de Vygotsky (1984), partindo 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.

A teoria sociocultural explica como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento focalizando a etapa inicial da vida de um indivíduo, ou seja, a infância. Entretanto, a teoria é utilizada, também, para explicar como ocorre a aprendizagem de línguas. Neste sentido, autores como James Lantolf (2000) e Richard Donato (2000) utilizam os estudos vygotskianos para explicar como a aprendizagem de L2 e LE pode ser facilitada através da interação entre aprendizes. Portanto, nesta perspectiva, pode-se dizer que a aprendizagem de L2 ou LE é socialmente mediada, pois depende de um processo colaborativo de solução de problemas e discussão (MITCHELL et al, 2013).

De acordo com Vygotsky (1984), a interação do homem com o mundo e outras pessoas não ocorre de forma direta, pois é mediada por artefatos culturalmente construídos. Esses instrumentos podem ser físicos (faca, martelo, enxada, etc) ou simbólicos (cultura,

crenças, linguagem, etc). Neste sentido, grande ênfase é dada ao papel da linguagem nas relações sociais, pois ela permite que se estabeleça a relação entre a interação social (chamada de intersicológica) e a interação cognitiva (chamada de intrapsicológica), por meio de sua apropriação, internalização e uso.

Este movimento que parte da interação social para a internalização ocorre dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): uma metáfora criada para explicar como o conhecimento é apropriado e internalizado mediante auxílio de um interlocutor com mais conhecimento. Trata-se da diferença entre a Zona de Desenvolvimento Real (referente ao conhecimento que o aprendiz já possui e conhece realizar sozinho) e entre a Zona de Desenvolvimento Potencial (referente ao conhecimento que o aprendiz ainda não possui). O diálogo de apoio gerado dentro da ZDP que possibilita que o aprendiz consiga realizar tarefas com o apoio de companheiros mais capazes é chamado de andamento (*scaffolding*): o processo de cooperação entre indivíduos que dá a eles a possibilidade de resolver problemas (WOOD et al, 1976).

O conceito de ZDP é de crucial importância nas pesquisas socioculturais aplicadas à aprendizagem de LE e L2. Entretanto, o conceito de ZDP no ensino-aprendizagem de línguas é mais abrangente, pois acredita-se que pode envolver, também, a interação entre indivíduos de conhecimentos equivalentes, sendo tratada como uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades cognitivas (LANTOLF, 2000).

De forma semelhante, Donato (1994) apresenta o conceito de andamento aplicado à aprendizagem de L2 e LE, afirmando que o trabalho colaborativo entre aprendizes fornece também oportunidade de andamento assim como ocorre nas relações entre um indivíduo instruído e outro não-instruído. Neste caso, conforme Ohta (2000), 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.

2.2 A noção de erro

Pesquisas de caráter sociocultural, que enfatizam a aprendizagem como fruto do agir social, consideram que um dos elementos que contribuem significativamente para a aprendizagem da língua é a produção de erros e a correção realizada tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Para fins de definição, conforme Battistella e Lima (2010, p. 180), os erros são “hipóteses do aprendiz durante o processo de aprendizagem, que resultam nas formas linguísticas que divergem dos padrões esperados. Através destas formas, os aprendizes formulam outras hipóteses que os fazem evoluir em direção à língua alvo”. Ou seja, errar é comum no processo de aprendizagem de língua estrangeira e reflete a aquisição em andamento, auxiliando professores e aprendizes, pois pode ser usado como uma evidência do que o aluno sabe e o que ainda precisa ser revisto na língua alvo.

Consoante Assis-Peterson (2006, p. 165), “o erro, então, poderá ser acolhido como um sinal de que o aluno está aprendendo, está dialogando com o repertório disponível na sua língua materna e não ser rechaçado como uma ‘doença contagiosa’”. Sendo assim, considerando o erro como parte do processo de aprendizagem, é preciso, em primeiro lugar, criar oportunidades para que os alunos produzam a fim de observar as lacunas a serem preenchidas em suas produções. Em segundo lugar, é necessário que o professor tente criar, em sua sala de aula, um ambiente no qual o erro é bem-vindo, beneficiando o aluno que, naquele contexto, tem a oportunidade de reformular suas produções com o apoio de professores e colegas.

Estas observações vão ao encontro do que diz Swain (1985; 1995) com a “Hipótese da produção compreensível” (*Comprehensible output hypothesis*), explicando que apenas o insumo não é suficiente para a aprendizagem de uma língua. Em outras palavras, não há aprendizagem com o aluno passivo que somente ouve ou lê o que precisa ser adquirido. É necessário que este conhecimento seja posto em prática para que tanto aluno como professor possam saber como está o processo de aprendizagem e decidir o que precisa ser aprimorado.

Uma das maneiras de promover produção na sala de aula pode ser feita com a aplicação de tarefas pedagógicas a serem desenvolvidas em duplas ou pequenos grupos, com o objetivo de proporcionar a colaboração, interação e negociação na língua alvo. As tarefas colaborativas impulsionam a aprendizagem, pois possibilitam a percepção de erros, testagem de hipóteses e reflexão sobre a própria produção e a produção do outro. (LIMA; COSTA, 2010). Durante a execução da tarefa, no processo de negociação, o aprendiz pode receber *feedback* do colega, auxiliando-o a modificar sua produção (LIMA, 2011).

As tarefas colaborativas impulsionam a aprendizagem da língua ao fazer com que os alunos produzam na língua alvo, mostrando a eles que é possível aprender com os pares e que seus colegas também cometem erros, tornando o ato de errar como algo corriqueiro e natural ao invés de sinônimo de fracasso.

Assim como explicam Lyster e Ranta (1997), há diversos movimentos corretivos que podem ser utilizados no ensino de língua estrangeira, sendo eles:

- a) Correção explícita – o professor fornece a forma correta, comunicando ao aluno a presença do erro.
- b) *Recast* – o professor reformula todo ou parte do enunciado com o erro.
- c) Pedido de esclarecimento o professor diz que não entendeu o que o aluno disse, com a intenção de que este reformule o enunciado produzido.
- d) *Feedback* Metalingüístico – o professor não diz a forma correta, mas alerta o aluno sobre o erro.
- e) Elicitação – o professor repete o enunciado do aluno até a palavra antes do erro com a intenção de que este reformule a frase.
- f) Repetição – o professor repete a frase dando ênfase no erro.

A partir das considerações destacadas acima, é possível entender que a interação social é mediadora da aprendizagem de línguas. Por meio da interação, é possível que o aluno produza na língua alvo e, por meio da negociação e colaboração, perceba lacunas em seu desenvolvimento e, com isso, evolua com o auxílio de colegas e professor.

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. Metodologia

O estudo contou com a participação voluntária de três duplas de aprendizes em nível pré-intermediário/ intermediário de inglês, estudantes de Letras em uma universidade privada no sul do Brasil, que realizaram as tarefas 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, cuja duração foi de, aproximadamente, vinte minutos, os alunos deveriam imaginar uma situação na qual a dupla vai acampar e precisa levar um

acompanhante e sete itens de uma lista, dando justificativas para todas as escolhas. Para isto, a dupla deveria discutir a respeito das escolhas e das justificativas para, então, escrevê-las, o que caracterizou o desenvolvimento da produção oral e escrita.

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.

Foi informado aos alunos que o desenvolvimento das tarefas deveria ser todo em língua inglesa, sem o auxílio das pesquisadoras, de dicionários ou de recursos da *internet*. Ademais, imediatamente após o término da realização das tarefas, os alunos puderam comentar suas impressões a respeito do processo em conversa informal com as pesquisadoras.

No semestre seguinte após a realização das tarefas, os alunos realizaram uma sessão de visionamento, na qual tiveram a oportunidade de assistir ao vídeo em que realizam as tarefas, comentando acerca de suas próprias produções, bem como detectando erros e buscando correções. Todas as fases da geração de dados (realizações das tarefas, conversa informal com as pesquisadoras e visionamentos) foram gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas pelas pesquisadoras autoras deste artigo, que não interferiram diretamente no processo de realização das tarefas.

A fim de ilustrar esse processo, 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 apresentados são representativos do processo de colaboração, andamento e percepção de erros. Os nomes utilizados na divulgação dos dados são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes. Os códigos de transcrição² foram baseados na proposta de Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

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

1. **Fernanda:** and the photo is into garbage (.) the (.) bag (1.0) plastic bag. ((escreve)) and she <throw or don’t throw?> @@
2. **Ângela:** she has a impasse °como se diz?°
3. **Fernanda:** he has a: doubt?
4. **Ângela:** has a doubt.
5. **Fernanda:** and and the

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.

6. **Ângela:** put or not put. [@ @ @ @]
 7. **Fernanda:** [@ @ @ @] is the question. @ @ @ @ in the moment, she has doubt if she throw away the letter. (1.0) he can see (.) he maybe see
 8. **Ângela:** maybe he see (2.0) <maybe he can see.>
 9. **Fernanda:** <maybe he can see>=
 10. **Ângela:** =acho que é o can to see, né?=
 11. **Fernanda:** =he can see. (.) MAYBE.
 12. **Ângela:** °Talvez ele possa ver. Tá ↑certo.°
 13. **Fernanda:** he maybe can see ((olhando para baixo))=
 14. **Ângela:** =°Não tem to ali? Porque o see é ver (.) to see é o verbo.°
 15. **Fernanda:** but can don't need to because it's a modal verb.
 16. **Ângela:** thank you.

No presente excerto, Ângela, no turno 2, ao perceber lacunas em sua produção, utiliza-se da língua materna e pede auxílio à colega que, no turno 3, fornece o andaime necessário para completar a ideia que Ângela traz. No turno 4, Ângela reformula sua produção a partir da ajuda fornecida por meio da repetição do outro.

A partir do turno 7, as alunas testam hipóteses a respeito da forma gramaticalmente correta da frase. Percebe-se no turno 15 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.

Excerto 2 - Dupla 1 – Ângela e Fernanda – Tarefa: “Mary and Max”

1. **Ângela:** in ((gestos mostrando “dentro”)) a moon
 2. **Fernanda:** I don't know
 3. **Ângela:** é isto?
 4. **Fernanda:** in on the moon (.) the moon.
 5. **Ângela:** the moon? in?
 6. **Fernanda:** in the moom I think.

O excerto mostra um momento de testagem de hipóteses, no qual as aprendizes negociam qual a preposição mais adequada para o que desejam expressar. Percebe-se que o diálogo favoreceu a reflexão metalinguística proporcionada pela testagem de hipóteses.

Excerto 3 - 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?=
 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 ideia que Ângela quer trazer. A interação e a negociação ocorrem por meio da coconstrução 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.

Excerto 4 - 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.

Excerto 5 - Dupla 3 – Alice e Vitor - Tarefa: “Max and Mary”

1. **Vitor:** Mary's mother put the garbage in the trash?
 2. **Alice:** yes or the trash in the garbage > I don't know @<
 3. **Vitor:** I don't know too.
 4. **Alice:** the garbage

5. **Vitor:** the garbage (3.0) in trash?
6. **Alice:** yeah, in the trash
7. **Vitor:** on the trash?
8. **Alice:** put in the trash ((faz gestos como se estivesse colando a mão dentro de algo))
or on the trash? ((faz gestos como se estivesse passando a mão sobre a superfície de algo))
9. **Vitor:** no no it's in. in the trash (3.0) in the trash truck

Neste diálogo, há a constante testagem de hipóteses a respeito das palavras *trash* e *garbage* e, também, da preposição adequada. Verifica-se que no turno 8, Alice exemplifica, por meio da linguagem corporal, qual a maneira que seria correta para a frase em questão, levando Vitor a perceber que o mais adequado para a ocasião seria a preposição *in*. O comportamento de ambos denota testagem de hipóteses e reflexão metalinguística.

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, 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 tá 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, comentaram sobre as dificuldades ao assistir ao trecho do filme sem legendas:

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 As sessões de visionamento

Durante a fase de visionamento, os aprendizes tiveram a oportunidade de assistir as suas próprias produções, identificando erros e propondo melhorias. 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:

Excerto 1 – Dupla 3 – Aline e Vitor – Tarefa: “Mary and Max”

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

Excerto 2 – Dupla 1 – Ângela e Fernanda – Tarefa: “Mary and Max”

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

Excerto 3 – Dupla 1 – Ângela e Fernanda – Tarefa: “Mary and Max”

1. **Fernanda:** it's better (.) while I was reading (.) on the moon? I don't know what preposition
2. **Ângela:** °I don't know.°
3. **Fernanda:** in the moon.
4. **Ângela:** at the moon.
5. **Fernanda:** é.
6. **Ângela:** at the moon. It's better I think.

5. Considerações Finais

Os dados gerados através da realização das tarefas colaborativas “Let's go camping” e “Mary and Max” evidenciaram que as atividades auxiliaram o desenvolvimento da produção oral e oportunizaram a ajuda mútua, o que foi salientado pelas ocasiões de andamento, correções e autocorreções. Ademais, as tarefas e a sessão de visionamento facilitaram o desenvolvimento das funções da produção (SWAIN, 1995), desencadeando os processos de percepção, testagem de hipóteses e reflexão metalinguística, considerados essenciais para a aprendizagem de L2 ou LE.

Os resultados observados foram positivos quanto à produção em língua estrangeira, o que foi evidenciado pelos dados gerados, assim como pelos relatos dos próprios alunos. Por conseguinte, acreditamos que tarefas colaborativas podem ser incluídas na sala de aula como atividades promotoras de negociação do sentido e da forma, oportunizando ocasiões de aprendizagem, não somente em contexto universitário, mas também em outros contextos, sendo adaptadas conforme as necessidades de cada situação. Finalmente, sugerimos que, assim como foi realizado no presente estudo, seja oferecida aos alunos a oportunidade de reverem suas produções, para que possam detectar erros e propor melhorias, além de permitir o desenvolvimento do senso crítico às suas próprias produções.

Referências

ASSIS-PETERSON, A. Hippie ou Hype? Para refletir sobre o binômio erro-correção no ensino de línguas. In: MOTA, K.; SCHEYRL, E. (Orgs.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: UFBA, 2006. p. 147-178.

BATTISTELLA, T.; LIMA, M. *Feedback* Corretivo: um estudo sob o espectro interpretativista. **Antares**, n. 3, p. 180-190, 2010.

BYGATE, M.; SKEHAN, P; SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Harlow: Longman, 2001.

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

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

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

FIGUEIREDO, F; ASSIS, N. A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006. p. 165-2006.

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.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 20, n.2, p. 389-411, 2012.

LIMA, M. S. Collaborative tasks and learning occasions in English. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 11, n. 4, p. 837-852, 2011.

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, p. 167-184, 2010.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. **SSLA**, n. 20, p. 37-66, 1997.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second language learning theories**. London: Routledge, 2013.

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.

PINHO, I. C. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

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 G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), **Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p.125-144.

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

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

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

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

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

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

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

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