

# **O ensino de línguas mediado por computador: relações de pesquisa nos contextos brasileiro e canadense**

## **Computer-mediated language teaching: research relations in the Brazilian and Canadian contexts**

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos<sup>1</sup>  
Marília dos Santos Lima<sup>2</sup>

*Submetido em 30 de agosto de 2013 e aprovado em 15 de janeiro de 2014.*

**Resumo:** Com base nos estudos canadenses de Bouchard (2011) e Kop (2010) sobre a influência da tecnologia na formação de professores, observa-se como o professor brasileiro em formação atua de modo colaborativo frente à criação de tarefas didáticas a serem utilizadas no ensino de línguas mediado por computador. Partindo também das pesquisas desenvolvidas pelas pesquisadoras canadenses Swain (2000, 2006) e Swain e Lapkin (1994, 2001) sobre o impacto do diálogo colaborativo no ensino de línguas, é tecida uma análise de como a colaboração pode contribuir para o processo de criação de tarefas. Para tanto, a metodologia deste trabalho é qualitativa, buscando examinar as oportunidades de negociação e as propostas didáticas geradas pelas interações entre os professores. Para a elaboração do material didático, solicitou-se aos participantes que focalizassem a compreensão e a produção oral e escrita, considerando os conceitos de letramento, gêneros textuais, necessidades e interesses dos alunos. A noção que interliga os estudos brasileiros e canadenses aqui focados é a de aprendizagem colaborativa, a qual tem origem sociocultural e possibilita aos participantes estabelecerem interações que fomentem o aprendizado. São apresentadas produções que evidenciam o envolvimento dos professores em formação e sua reflexão sobre a relevância de um material didático adequado, enfatizando-se o papel da tecnologia. Os resultados revelam que a interação estabelecida durante a colaboração entre os professores em formação pode fomentar o processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Colaboração. Formação de professores. Material didático.

**Abstract:** Grounded on studies in the Canadian context about the influence of technology in teacher education, by Bouchard (2011) and Kop (2010), this paper shows how undergraduate teachers work collaboratively when creating tasks for computer-mediated teaching. Furthermore, we analyze how collaboration can contribute to a task creation process based on studies carried out by the Canadian

researchers Swain (2000, 2006) and Swain and Lapkin (1994, 2001) about the impact of collaborative dialogue on language teaching. From a methodological perspective, this study is qualitative, seeking to examine the opportunities of negotiation and the didactical activities generated by the interactions among teachers. When preparing the teaching material, the participants were asked to focus on comprehension and on oral and written production, considering concepts such as literacy, textual genres, autonomy, and students' needs and interests. The concept connecting the Brazilian and the Canadian studies focused here is that of collaborative learning, which has a sociocultural background and enables participants to establish interactions that may foster learning. We present some productions which display involvement of these undergraduate students, as well as productions which demonstrate their reflection on the relevance of adequate didactical material, emphasizing the role of technology. The results show that the interaction established between the undergraduate teachers while collaborating can enhance the learning process.

**Keywords:** Collaboration. Teaching education. Pedagogical material.

## **Introdução**

O professor em formação ainda tem pouca oportunidade, na formação universitária, de refletir sobre a influência das novas tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. Nesse sentido, vários estudiosos (COSTA, 2001; KOP, 2010; QUEVEDO, 2011; VERGNANO-JUNGER, 2010) salientam a importância da inclusão de reflexões e práticas sobre o papel da tecnologia na formação docente. Essas reflexões podem ser fomentadas a partir da formação na universidade, durante a qual o aprendiz cursa disciplinas em que há a necessidade de discussão sobre a incorporação da tecnologia na sala de aula. Quanto às práticas, é essencial que os professores em formação aprendam a construir material didático mediado pela tecnologia, de modo a proporcionar aulas embasadas em artefatos tecnológicos significativos no processo de aprendizagem. Assim, o contexto de ensino de língua estrangeira (LE) pode se beneficiar da elaboração de materiais didáticos que privilegiem o ambiente digital, tão caro à prática diária dos alunos.

Nossa pesquisa<sup>3</sup>, embasando-se nos estudos em contexto canadense de Bouchard (2011), Kop (2010) Swain (2000, 2006) e Swain e Lapkin (1994, 2001), vem estabelecendo relações entre essas investigações e o

contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Este trabalho faz parte do grupo de pesquisa intitulado “A ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras”, voltado para pesquisas relacionadas à aprendizagem colaborativa com base em estudos canadenses sob um viés sociocultural. Desse projeto, decorreram diversas publicações (LIMA, 2011; LIMA; COSTA, 2010a; LIMA; COSTA, 2010b; PINHO; LIMA, 2013) na área de Linguística Aplicada, voltadas ao estabelecimento de vínculos entre as pesquisas canadenses e a área brasileira de ensino e aprendizagem de línguas.

### **Pressupostos teóricos**

Além do foco na língua estrangeira, este trabalho é baseado nos seguintes pilares de interesse: a) pesquisas anteriores sobre produção de material didático (ALLWRIGHT, 1981; CANNIVENG; MARTINEZ, 2003; TOMLISON, 2012); b) investigações sobre a influência da tecnologia no ensino de LE (BLAKE, 2008; CHAPELLE; LUI, 2007; DEREWIANKA, 2003). Especificamente, este trabalho trata da produção de material didático em ambiente digital e se volta a investigações sobre o papel dos meios tecnológicos no processo de formação do professor, em especial no que concerne à produção de material pedagógico. Há, portanto, uma delimitação do público focado na pesquisa, o qual tem de atuar para responder às necessidades de um aluno cada vez mais conectado e dependente de recursos digitais.

Além dos pilares acima, esta pesquisa é orientada por princípios socioculturais de Vygotsky (1978, 1998) e Lantolf e Thorne (2006). Ademais, parte-se do conceito de diálogo colaborativo de Swain (2000), entendido como o diálogo que contribui para a aprendizagem, a partir de uma perspectiva sociocultural, dando especial valor ao componente social do processo. Seguimos neste trabalho a noção de Swain e Lapkin (1998), segundo a qual a aprendizagem é o processo que ocorre durante a atuação dos indivíduos, quando eles realizam uma tarefa.

Alguns conceitos da teoria de Vygotsky têm fundamental importância ao se pensar em um aprendizado baseado na colaboração. Um conceito essencial para Vygotsky (1978) é o de mediação, visto que para o estudioso, as formas superiores de atividade mental humana são mediadas. A relação do indivíduo com o mundo não se dá, então, de forma direta, mas sim através de

mediações possibilitadas pelos artefatos mediadores. Dessa maneira, Lantolf (2000) refere-se à teoria vygotskiana ao afirmar que utilizamos ferramentas simbólicas para mediar e regular nossas relações. Essas ferramentas (que podem ser simbólicas e também físicas) seriam artefatos criados para auxiliar na mediação de nossas atividades sociais. Podemos considerar, assim, o computador como uma ferramenta física, participante também do processo de mediação que pode levar a oportunidades de aprendizagem. A linguagem tem um papel central no processo de mediação, visto que para Vygotsky (1998) essa ferramenta possibilita que sejam construídas as funções mentais superiores. Observamos, portanto, que a linguagem e os aparatos tecnológicos são fatores essenciais que dão suporte ao aprendizado, o qual depende de mediações também sociais entre aprendizes e professores.

A aprendizagem, então, está estritamente vinculada ao processo de mediação, pelo qual o indivíduo atua no mundo através de dispositivos mediadores, os quais seriam instrumentos físicos e psicológicos. Ainda em relação ao aspecto social do aprendizado, para Leontyev (1981), seguidor de Vygotsky, o desenvolvimento resulta de engajamento em atividades mediadas não apenas por ferramentas simbólicas e/ou físicas, mas também por um contexto sociocultural mais amplo. Desse modo, o que parece ser a mesma tarefa ou atividade pode ser interpretado de maneira diversa por pessoas diferentes, dependendo, por exemplo, de seus entendimentos culturais prévios e de suas percepções sobre o objetivo da tarefa (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013).

Muitas das tarefas propostas pelos professores em formação participantes deste estudo têm um caráter colaborativo atrelado à sua realização. Nassaji e Swain (2000) corroboram a perspectiva sociocultural vygotskiana, afirmando que o conhecimento é definido como social em sua natureza e construído através de um processo de colaboração entre aprendizes em contextos sociais. Segundo a teoria vygotskiana, a construção de conhecimento é primeiramente mediada intermentalmente (exteriormente, na interação entre indivíduos) para só depois partir para o nível intramental (quando então o conhecimento é apropriado e internalizado pelo indivíduo). Conforme Mitchell, Myles e Marsden (2003), os aprendizes são vistos na teoria sociocultural como construtores ativos de seu próprio ambiente de conhecimento, o qual modelam através da escolha de objetivos e operações. O processo de aprendizagem ocorre, então, partindo de uma dimensão social através das relações interpessoais

para apenas depois atingir a dimensão individual (intrapessoal).

A ideia original de Vygotsky (1978) estava centrada na colaboração entre aprendizes (*novices*) e especialistas (*experts*). Por sua vez, os teóricos mais atuais da teoria sociocultural ampliaram essa noção para a colaboração entre os próprios aprendizes (LANTOLF; THORNE, 2006; SWAIN, 2001; WELLS, 1999). Um conceito caro à teoria sociocultural refere-se ao *andaimento* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), o qual seria justamente o auxílio proporcionado pelo indivíduo mais capaz do par ao seu colega. Em algumas tarefas propostas neste estudo, as instruções recomendam o trabalho colaborativo, de modo a incentivar a cooperação entre os alunos. Já que os alunos têm, a partir dessas tarefas, a oportunidade de atuar colaborativamente, auxiliando um ao outro no trabalho que realizam mediados pelas ferramentas de um computador, o resultado final é uma coautoria de todos.

Conforme Johnson (2009), sob a perspectiva sociocultural, o modo como a consciência humana se desenvolve depende de atividades sociais específicas nas quais nos engajamos e dos artefatos ou ferramentas culturalmente construídos (dentre eles a linguagem) que usamos para participar dessas atividades. Seria um entrelaçamento, então, das questões cognitivas e sociais, a partir de uma visão sociocultural do aprendizado humano.

A teoria sociocultural também se vincula com os artefatos tecnológicos, visto que esses podem ser mediadores no processo de construção do conhecimento. A tecnologia, portanto, constitui-se em um artefato cultural que atua como dispositivo de mediação. Para Fullan e Smith (1999), em um contexto de construção do conhecimento, a tecnologia torna-se uma ferramenta que auxilia os aprendizes a acessar, compartilhar informações e colaborar com os outros. Tal contexto de construção de conhecimento, conforme Dwyer, Ringstaff e Sandholtz (1991), forneceria aos seus atuantes os seguintes papéis: o professor poderia ser colaborador e mesmo aprendiz, enquanto que o aprendiz poderia ser colaborador e até mesmo especialista. Carroll, Kop e Woodward (2008) afirmam que quanto mais as pessoas estão envolvidas com outros participantes na realização de uma atividade, mais essa experiência vai desafiar-las, de modo que dediquem tempo e energia na execução da proposta.

Conforme Bouchard (2011), existe agora uma nova oportunidade de os aprendizes agregarem informações na rede, de modo a contribuir

moldando os conteúdos desse espaço, tornando-se protagonistas nesse processo. Segundo o autor, a partir dessa oportunidade os indivíduos passam por uma mudança, visto que a crença agora não é mais em um conhecimento estático, mas sim em um conhecimento de natureza fluida, o qual pode ser até mesmo modificado por eles. Tal conhecimento está sempre em reconstrução calcado nas relações dialógicas estabelecidas pelos indivíduos e seus pares, de modo que a colaboração possa ser uma oportunidade de aprendizagem.

Uma das noções que norteia os estudos de nosso grupo de pesquisa refere-se justamente à ideia de diálogo colaborativo, o qual seria um mediador da aprendizagem de línguas durante a realização de tarefas colaborativas. A pesquisadora Merrill Swain (2000) delimita esse conceito como um diálogo de construção do conhecimento durante o qual as atividades cognitivas e sociais se entrelaçam. A partir dessa conjunção de atividades, os participantes do diálogo estabelecem uma relação dialógica, negociam significados e coconstróem conhecimento. Especificamente na aprendizagem de línguas, o conceito de diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) é entendido como o diálogo que contribui para o desenvolvimento linguístico a partir de uma perspectiva sociocultural de aprendizagem.

Por sua vez, neste trabalho é focalizada a produção de material didático em LE a partir da colaboração estabelecida entre duplas de alunos de licenciatura em Letras de uma universidade particular do sul do Brasil. Visto que projetos de tarefas foram concebidos por duplas, o diálogo colaborativo é um construto teórico que guia esta investigação. Assim, é estabelecida uma imbricação entre as áreas de Linguística Aplicada relativa ao ensino e aprendizagem de LE, a formação de professores, a produção de material didático e o campo educacional voltado à inclusão de tecnologias em contextos pedagógicos. Nesse sentido, temos como pano de fundo trabalhos em contexto canadense que guiam as interfaces entre o ensino e a tecnologia.

### **Imbricações entre os estudos brasileiros e canadenses**

Neste trabalho busca-se observar de que modo o professor em formação utiliza estratégias pedagógicas que relacionem o meio digital a tarefas promotoras de ocasiões de aprendizagem em LE. Para tanto, os alunos desenvolveram projetos com tarefas voltadas a um tema

em particular, o qual foi escolhido por eles, levando em conta que tais tarefas seriam produzidas para serem realizadas em ambiente digital ou em contexto semipresencial, mas sempre mediadas por tecnologias. Esses projetos podem ser considerados sequências de tarefas, conforme Willis e Willis (2007), visto que uma atividade se relaciona com a anterior e com a posterior. Além disso, a tarefa se caracteriza por procurar promover entre os aprendizes uma troca genuína de significado.

Em comum, o presente estudo e as investigações de nosso grupo de pesquisa apresentam como mote o trabalho colaborativo e, mais recentemente, a mediação da tecnologia. O estudo de Pinho e Lima (2013), por exemplo, trata das percepções de professores em pré-serviço e em serviço sobre o uso de ferramentas digitais no ensino de LE, quando da ocorrência de um curso de formação colaborativo a distância. Conforme Luke (2000), o professor deve se sentir até mais aliviado ao perceber que as novas tecnologias têm o potencial de permitirem que a sala de aula não seja o único espaço de produção de conhecimento. Nesses novos espaços *online*, o aluno pode atuar de maneira autônoma entrando em contato com novos insumos e construindo conhecimento. A questão da construção de conhecimento é fundamental para o trabalho dos pesquisadores canadenses Fullan e Smith (1999), os quais afirmam que os aprendizes constroem conhecimento e significados a fim de atingir entendimento profundo sobre determinado assunto. Essa ideia vai ao encontro da noção de diálogo colaborativo de Swain (2000), segundo a qual essa interação promove a negociação no processo de construção de conhecimento.

Segundo Fullan (2000), a tecnologia seria uma das mais poderosas forças externas com as quais a escola tem de lidar e por isso deveríamos tentar puxar essa força a favor do meio educacional. Ainda em contexto canadense, Hargreaves e Fullan (1998), trabalhando com a influência tecnológica em escolas e universidades, argumentam que quanto mais poderosa a tecnologia se torna, mais indispensáveis são os bons professores. Isso se daria pelo fato de a tecnologia não ter uma sabedoria pedagógica própria e, segundo os autores, esse seria o argumento a partir do qual os professores devem tornar-se especialistas em *design* pedagógico para o meio tecnológico. Esse *design* pode ser materializado através da construção de tarefas pedagógicas por parte do professor, desenvolvendo um processo no qual a tecnologia atue como artefato mediador.

O ensino baseado em tarefas (EBT), conforme Willis e Willis (2007), é um desenvolvimento do ensino calcado na comunicação, visto

que ainda há uma preocupação com o engajamento dos alunos a partir de seu interesse e da comunicação através de atividades significativas. O EBT, no entanto, enfatiza o *design* prévio de tarefas semiestruturadas que possam gerar interação entre os alunos. Tais tarefas podem ser consideradas semiestruturadas, pois são elaboradas pelo professor antes da aula, mas permitem uma resposta mais aberta por parte dos alunos, sem se restringir a respostas específicas.

Neste trabalho, compartilhamos a visão de Skehan (1998), segundo o qual uma tarefa tem as seguintes características: a) o significado vem em primeiro lugar; b) os aprendizes não devem ter de repetir a produção de outros; c) há um vínculo de comparação com atividades do mundo extraclasse; d) resolver/completar uma tarefa tem certa prioridade no processo; e) a avaliação das tarefas se dá em termos do que é realizado/completado pelo aluno. Além disso, o conceito de tarefa de Bygate, Skehan e Swain (2001) traz várias dessas características ao considerar a tarefa como uma atividade contextualizada que fomenta o uso da língua, tem ênfase no significado e tem relação com o contexto extraclasse, a fim de que os aprendizes atinjam um propósito.

Os estudos de Swain (1995, 2001), na Universidade de Toronto, tratam da produção colaborativa de aprendizes durante a execução de tarefas mediadas por diálogo colaborativo. Similarmente, no presente trabalho, os professores em formação também compartilharam um diálogo colaborativo, mas na execução de uma proposta a partir da qual têm de criar tarefas pedagógicas mediadas por meios digitais.

De acordo com Willis e Willis (2007), um dos pontos relevantes do EBT é o fato de a confiança do aluno ser promovida, visto que ele tem várias oportunidades de usar a língua em sala de aula sem ter receio constante de cometer erros. O foco inicial é na condução e resolução da tarefa e não no uso de estruturas gramaticais exatas. Obviamente, as tarefas e os professores podem auxiliar o aluno a moldar sua língua, de modo a auxiliá-lo em seu desenvolvimento linguístico. No entanto, a questão central não é a forma, mas sim o engajamento dos aprendizes com o significado a partir do uso de recursos linguísticos que já possuem. O EBT pode ser considerado justamente uma abordagem com base no significado<sup>4</sup>, visto que é baseado na ideia de que é mais eficaz encorajar os aprendizes a usar a língua o máximo possível, mesmo que esse uso não indique acurácia (WILLIS; WILLIS, 2007). Conforme esses autores, ao realizar tarefas,



os aprendizes desempenham muitas ações que também ocorrem fora da sala de aula, tais como: concordar e discordar, interromper o outro, pedir que seu interlocutor repita o que foi dito, mudar o assunto, destacar partes importantes de uma conversa, fazer inferências, dentre outras.

Inevitavelmente, na realização de uma tarefa com foco no sentido os aprendizes tendem a também ter sua atenção voltada à forma, visto que eles negociam seu repertório linguístico a fim de resolver problemas de entendimento que emergem na LE. Essa ideia é reforçada pelos estudos de Swain (2001) e Lima e Costa (2010a, 2010b), os quais reforçam a importância dos episódios referentes à língua, momentos nos quais os aprendizes falam sobre a língua produzida por eles e questionam esse uso. Assim, a partir da produção na LE os indivíduos formam hipóteses sobre o funcionamento dessa língua, baseando-se também no insumo que recebem de seus interlocutores.

Os estudos de Swain e Lapkin (1994, 2001) e Swain (2000) têm um papel fundamental na realização da pesquisa aqui relatada, visto que, a partir dessas pesquisas canadenses buscou-se investigar como a aprendizagem colaborativa em LE poderia se dar em contexto brasileiro. As autoras canadenses buscaram em seus estudos examinar a produção (tanto oral quanto escrita) por aprendizes de segunda língua (L2)<sup>5</sup>, de modo a observar como esses notavam lacunas em sua produção, analisavam a sua língua e testavam hipóteses que pudessem fomentar a compreensão entre os interagentes.

Swain e Lapkin (2001) enfatizam os benefícios da colaboração para a promoção da aprendizagem em L2. Parte-se aqui da pressuposição de Lima e Costa (2010b), a partir da qual a aprendizagem colaborativa pode ser considerada um conjunto de eventos interacionais que favorecem a interação dialógica entre os indivíduos. Assim como os aprendizes podem atuar colaborativamente a fim de que surjam ocasiões promotoras de aprendizagem de LE, os professores também podem construir conhecimento conjunto a partir de interações baseadas no trabalho colaborativo. Inclusive, conforme Schön (1983), o desenvolvimento colaborativo do professor tende a ser profícuo por ser um processo dinâmico, contínuo e reflexivo.

Durante o processo colaborativo de construção de tarefas, os interagentes podem passar por episódios de conflito cognitivo (ECCs), nos quais há apresentação de ideias contraditórias por parte do parceiro que podem promover aprendizado (TOCALLI-BELLER; SWAIN,

2005). Segundo essas autoras, os ECCs são mecanismos que fomentam a negociação e mudanças na produção dos aprendizes, conforme percebem as divergências e negociam novas soluções para a realização de uma determinada atividade. Neste estudo, os professores em formação negociaram seus ECCs a fim de elaborar materiais pedagógicos significativos e desafiadores para o meio digital.

### **Foco na pesquisa em contexto brasileiro**

Neste trabalho, em contexto brasileiro, considera-se a relevância da pesquisa em educação mediada por computador, que aponta para a tecnologia como elemento potencializador da criação e da autoria na língua, gerando um espaço propício para o ensino-aprendizagem. Especificamente, investiga-se a educação mediada por computador no âmbito do ensino de LE, de modo a verificar como se dá o processo de criação de tarefas mediadas por tecnologias por professores em formação. Desse modo, esse trabalho aborda o processo de produção de material didático, tendo dois focos – a elaboração de recursos pedagógicos por professores em formação e o uso de meios tecnológicos como elementos mediadores dessa criação. Para tanto, foi conduzida uma geração de dados com dez alunos de graduação em Letras, Licenciatura, em uma universidade particular do sul do país, com idades entre 18 e 29 anos. Os aprendizes cursavam uma disciplina sobre metodologias de ensino de línguas e formação de professores e pertenciam a duas ênfases de licenciatura distintas – inglês e alemão. As etapas contempladas nessa experiência foram as seguintes: a) conversa com a turma sobre a proposta de criação de um projeto de tarefas em ambiente digital; b) exposição de algumas ferramentas digitais, as quais poderiam auxiliar os alunos na elaboração dos materiais; c) formação das cinco duplas que atuariam na criação; d) negociação entre os membros das duplas sobre qual seria a temática de seu projeto e *brainstorming* de primeiras ideias sobre tarefas; e) três aulas de três horas cada para a criação de tarefas, durante as quais as pesquisadoras atuaram como mediadoras do processo, auxiliando com sugestões sobre a estruturação da tarefa e sobre quais ferramentas digitais poderiam ser úteis; f) postagem e divulgação do material na rede; g) *feedback* por parte dos colegas de outras duplas, que leram as propostas e delinearão comentários nos espaços *online* onde os projetos foram postados.

Quando a turma foi orientada a elaborar o material didático, as pesquisadoras sugeriram alguns critérios para nortear a criação da unidade didática. Tais critérios foram postados na *wiki PBworks*<sup>6</sup>, com a qual os aprendizes trabalharam na criação de páginas durante o semestre. Conforme essas sugestões, os alunos realizariam as seguintes ações: a) escolher o contexto; b) especificar o perfil da turma: objetivos, necessidades, idade, proficiência, interesses; c) especificar um projeto interdisciplinar no qual a unidade temática seria inserida; d) considerar aproximadamente 20 horas de atividades.

Além dessas orientações, a unidade preconizava o seguinte: a) dar ênfase ao processo de aprendizagem; b) variar os gêneros textuais e as ferramentas digitais na unidade; c) incluir tarefas de compreensão escrita e oral e produção escrita e oral; d) usar imagens para a reflexão dos alunos; d) relacionar as tarefas com as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990); e) incluir nas tarefas os três tipos de conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998: sistêmico, de mundo e de gênero<sup>7</sup>; f) incluir alguma tarefa com foco gramatical; g) escrever as instruções das tarefas em língua estrangeira (com direcionamento aos alunos) e em língua materna (para que os colegas de outra LE pudessem ler o material); h) ao final, comentar todos os trabalhos dos colegas. Os comentários deveriam ser postados no espaço *online* em que a unidade didática havia sido publicada. O colega poderia fazer uma apreciação da unidade, considerando a relevância da aplicabilidade pedagógica da proposta. O comentário poderia ser baseado nas seguintes questões: a) O que você destacaria como mais positivo na unidade elaborada por seus colegas? b) Você modificaria/acrescentaria alguma coisa?

As etapas assinaladas acima foram examinadas, visto que as discussões dos alunos enquanto conversavam sobre as tarefas<sup>8</sup> foram registradas para posterior análise dos dados. Os alunos tinham a opção de conversar oralmente ou usar o *chat* da rede social *Facebook* para se comunicar sobre a elaboração. Ademais, as unidades temáticas e os comentários tecidos pelos colegas ficaram registrados nos espaços virtuais escolhidos pelas duplas para postarem seu material – plataforma *Edmodo*<sup>9</sup> e *wiki Pbworks*. Nesse circuito de investigação inseriu-se a temática deste trabalho, centrada nas possibilidades de construção colaborativa de material didático necessário a uma nova era de aprendizagens digitais. São apresentadas neste artigo algumas produções que evidenciam o

envolvimento dos alunos de licenciatura e sua reflexão sobre a relevância de um material didático adequado, mediado pela tecnologia. Além disso, alguns excertos da discussão entre os participantes, que indicam momentos de aprendizagem colaborativa, são incluídos neste trabalho.

A seguir, temos alguns excertos produzidos pelas duplas durante a discussão que estabeleceram no chat do *Facebook*.

- (1) Leonardo<sup>10</sup>: *entrei. bom, agora não sei por onde começar a postar as atividades temos que ir no item tarefas e postar lá, é isso?*  
Marcela: *sim. mas calma. nós temos três imagens no início da tarefa. não sei como colar elas de forma que as três fiquem juntinhas. usamos o paint? me ajuda*  
Leonardo: *pode deixar que mexo na nossa página. só um pouco*  
Marcela: *tá*  
Leonardo: *feito. olha lá o q tu acha*  
Marcelo: *ficou ótimo. valeu ;-)*

No trecho acima, a conversa entre os participantes revela um processo de andamento possibilitado pelo auxílio que é dado por um dos participantes em relação ao uso da tecnologia. Visto que os aprendizes têm de criar tarefas mediadas por computador, o andamento deve ser constante na produção dos pares que atuam conjuntamente, tanto no sentido da produção de tarefas quanto na questão mais técnica de familiarização e manuseio tecnológico. Vejamos a colaboração a seguir.

- (2) Thomas: *na segunda linha, a segunda frase começa de modo estranho. dá uma lida*  
Rafael: *Was ist ein Referat?*  
Thomas: *Referat é um parecer*  
Rafael: *coloquei na tradução como uma pequena apresentação, mas vamos trocar então. Fica melhor*  
Thomas: *beleza!*

Nesse segundo excerto, os alunos discutem sobre uma escolha linguística a ser inserida nas instruções de uma das tarefas. Rafael acolhe a sugestão de seu colega, de modo a construir um trabalho colaborativo que leve em conta a opinião do outro. No excerto seguinte, Taís e Ana interagem.

- (3) Taís: *qual é nosso objetivo?*  
 Ana: *trabalhar pronomes possessivos e as declinações*  
 Taís: *tu acha? não fica muito foco só na gramática?*  
 Ana: *é que essa parte é bem difícil no alemão*  
 Taís: *mas acho que justamente por isso pode assustar os alunos. Podemos elaborar mais temático*  
 Ana: *eles podem pensar que estamos enrolando, já que não sabem usar as estruturas direito*  
 Taís: *capaz. A gente começa de maneira mais geral na temática e depois vai indo pra gramática*  
 Ana: *é... acho q tu tem razão. focar mais no tema mesmo e nas habilidades.*  
 Taís: *é. acho que com isso fecha certinho.*

No trecho acima, temos um episódio de conflito cognitivo (TOCALLI-BELLER; SWAIN, 2005) durante a discussão sobre as propostas de tarefas. Inicialmente, Ana propõe um foco mais gramatical na unidade didática que estão prestes a construir. Taís, por sua vez, defende um viés mais temático da sequência de tarefas. Aos poucos, Ana se convence da opinião de sua colega e decide acatar a sugestão.

A seguir, temos um exemplo de tarefa elaborada pela dupla Maria e Luís. A díade escolheu a temática meio ambiente para sua unidade didática e planejou dez aulas com tarefas relacionadas a esse tema. Os alunos utilizaram várias ferramentas digitais durante esse processo, apoiando-se de fato na mediação de ferramentas tecnológicas para a composição da unidade. A variação de gêneros textuais e ferramentas foi um dos critérios propostos pelas pesquisadoras para a elaboração do trabalho. Nessa unidade, Maria e Luís, além de usarem uma variedade de ferramentas, justificaram seu uso, criando tarefas significativas, vinculadas a gêneros textuais e com propósitos comunicativos e colaborativos. Pode-se observar que na tarefa abaixo os professores em formação utilizam o recurso *PhotoFunia*<sup>11</sup>, o qual serve para edição de imagens, de modo a criar uma proposta a partir da qual seus alunos teriam de elaborar uma propaganda sobre meio ambiente. O uso do recurso tecnológico não fica, então, apenas como coadjuvante nesse processo, visto que os alunos poderão se valer de um dispositivo passível de auxiliar na produção, inclusive trabalhando com a linguagem visual.



a Students

## Class 3 - Advertisement



PARA: Nov 1, 2012

Research online for a campaign towards environment (you may choose about recycling, endangered species, sustainability ). Imagine you work at the marketing area of the campaign and create an advertisement to support the campaign, using sentences in the imperative. You may use Photofunia to create your add and then share it with the class:



PhotoFunia :: photo effects, filters, free online photo editor



br.photofunia.com

Oct 10, 2012



Figura 1 – Tarefa criada pela dupla Maria e Luís

Algumas das ferramentas inseridas nas unidades didáticas elaboradas foram sugeridas pelas pesquisadoras. Visto que os alunos não tinham experiência prévia com ensino mediado por computador, muitos dos possíveis recursos que poderiam ser usados sob um viés didático foram conhecidos por eles durante as aulas. Desse modo, não apenas as duplas, mas o grupo como um todo atuou no sentido de refletir sobre como a tecnologia poderia ser utilizada de modo válido nesse contexto.

Justamente por ser uma primeira experiência desses professores em formação com o ensino mediado por tecnologias e com a produção de material didático, esperava-se que as tarefas propostas se remetessem a uma tradição mais linear de material impresso, calcada no costume de uso dos livros didáticos. Ao contrário, os alunos surpreenderam com a criação de suas unidades, usando variados recursos de modo significativo, criando tarefas autênticas e colaborativas. A seguir, tem-se uma proposta elaborada por Amanda e Talita.

**AULAS 6 E 7:**

(Nessas aulas, os alunos trabalharão em duplas.) (Estratégia: Cooperando com pares).

Kreiere einen Cartoon, in dem es zwei Figuren gibt. Eine muss in der Stadt wohnen und die andere auf dem Land, sodass beide ihre Lebensform hervorheben müssen. Du darfst mit einem Partner arbeiten. In diesem Moment achte nur auf den Text des Cartoons. Benutze dafür den [Google Docs](#).

(Conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo, conhecimento de gênero; Produção escrita; Estratégias: identificando o propósito da tarefa, associando/elaborando, inserindo palavras novas num contexto).

Em duplas, criem uma história em quadrinhos. A história deverá ter duas personagens - uma irá defender a vida no campo e a outra a vida na cidade. Para criar a história, utilizem a ferramenta [Google Docs](#).

Nesse momento, os alunos irão ocupar-se somente com o texto das histórias.

(O professor irá acompanhar o processo de criação das histórias e auxiliará na correção de erros.)

(Depois disso, os alunos irão trabalhar nos quadrinhos, utilizando a ferramenta [Pixton](#), (Aulas 7, 8 e 9)).

Figura 2 – Tarefa criada pela dupla Paula e Vanessa

A temática da unidade em alemão produzida pelas aprendizes relacionava-se às percepções dos seus alunos sobre suas cidades. Pode-se ver que a dupla refletiu sobre as estratégias de Oxford (1990) e os conhecimentos previstos nos PCNs (1998), incluindo essas informações nas orientações da tarefa. Obviamente, quando o trabalho fosse direcionado a seus alunos, tais informações seriam ocultadas. Mais uma vez, percebe-se que há um uso justificado das ferramentas digitais, quando é incluído o editor colaborativo *Google Docs*<sup>12</sup> e uma ferramenta de criação de história em quadrinhos, *Pixton*<sup>13</sup>. Além disso, há a proposta de elaboração de um gênero textual autêntico que poderia ser de interesse para os alunos de Ensino Médio para os quais a unidade foi elaborada.

Após a produção das tarefas, os alunos inseriram seus comentários sobre o trabalho dos colegas, conforme o exemplo abaixo:

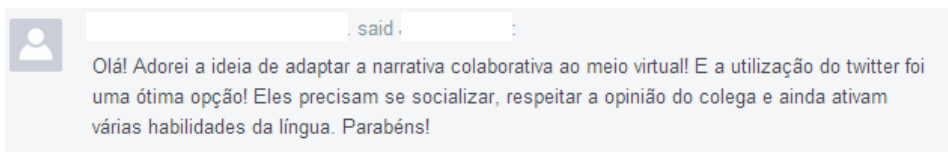


Figura 3 – Comentário de Maria sobre uma tarefa produzida por Tais e Ana

É interessante que, além de produzirem suas unidades levando em conta a importância da utilização adequada de ferramentas, da inserção do gênero textual e do trabalho colaborativo, durante a elaboração de comentários os alunos também refletiram sobre esses aspectos. Eles

observaram de que modo o ambiente digital poderia fomentar práticas de trabalho colaborativo em sala de aula, a partir da inclusão de tarefas mediadas pela tecnologia.

Em contexto canadense, Swain e Lapkin (1994, 2001) salientam a importância do trabalho colaborativo em tarefas construídas com o objetivo de fomentar a aprendizagem de línguas. Similarmente, procuramos observar como esse trabalho colaborativo ocorre em duas frentes – na colaboração entre os professores em formação e na colaboração fomentada pelas tarefas. Desse modo, os professores, ao elaborar sequências de tarefas podem atuar de modo cooperativo<sup>14</sup>, produzindo diálogos colaborativos (SWAIN, 2000) e passando por episódios de conflito cognitivo (TOCALLI-BELLER; SWAIN, 2005) que os auxiliam no processo de aprendizagem. Similarmente, seus alunos também poderão passar por tais momentos ao realizarem as tarefas, formando um ciclo de colaboração que vincula as práticas de alunos e professores.

### **Considerações finais**

A interação estabelecida durante a produção do diálogo colaborativo pode fomentar o processo de aprendizagem em LE e a reflexão sobre as práticas docentes, incluindo-se também a reflexão sobre materiais didáticos significativos. Apesar de inicialmente haver a hipótese de que os professores em formação teriam alguma dificuldade em elaborar as tarefas, por não terem ainda experiência com o uso de recursos digitais no processo de criação de material e por não terem experiência prévia com elaboração de material didático, vemos que o processo colaborativo de produção auxiliou as duplas a arquitetarem suas unidades. Juntamente com seus colegas e com as pesquisadoras uma rede de trabalho foi formada, a fim de que as tarefas fossem realmente pensadas para serem aplicadas no meio digital.

Os professores em formação tendem a ser usuários da rede e produtores de materiais nesse meio. Entretanto, os materiais que elaboram nem sempre estão vinculados à prática futura que terão como professores de alunos com perfil digital. É essencial, portanto, que o uso da tecnologia passe a ser um aliado também no processo de criação de recursos pedagógicos, prática essa que deve ser iniciada ainda na formação universitária do professor.

As conclusões desta pesquisa realizada no Brasil condizem com as análises conduzidas em contexto canadense, visto que em ambos os



contextos a tarefa colaborativa parece ser um recurso de reflexão e aprendizagem. Assim, a interação estabelecida durante a produção do diálogo colaborativo entre os professores em formação pode promover o processo de aprendizagem.

A partir desses estudos, espera-se que os professores em formação e em atividade possam incorporar, tanto em sua prática de preparação de material didático quanto em suas aulas, tarefas colaborativas passíveis de fomento à aprendizagem. Assim, espera-se que as reflexões ensejadas por tais experiências possam facilitar o trabalho colaborativo entre esses professores. Tal processo de colaboração pode ser permeado de construção e desconstrução de conceitos e percepções por parte dos professores e aprendizes, visto que há a possibilidade de um processo contínuo de negociação com seu par.

## Referências

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, v. 36, n. 1, p. 5-18, 1981.

BLAKE, R. *Brave new digital classroom: technology and foreign language learning*. Washington: Georgetown Press, 2008.

BOUCHARD, P. Network promises and their implication. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, v. 8, n. 1, p. 288- 301, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEE, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 ago. 2013.

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

CANNIVENG, C.; MARTINEZ, M. Materials development and teacher training. In: TOMLINSON, B. (Org.). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003. p. 479-489.

CARROLL, F.; KOP, R.; WOODWARD, C. Sowing the seeds of learner autonomy: transforming the VLE into a third place through the use of web 2.0 tools. In: *European Conference on E-Learning*, 2008, Universidade de Chipre. 7<sup>th</sup> European Conference on e-Learning. Chipre: Academic Publishing International, 2008. p. 152-160.

CHAPELLE, C.; LUI, H. Theory and research: investigation of “authentic” CALL tasks. In: EGBERT, J.; HANSON-SMITH, E. (Org.). *CALL environments*. Alexandria: TESOL Publications, 2007. p. 111-130.

COSTA, L. *A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual*. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

DEREWIANKA, B. Developing electronic materials for language teaching. In: B. Tomlinson, B. (Org.). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003. p. 199-220.

DWYER, D.; RINGSTAFF, C.; SANDHOLTZ, J. Changes in teachers’ beliefs and practices in technology-rich classrooms. *Educational Leadership*, v. 48, p. 45-52, 1991.

FULLAN, M. *The three stories of education reform*. 2000. Disponível em: <[http://pil.numplus.com/SchoolLeadership/04-fullan/Resources/The\\_Three\\_Stories\\_of\\_Education\\_Reform.pdf](http://pil.numplus.com/SchoolLeadership/04-fullan/Resources/The_Three_Stories_of_Education_Reform.pdf)> Acesso em: 5 ago. 2013.

FULLAN, M.; SMITH, G. *Technology and the problem of change*. 1999. Disponível em: <<http://www.michaelfullan.ca/media/13396041050.pdf>> Acesso em: 6 ago. 2013.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *What’s worth fighting for out there?* New York: Teachers College Press, 1998.

JOHNSON, K. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

KOP, R. *Networked connectivity and adult learning: social media, the knowledgeable other and distance education*. 2010. 354 f. (Tese de Doutorado) – University of Wales/Swansea University, Swansea, Kingdom, 2010.

LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: \_\_\_\_\_. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 27-50.

LANTOLF, J.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEONTYEV, A. *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon, 1981.

LIMA, M. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 837-852, 2011.

LIMA, M. S.; COSTA, P. Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense. *Interfaces Brasil/Canadá*, Rio Grande, n. 11, p. 143-156, 2010a.

\_\_\_\_\_. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 167-184, 2010b.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 69-91.

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

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should*

know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PINHO, I.; LIMA, M. Teacher's digital fluency: a new competence for foreign language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 711-739, 2013.

QUEVEDO, A. O ensino semipresencial do ponto de vista do aluno. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, p. 2-22, 2011.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H. *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 2006. p. 95-108.

\_\_\_\_\_. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

\_\_\_\_\_. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Org.). *Principle and practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman, 2001. p. 98-118.

\_\_\_\_\_. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

\_\_\_\_\_. Problems in output and cognitive processes they generate: a step toward second language learning. *Applied Linguistics*, v. 16, p. 371-391, 1994.

TOCALLI-BELLER, A.; SWAIN; M. Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 15, n. 1, p. 5-28, 2005.

TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, v. 45, n. 2, p. 143-179, 2012.

VERGNANO-JUNGER, C. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópico*, v. 8, n. 1, p. 24-37, 2010.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WELLS, G. *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.

WILLIS, D.; WILLIS, J. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

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

## Notas

1. UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. E-mail: patricia.campelo@yahoo.com.

2. UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. E-mail: lima.mariliasa@yahoo.com.br.
3. Parte dos dados aqui apresentados pertence ao projeto de pesquisa “A colaboração como propulsora de aprendizagem de línguas em ambiente digital”, coordenado pela pesquisadora Dra. Marília dos Santos Lima (PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS), com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), através do Edital *Pesquisador Gaúcho 2012*.
4. No contexto de abordagens de ensino de língua as expressões *significado* e *sentido* são utilizadas de modo intercambiável.
5. Neste trabalho, seguimos o conceito de L2 de Mitchell, Myles e Marsden (2013), segundo o qual a L2 abarca qualquer língua que não seja a língua materna (L1) do aprendiz. Desse modo, nesta pesquisa, LE e L2 são termos intercambiáveis.
6. Uma *wiki* é uma ferramenta digital que possibilita a edição dos mesmos documentos e páginas por variadas pessoas, possibilitando o trabalho colaborativo em rede. O endereço da *wiki PBworks* é o seguinte: <<http://pbworks.com/>>.
7. As letras (d) e (e) foram incluídas nas sugestões, pois os alunos trabalharam com esses textos no decorrer da disciplina.
8. A interação entre as díades de professores em formação ocorreu em língua materna.
9. O *Edmodo* é um plataforma educacional que permite a criação de turmas *online* por parte dos professores, os quais criam suas salas de aula virtuais na *internet*. O endereço do *Edmodo* é o seguinte: <<https://www.edmodo.com/?language=pt-br>>.
10. Por razões éticas, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.
11. O endereço do *Photofunia* é o seguinte: <<http://www.photofunia.com/>>.
12. O endereço do *Google Docs* é o seguinte: <[docs.google.com/](https://docs.google.com/)>.
13. O endereço do *Pixton* é o seguinte: <<http://www.pixton.com/br/>>.
14. Neste artigo, os termos cooperativo e colaborativo são utilizados de modo intercambiável.