



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E VYGOTSKY PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE LÍNGUAS E CULTURAS EM CONTEXTO DE TELETANDEM

*BAKHTIN AND VYGOTSKY CONTRIBUTIONS TO THE COLLABORATIVE
LEARNING OF LANGUAGES AND CULTURES IN TELETANDEM CONTEXT*

Rejane Maria Gonçalves Maia¹

Resumo

Toda e qualquer prática social ocorre por meio da linguagem, a qual tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores. Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, se ancora nos princípios do dialogismo e do sociointeracionismo, bem como da colaboração e do teletandem. O intuito foi verificar que relações podem ser estabelecidas entre os construtos teóricos de Bakhtin e Vygotsky e a interação dialógica em sessões de teletandem de forma a contribuir para a aprendizagem colaborativa de línguas e culturas. Os resultados do estudo apontam o teletandem como uma metodologia capaz de favorecer a aprendizagem de outro idioma uma vez que pressupõe indivíduos interagindo e colaborando um com o outro para juntos, aprenderem. É nesse momento interativo e dialógico, portanto, que várias questões linguístico-culturais emergem e as relações de alteridade possibilitam que um indivíduo, ao ser auxiliado por outro, consiga avançar do nível real para o nível potencial de desenvolvimento. Além disso, durante as interações dialógicas, os participantes têm a oportunidade de desenvolverem as habilidades linguística, interpessoal e intercultural, além da empatia, da negociação e da autonomia.

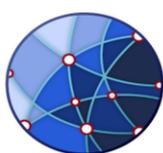
Palavras chave: Dialogismo; Sociointeracionismo; Teletandem.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Goiás, Brasil. Professora Associada de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal de Goiás.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 2693-2713, 2024

ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



Abstract

Every social practice occurs through language, which has been the subject of study by various researchers. This bibliographic research is based on the principles of dialogism and socio-interactionism, as well as collaboration and teletandem. The aim was to see what relations can be established between Bakhtin and Vygotsky's theoretical constructs and dialogic interaction during teletandem sessions in order to contribute to collaborative learning of languages and cultures. The results of the study point to teletandem as a methodology capable of fostering collaborative learning of another language, since it presupposes individuals interacting and collaborating to learn together. In this interactive and dialogical moment, therefore, various linguistic-cultural issues emerge and the relationships of otherness make it possible for one individual, when helped by another, to advance from the real level to the potential level of development. Furthermore, during dialogic interactions, participants can develop linguistic, interpersonal, and intercultural skills, as well as empathy, negotiation, and autonomy.

Keywords: Dialogism; Socio-interaction; Teletandem.

Introdução

Ler um livro de mistério, governar um país, aprender uma receita nova, contar um segredo a alguém, comprar um ingresso on-line, aprender um idioma novo. Essas e todas as demais atividades humanas são realizadas por meio da linguagem. Isso porque tudo passa pela palavra.

A linguagem tem sido objeto de investigação de vários estudiosos, entre os quais podemos citar Bakhtin e Vygotsky. Bakhtin e seu Círculo, por exemplo, ficaram conhecidos por se dedicarem ao estudo da linguagem e por a considerarem como um processo de interação mediado pelo diálogo entre pessoas. O dialogismo, conceito então proposto por esse grupo de estudiosos, considera o diálogo como o contexto necessário para que sujeitos interajam e se constituam ideologicamente na e pela linguagem (Zakir, 2016).

Vygotsky também se dedicou a pesquisar as interações sociais e a importância delas para o desenvolvimento humano. Segundo afirma o autor da teoria sociocultural, uma pessoa pode se desenvolver ainda mais quando interage com outro indivíduo e recebe, por meio da linguagem, algum tipo de colaboração para realizar uma dada tarefa (Vygotsky, 1998).

As contribuições de Bakhtin e de Vygotsky são notórias na educação e têm sido, inclusive, utilizadas na área de aprendizagem de línguas, tanto presencial quanto on-line. O teletandem, por exemplo, se configura como uma proposta de

aprendizagem dialógica e colaborativa de línguas e culturas que tem se beneficiado ao adotar ambos os construtos teóricos em sua perspectiva teórico-metodológica (Figueiredo, 2006; Ramos, 2016; Salomão, 2020; Silva, 2012; Souza, 2003; Telles, 2015; Zakir, 2016).

Essa perspectiva de aprendizagem por meio de teletandem tem como objetivo, portanto, uma ação dialógica e sociointeracionista, na qual inclui aprendizes de diferentes línguas e culturas no cenário internacional para interagirem por meio do diálogo e trabalhem de forma autônoma e colaborativa na (co)construção do conhecimento, tendo o professor como suporte, caso seu auxílio se faça necessário (Figueiredo, 2006; Telles, 2015).

Assim, com este estudo de natureza bibliográfica, intencionamos refletir sobre as possíveis contribuições de Bakhtin e Vygotsky para a aprendizagem colaborativa de línguas e culturas em contexto de teletandem. Para isso, propomo-nos a responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- Que relações podem ser estabelecidas entre os construtos teóricos de Bakhtin e Vygotsky e as interações dialógicas em sessões de teletandem de forma a contribuir para a aprendizagem colaborativa de línguas e culturas?

Nosso texto está organizado em cinco seções, incluindo esta introdução. Inicialmente apresentamos nosso aporte teórico onde a) discorremos acerca de Bakhtin e o dialogismo e de que maneira seus estudos têm contribuído na área de aprendizagem de línguas; b) tratamos de Vygotsky e os fundamentos básicos de sua teoria sociocultural, ressaltando a importância do outro nas relações sociais; c) apresentamos construtos teóricos referentes à colaboração e suas implicações no processo de aprender; d) falamos sobre o (tele)tandem e o seu potencial para uma aprendizagem de línguas e culturas que rompe as fronteiras geográficas. Em seguida, discutimos as possibilidades de interação dialógica e trabalho colaborativo na aprendizagem de línguas e culturas em contexto teletandem. Por último, apresentamos nossas considerações finais e listamos as referências utilizadas neste estudo.

Aporte teórico

Bakhtin e o dialogismo

Mikhail Mikháilovitch Bakhtin nasceu em 1895 na cidade russa de Oriol. Filósofo e pensador russo, dedicou-se aos estudos da linguagem humana e seus escritos, contribuindo notoriamente com as áreas de análise do discurso, crítica literária, filosofia, psicologia, semiótica e sociolinguística. Ele dominava vários idiomas (alemão, francês, grego, inglês, latim e russo) e teve seus trabalhos publicados em diversas línguas.

Bakhtin e seus colaboradores, entre eles destacamos Voloshinov e Medvedev, constituíram o Círculo de Bakhtin, grupo conhecido por se dedicar ao estudo da linguagem e por vê-la como um processo constante de interação mediado pelo diálogo. Essa concepção, que ficou conhecida como dialogismo, considera o diálogo como o contexto necessário para que sujeitos interajam e se constituam ideologicamente na e pela linguagem.

Uma de suas notórias contribuições foi, certamente, a arquitetônica bakhtiniana. Esse termo faz alusão ao mundo das construções e pressupõe a construção do indivíduo em dado momento, lugar e circunstância quando ele se relaciona com o *outro*. A arquitetônica bakhtiniana propõe vários conceitos, dentro os quais abordaremos nesta seção *relações dialógicas, relações de alteridade, exotopia/excedente de visão e forças centrípeta e centrífuga*.

Segundo Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015, p. 116), “Bakhtin e seu Círculo compreendem o sujeito como um ser-evento único, socio-historicamente situado e culturalmente impregnado, constituído na relação com outros sujeitos”. É nessas *relações dialógicas* entre o *eu* e o *outro* que a palavra, compreendida como signo social e ideológico, se configura como a matéria prima necessária para a construção de sentidos, sendo os aspectos social, histórico e cultural os responsáveis por dar forma ideológica ao evento. A palavra é, portanto, “fenômeno ideológico por excelência” (Bakhtin, 2006, p. 199).

Interessante notar aqui que a constituição de um sujeito ocorre por meio de outra pessoa. Isso significa que um indivíduo é sempre incompleto e sua completude só é possível quando se relaciona com o *outro* por meio da linguagem (Geraldi, 2010). Assim, a formação da identidade de um indivíduo só é possível quando ele se

relaciona dialogicamente com o *outro*, sendo que ambos provêm de contextos sociais, históricos e culturais possivelmente distintos que se influenciam e, dessa forma, são responsáveis pela constituição mútua de suas subjetividades (Bakhtin, 2006). A título de ilustração, podemos citar algumas relações que constituem os sujeitos em dado contexto sociocultural, temporal e espacial: mãe e filho, comprador e vendedor, professor e aluno etc.

Para Freitas (2013, p. 184), Bakhtin é, portanto, “muito mais um autor da alteridade do que da identidade”, justamente por colocar “o outro como eixo de todo o seu trabalho”, ou seja, “concebe o outro como condição necessária para a constituição do eu”. As *relações de alteridade* que caracterizam a arquitetura bakhtiniana pressupõem as relações do *eu* para o *outro*, o *outro* para o *eu* e também o *eu* para mim. Assim, a constituição do *eu* depende de como ele próprio se vê, mas também de como o *outro* o vê. Da mesma forma que a constituição do *outro* depende de como o *eu* o vê. Reafirma-se aqui que o sujeito, sozinho, é incompleto e inacabado. Ele é, portanto, dependente das relações dialógicas com o *outro* para falar, indagar e (co)construir sentidos socio, cultural e historicamente localizados.

Importante acrescentar que, durante as *relações dialógicas* estabelecidas entre os sujeitos, o *eu* é tanto responsável quanto responsivo. Isso significa que o *eu* é responsável por aquilo que fala para o *outro*, assim como é responsivo, ou seja, como responde/reage a partir do que ouve do *outro*. Por isso, para Bakhtin, os participantes de uma *relação dialógica* são sempre ativos (Geraldi, 2010; Vitanova, 2005).

Foi estudando as *relações de alteridade* que Bakhtin e o Círculo propuseram outros conceitos: *exotopia* ou *excedente de visão*. Segundo Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015, p. 122), *exotopia* é “colocar-se no lugar do outro” e *excedente de visão* significa “contemplar o outro fora de mim”. Ambos os conceitos apontam para a mesma interpretação, ou seja, significam sair de um lugar interior (de si mesmo) e situar-se em um lugar exterior (colocar-se no lugar do *outro*) para melhor enxergar (visão ampliada). Um exemplo de *visão exotópica/excedente de visão* é o drone. Se eu estiver em uma praça, por exemplo, verei apenas o que estiver próximo a mim, ou seja, minha visão será limitada. Ao ver as imagens da mesma praça captadas por um drone, entretanto, poderei ter uma visão ampliada desse lugar e ver coisas que, do meu lugar, não seria possível. É, portanto, uma possibilidade de visão excedente situada fora do *eu*. Outro exemplo, agora no campo da educação, é quando o

professor não se limita a ver a sala de aula apenas como um lugar para ensinar o que está previsto em seu plano de aula, mas ele enxerga, de fato, o aluno que age e tudo o que ocorre em seu processo de aprendizagem.

Por fim, outro conceito bakhtiniano que nos importa saber é o das *forças centrípeta e centrífuga*. O primeiro termo se refere ao movimento da força que aponta para o centro, ao passo que o segundo se trata do movimento de força que parte do centro e aponta para as margens. Segundo Faraco (2009, p. 69-70), *forças centrípetas* são “aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real” ao passo que *forças centrífugas* são entendidas como “aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos”. Em um estudo realizado com professoras-licenciandas, Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015) observaram que as participantes da pesquisa notaram a atuação de *força centrípeta* numa sala de aula em que a professora monopolizava o discurso e impunha tudo o que deveria ser feito pelos alunos. Elas decidiram, assim, adotar uma postura diferente, exercendo *força centrífuga* naquele ambiente ao proporem “uma atitude discursiva dialógica e descentralizada com os/as alunos/as” (Silvestre; Figueredo; Pessoa, 2015, p 130), dando-lhes voz participativa em seus processos de aprendizagem.

Todos esses construtos bakhtinianos influenciaram e influenciam a Educação. Outros contributos notórios foram realizados por Vygotsky, que nasceu um ano depois de Bakhtin. Ele foi indubitavelmente um dos grandes nomes da psicologia, com notáveis contribuições no processo de aprendizagem, conforme veremos a seguir.

Vygotsky e a teoria sociocultural

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, pequena cidade da antiga União Soviética. As contribuições decorrentes de seus trabalhos perpassam as áreas de filologia, semiologia e crítica teatral (Lantolf; Appel, 1994). É na área da psicologia, entretanto, que suas contribuições são decisivas, mudando o curso de pesquisas futuras (Banks-Leite, 2000).

Contemporâneo de Piaget, Vygotsky também estudou o desenvolvimento da linguagem e do pensamento das crianças e, apesar dos pontos convergentes entre seus estudos, a divergência entre alguns aspectos é notável, principalmente no que se refere ao curso do desenvolvimento do pensamento. A maior distinção entre ambos

está no fato de que Vygotsky enfatiza a aprendizagem como resultado da interação social entre indivíduos. Piaget, por outro lado, enfatiza a maturação ou o desenvolvimento como sendo algo que “amadurece” naturalmente, conforme as fases da vida, independentemente de haver interação. Dessa forma, entende-se que, de acordo com o pensamento vygotkiano, a aprendizagem a partir da mediação do outro pode anteceder a “maturação natural” do indivíduo.

Para Vygotsky e seus colaboradores, o homem é um ser social e aprende quando está em contato com outras pessoas. Esse entendimento se configura no princípio básico da teoria sociocultural. A interação social é, pois, de suma importância para que uma pessoa se desenvolva cognitivamente, processo que se dá de fora para dentro, ou seja, o conhecimento é construído socialmente e é internalizado posteriormente (Banks-Leite, 2000; Vygotsky, 1998).

Considerada por Vygotsky como de fundamental importância para o desenvolvimento humano, a interação social pode ser entendida como sendo “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” para os participantes (Brown, 1994, p. 154). Segundo a teoria sociocultural proposta por esse estudioso, a interação entre uma criança e pessoas mais experientes e/ou adultas possibilita-a aprender e se desenvolver de forma cognitiva.

Para Vygotsky (1998), há dois níveis de desenvolvimento cognitivo da criança: o real e o potencial. O real pode ser compreendido como aquele que permite a criança fazer algumas tarefas sozinha, sem precisar receber auxílio; já o potencial se trata daquele que permite a criança desempenhar funções mais complexas quando for auxiliada por outra pessoa. A diferença entre esses dois níveis é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), termo definido como sendo

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

Assim, quando algo ou alguém desempenha a função de instrumento mediador entre esses dois níveis, possibilita a passagem do nível de desenvolvimento real para o potencial. Para Sirgado (2000, p 38), essa mediação pode ser entendida como “toda a intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilite a interação entre

os ‘termos’ de uma relação”. Vygotsky (1998) afirma que essa mediação se dá por meio de instrumentos psicológicos ou mecânicos.

A linguagem é, dessa forma, o principal instrumento psicológico mediador que permite a pessoa participar de interações sociais diversas (Donato, 2000; Vygotsky, 1998). É a linguagem que possibilita o indivíduo compartilhar seus pensamentos e ter contato com os pensamentos dos outros, modificar/influenciar o meio/objeto com o qual está em contato e também ser por este modificado/influenciado (Tudge, 1990; Vygotsky, 1998).

Apesar de os estudos vygotkianos tratarem do desenvolvimento cognitivo das crianças, seus construtos são também usados em diversas áreas como o processo de ensino e aprendizagem de línguas (Antón, 1999; Donato, 2000; Figueiredo, 2006; Forman; Cazden, 1985; Lantolf; Appel, 1994; Paiva, 2005; Tudge, 1990).

Segundo a teoria vygotkyana, através das interações socioculturais, um processo que é inicialmente social passa a ser individual. E, para isso, são necessários três estágios: a) *regulação pelo objeto*: o ambiente/objeto influencia a criança; b) *regulação pelo outro*: pessoas ajudam a criança na realização de algumas tarefas; c) *autorregulação*: a criança já é capaz de realizar algo sem ajuda de alguém.

Na área educacional, um indivíduo poderá passar do estágio de regulação pelo outro para o de autorregulação se receber auxílio de estruturas de apoio, chamadas de *scaffolding*, termo que pode ser traduzido em português por “andaime” (Lantolf; Appel, 1994). Tais estruturas são usadas como suporte temporário em construções de casas, edifícios, entre outros, para facilitar o acesso dos trabalhadores às partes mais altas. Na psicologia, o termo andaime é empregado de forma metafórica por Wood, Bruner e Ross (1976) para se referir ao auxílio oferecido por um indivíduo que possui mais experiência (os pais, o irmão mais velho, a babá etc.) a uma criança para que ela consiga realizar determinadas atividades e/ou solucionar problemas que, sem a assistência de outra pessoa, seriam impossíveis (Cândido Junior, 2004; Figueiredo, 2006).

Trazendo o termo *scaffolding* da área da construção civil para a área da Educação, ele pode ser compreendido como estruturas de apoio/auxílio oferecidas por um par mais competente a um dado aprendiz para que este consiga realizar determinada atividade e, na medida em que for avançando, tais estruturas de apoio podem ir sendo retiradas (Aljaafreh; Lantolf, 1994; Donato, 1994). Aprendizagem

colaborativa é justamente esse processo de aprender com o outro e auxiliar o outro a aprender, como melhor abordaremos a seguir.

Aprendizagem colaborativa

Para Laal e Ghodsi (2011), a colaboração pode ser compreendida como uma forma de ensinar e aprender que envolve grupos de estudantes com objetivos em comum. Eles interagem com o intuito de usarem suas habilidades para resolverem um problema ou completar uma dada tarefa, por exemplo.

A aprendizagem colaborativa é uma forma de aprender que atribui aos aprendizes um papel mais ativo. Durante as interações, eles são incentivados a interagirem, a serem mais autônomos e a colaborarem uns com os outros auxiliando, responsabilmente, no processo de aprender de cada um (Pantiz, 1999; Yang, 2023).

Apesar de compartilhar a característica de trabalho em conjunto, a aprendizagem colaborativa difere da aprendizagem cooperativa em diversos aspectos, entre os quais podemos citar: a primeira foca no processo, possui um caráter menos estruturado e promove a interdependência entre os aprendizes os quais se auxiliam durante todas as etapas do fazer; a segunda foca no produto final, é mais estruturada e fortalece a independência dos aprendizes que trabalham cada qual na parte da tarefa que lhe foi delegada (Figueiredo, 2006; Yang, 2023).

Ancorada na teoria sociocultural, a aprendizagem colaborativa valoriza o processo por meio do qual os estudantes podem realizar uma dada tarefa quando trabalham em conjunto. É quando um aluno auxilia o outro e é também auxiliado por este. Dessa forma, os papéis de par mais ou menos competente podem ser desempenhados pela mesma pessoa em diferentes momentos (Oxford, 1997). Os estudantes passam a ser mais ativos e autônomos em seu próprio processo de aprender, além de compartilhar experiências de ensino e de aprendizagem e de terem suas habilidades intelectuais e sociais melhor desenvolvidas.

Na área de aprendizagem de idiomas, Figueiredo (2006) afirma que aprender colaborativamente outras línguas é um processo favorecido por *scaffoldings* que são oferecidos durante as interações, os quais têm o potencial de maximizar o *input*² e o *output*³ do aprendiz e de favorecer a negociação de significado. Dessa forma, um

² *Input* se refere à informação recebida pelo aprendiz.

³ *Output* se refere à informação produzida pelo aprendiz.

ambiente de apoio mútuo é proporcionado, permitindo que o conhecimento seja compartilhado, além da possibilidade de favorecer o aumento da autoestima dos aprendizes.

Muitas pesquisas apontam também que a interação dialógica entre os estudantes os possibilita serem mais reflexivos e críticos acerca do seu próprio processo de aprender, tornando-se mais autônomos e participativos (Cândido Júnior, 2004; Figueredo, 2005, 2006; Rodrigues, 2006; Silva, 2012).

Para Costa, Salomão e Zakir (2018), a aprendizagem colaborativa pode se dar também no ambiente virtual, seja em interações síncrona ou assíncrona. Segundo afirmam, a telecolaboração pode ser compreendida como “o engajamento de um grupo de aprendizes em interações interculturais on-line e projetos em colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como parte integrante de programas educacionais” (Costa; Salomão; Zakir, 2018, p. 10).

A seguir, apresentamos um breve histórico do surgimento do tandem e do teletandem, bem como o seu potencial para a aprendizagem colaborativa de línguas e culturas.

(Tele)tandem

A tecnologia tem modificado a área da educação nas últimas décadas e o computador é um dos aparatos tecnológicos com papel determinante no processo de transformação já que, por meio dele, as pessoas têm experimentado alterações na forma de interagir, comunicar e aprender. Isso também é notório na área de aprendizagem de línguas. Segundo Zakir (2016, p. 147), “[o] ensino de LE⁴ tem se transformado à medida que o avanço tecnológico ocupa um lugar cada vez mais expressivo nas práticas docentes”. Assim, à proporção que cresce a quantidade de instituições que incluem a tecnologia como componente didático no ensino de línguas, “é fundamental pensar a aplicabilidade da telecolaboração no processo de ensino e aprendizagem” (Zakir, 2016, p. 147).

Dentre as possibilidades de aprendizagem telecolaborativa, podemos citar o tandem. Esse termo se refere, originalmente, a uma bicicleta com mais de um assento, movida pelo trabalho desenvolvido colaborativamente por duas ou mais pessoas.

⁴ LE – Língua Estrangeira.

Justamente por apresentar essa característica comum de colaboração, o termo foi adotado na área de ensino de línguas para se referir ao momento quando duas pessoas interagem por meio do diálogo para trabalharem juntas, auxiliando-se mutuamente para aprenderem a língua uma da outra (Brammerts, 1996; Souza, 2003; Figueiredo; Silva, 2014). Segundo Tirlone e Rammé (2015, p. 1),

tandem é uma forma de estudar e aprender línguas largamente difundida ao redor do mundo, potencializada pela expansão do acesso às novas tecnologias por parte de grande número de aprendizes de línguas em muitos e distintos países. Em síntese, trata-se de uma parceria entre dois aprendizes de línguas estrangeiras na qual cada estudante se compromete a ensinar sua língua-cultura ao outro, em troca de aprender mais sobre a língua-cultura do colega.

Essa parceria pode ser realizada em contexto presencial ou a distância (tandem) e também em contexto on-line por meio de interações síncronas (teletandem). Muitos estudiosos têm afirmado ser o teletandem uma metodologia capaz de potencializar a aprendizagem de línguas e culturas (Brammerts, 1996; Cavalari; Aranha, 2014; Salomão, 2020; Telles, 2015; Vassallo, 2007), e o apontam como ação de Internacionalização em Casa (IC) por promover a inclusão dos aprendizes em contextos internacionais, mesmo sem saírem de seu próprio país (Barbosa; Neves, 2020; Knight, 1994; Souza, 2021).

Conforme Vassallo (2007) afirma, o tandem é caracterizado por uma atividade colaborativa e informal de aprendizagem surgido na Europa há algumas décadas, mas que permanecia pouco conhecida e utilizada por instituições de ensino. Segundo Zakir, “[d]evido à facilidade de locomoção entre pessoas de países da Europa e ao frequente contato cultural entre elas, a prática de tandem presencial é antiga naquele continente” (2016, p. 148). No Brasil, todavia, o cenário se mostra diferente. Apesar de haver muitos estrangeiros em certas regiões brasileiras, “a prática de tandem presencial, comum na Europa, ainda é inviável e bem pouco difundida em muitos lugares do país” (Zakir, 2016, p. 148).

Em razão da concentração de estrangeiros em determinadas regiões do país, o ano de 2006 foi o marco para o início do tandem em contexto on-line no Brasil. O projeto “Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para todos” surgiu a partir de uma parceria estabelecida entre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de São José do Rio Preto e de Assis, e departamentos de Língua

Portuguesa de várias instituições superiores internacionais, com o objetivo de oportunizar a interação virtual entre parceiros com *backgrounds* linguístico-culturais diferentes que querem aprender a língua e a cultura um do outro, independentemente de onde estejam.

Justamente por supor uma parceria entre dois indivíduos, o tandem e o teletandem podem e devem ser compreendidos à luz das teorias bakhtiniana e vygotskyana. De acordo com Souza (2003, p. 42), “[o] processo de aprender uma língua dentro da abordagem comunicativa considera o aspecto social da linguagem. E, com base numa visão sociointeracionista, ele é algo que se constrói a partir do contato com o outro”. Assim, faz-se necessário reconhecer que, estando o atual aprendiz imerso num mundo no qual os meios de comunicação influenciam, o ensino e a aprendizagem podem acontecer “além das quatro paredes da sala de aula e sem limites mediante a Internet, mundo este em que a linguagem é a porta de entrada” para o contato com o *outro* (Garcia, 2004, p. 10).

A seguir, discutimos as possibilidades oferecidas pelo teletandem para a interação dialógica e colaborativa entre aprendizes de línguas e culturas.

Discutindo as possibilidades de interação dialógica e aprendizagem colaborativa em contexto de teletandem

Na aprendizagem de línguas em teletandem, são os aprendizes que decidem o que anseiam aprender, assim como são eles que negociam entre si sobre quando, onde, como e por quanto tempo irão trabalhar juntos para alcançar o objetivo mútuo de aprendizagem (Vassalo, 2007; Telles, 2015; Oliveira; Figueiredo, 2017). Essa autonomia se configura como um “fazer em colaboração com o outro”, e não simplesmente trabalhar sozinho (Figueiredo; Silva, 2014, p. 140). O professor tem, dessa forma, participação restrita no processo, interferindo minimamente e apenas para oferecer apoio quando solicitado para tal. A interação dialógica virtual com os pares surge, então, como instrumento que oportuniza a percepção dos alunos da diversidade de culturas, crenças e de formas de expressão, amplia a sua visão de mundo e aumenta suas possibilidades de aprendizagem.

De acordo com Schaefer (2022), a telecolaboração favorece o estabelecimento de uma parceria de aprendizagem entre aprendizes geograficamente distantes, no intuito de que um ensine sua língua e cultura e também aprenda a do

outro por meio de interações virtuais previamente acordadas. Assim, o teletandem pode favorecer as trocas linguísticas e interculturais, o desenvolvimento da autonomia, além de permitir que “participantes explorem identidades e diferenças, experiências pessoais e emoções, contribuindo para a percepção de si e dos outros” (Helm, 2016, p. 153).

Silva (2012) advoga que ter autonomia em interações em tandem no ambiente virtual não implica na realização de algo sozinho, mas aponta para o estabelecimento de parceria entre os pares. Dessa forma, entende-se que os parceiros são membros de uma mesma equipe, interagem por meio do diálogo, negociam e tomam decisões acerca do que estão desenvolvendo juntos, colaborando com o processo de aprender um do outro, o que resulta na constituição de uma identidade de parceria.

Uma primeira relação entre as teorias bakhtinianas e vygotskianas e a aprendizagem telecolaborativa em tandem se trata das parcerias *dialógicas* de teletandem quando pensamos nas relações que o *eu* e o *outro* estabelecem entre si quando dialogam durante o processo de aprendizagem de línguas e culturas. Um *eu* que aprende com o *outro* é, neste momento, aprendiz. Mas, em seguida, esse mesmo *eu* ajuda o *outro* a aprender e, assim, desempenha também o papel de auxiliar no processo de aprendizagem de alguém. Percebe-se, nesse momento, uma segunda relação entre as teorias quando os indivíduos exercem a *alteridade*, permitindo-lhes que se coloquem um no lugar do outro, ou seja, cada um experiencia a *exotopia* quando o *eu* deixa o lugar de aprendiz para ocupar, por um instante, o lugar de alguém que auxilia na aprendizagem de um *outro* aprendiz. É nesse momento que seu *excedente de visão* os auxilia a ver seu próprio processo de aprender línguas e culturas no teletandem, ou seja, além de ver seu próprio processo de aprendizagem pelo olhar do *outro* e, nesse sentido, cada indivíduo vê também o processo daquele a quem ele auxilia.

Essa perspectiva de aprendizagem colaborativa por meio de teletandem tem como objetivo, portanto, uma ação dialógica e sociointeracionista, na qual inclui aprendizes de diferentes línguas e culturas no cenário internacional para interagirem por meio do diálogo e trabalharem com autonomia, empatia e em parceria na (co)construção do saber, tendo o professor como suporte, caso precisem de seu auxílio. Zakir, ao discutir o teletandem pelo viés bakhtiniano, afirma que

[u]ma das contribuições do teletandem para a área de ensino e aprendizagem de LÉ consiste, justamente, em trazer em seu bojo a língua em movimento e, portanto, como organismo vivo, tal como a concebe Bakhtin/Volochinov (2004), no “jogo” entre os interagentes. Desse ponto de vista, a perspectiva bakhtiniana possibilita pensarmos exatamente na questão social, na dimensão interativa da noção de cultura, porque a cultura está no social (2016, p. 149).

Além de ressaltar a dimensão dialógica e sociocultural da língua em movimento nas sessões de teletandem, Zakir também destaca que

o princípio do dialogismo na teoria bakhtiniana se dá a partir da constituição do eu pelo outro (Bakhtin, 1981; Fiorin, 2010, 2011). (...) Isso porque, tendo em vista que dois interlocutores são colocados em contato, a sessão de teletandem constitui-se como um espaço de trocas nas quais são evidenciados diferentes discursos que dialogam entre si (2016, p. 150).

Entendemos, dessa forma, que durante as sessões de teletandem, os participantes têm a oportunidade de interagir por meio do diálogo intercultural, adquirir conhecimento sobre a língua e a cultura do *outro*, bem como conhecer e refletir sobre a sua própria língua e cultura. Assim, a identidade cultural, linguística e social de cada um é (co)construída.

Em um cenário notadamente marcado pela influência dialógica nos âmbitos cultural, econômico e político entre diferentes nações, a internacionalização surge como estratégia para promover o diálogo entre elas a fim de que possam estabelecer ricas redes de saberes para compartilhar e construir conhecimento científico juntos e, assim, garantir os pilares necessários para o avanço e a continuidade dos seus processos de globalização. Nesse contexto, muitos pesquisadores têm apontado o teletandem como atividade doméstica de internacionalização e a consideram como metodologia potencial para a aprendizagem de línguas e culturas (Brammerts, 1996; Figueiredo; Silva, 2014; Vassalo, 2007).

Nesse sentido, uma terceira relação entre os construtos teóricos mencionados pode ser estabelecida. A internacionalização se configura, certamente, como uma *força centrífuga* quando uma instituição busca estabelecer parcerias com instituições estrangeiras para realizar intercâmbio de conhecimentos e saberes. É um movimento de dentro para fora, expandindo seus limites. Todavia, pode também ser vista como uma *força centrípeta* quando o acesso a essas possibilidades está disponível para poucas pessoas, por exemplo, restringindo seu campo de atuação e alcance. Dessa

forma, as ações de Internacionalização em Casa, como o teletandem, mostram-se de suma importância por serem consideradas *força centrífuga* ao propor uma ampliação de oportunidades de participação do cenário internacional à toda comunidade acadêmica. Quando o teletandem, todavia, se restringe às universidades, ele pode ser considerado como *força centrípeta* ao se concentrar apenas nesse contexto. A proposta de levar o teletandem também para a educação básica exerce a *força centrífuga* a fim de que haja uma descentralização dessa metodologia de aprendizagem de línguas e alcance outros espaços que não apenas os das universidades.

A seguir, tecemos nossas considerações finais acerca da aprendizagem de línguas e culturas na modalidade de teletandem numa perspectiva dialógica e sociocultural.

Considerações finais

Ao observamos as discussões aqui realizadas sobre como as perspectivas bakhtiniana e vygotskyana podem contribuir para a realização de uma atividade doméstica de internacionalização de forma a favorecer a aprendizagem dialógica e colaborativa de línguas e culturas, podemos tecer algumas considerações gerais e, para isso, retomamos a pergunta de pesquisa que motivou este estudo:

- *Que relações podem ser estabelecidas entre os construtos teóricos de Bakhtin e Vygotsky e as interações dialógicas em sessões de teletandem de forma a contribuir para a aprendizagem colaborativa de línguas e culturas?*

A primeira relação estabelecida se refere à *interação dialógica* entre dois indivíduos. Os estudos realizados por Bakhtin e Vygotsky nos levam a reconhecer a importância do *outro* no processo contínuo de desenvolvimento do *eu*. Ambos consideram a interação dialógica como fator essencial na formação e no desenvolvimento dos indivíduos.

Na área de aprendizagem de línguas, mais especificamente, aprender outro idioma de forma colaborativa pressupõe contato de um indivíduo com o *outro*, ou seja, oportunidade para relacionamento interpessoal e também intercultural. É nas

interações dialógicas que um indivíduo, ao ser auxiliado por outro, consegue avançar do seu *nível real* para o seu *nível potencial de desenvolvimento*. Daí a importância de se promover oportunidades de aprendizagem interativa e colaborativa.

Durante as interações e os diálogos interculturais, os interagentes acessam a língua e a cultura um do outro, bem como podem conhecer sua história, seus costumes e compreender um pouco mais sobre suas práticas sociais. É nesse momento interativo e dialógico, portanto, que várias questões linguístico-culturais emergem e uma segunda relação entre as teorias pode ser estabelecida: a de *alteridade* e a de *exotopia*. Incluir esses conceitos no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas via teletandem nos faz compreender a importância de um indivíduo desempenhar o papel de aprendiz e também o papel de tutor de aprendizagem, auxiliando no processo de aprender de alguém. É oportunidade para se colocar no lugar do outro, alargando o espectro de visão e entendendo que dificuldades poderão surgir e que elas poderão ser mais rapidamente superadas com o auxílio de um par mais competente. Essa modalidade de aprendizagem telecolaborativa favorece o processo de aprender não somente a língua e a cultura do outro, mas também o de aprender sobre a sua própria língua e cultura, além de oportunizar o desenvolvimento da relação interpessoal e da empatia dos aprendizes.

Conscientes dos ricos contextos de aprendizagem oportunizados pelo teletandem, instituições de ensino brasileiras têm investido em ações de internacionalização. A terceira relação estabelecida entre os construtos teóricos citados nos permite entender que, ao exercerem *forças centrífuga e centrípeta*, as instituições brasileiras favorecem ou dificultam, respectivamente, processos de aprendizagem a partir de parcerias com instituições estrangeiras. As instituições de ensino exercem *força centrífuga* quando buscam potencializar a aprendizagem colaborativa de sua comunidade acadêmica ao estabelecer parcerias com instituições localizadas em outros países. Muitas das instituições brasileiras de ensino enfrentam, todavia, alguns entraves em seus processos de internacionalização. Vimos que a falta de orçamento suficiente e disponível, por exemplo, é um dos mais expressivos nessas instituições. Dessa forma, uma das alternativas viáveis é a Internacionalização em Casa que propõe a realização de ações domésticas para a inserção da comunidade acadêmica no cenário internacional. Dentre as várias ações possíveis, o teletandem configura-se como uma modalidade significativa de IC no processo de ensino e

aprendizagem de línguas e culturas sob uma perspectiva dialógica e colaborativa. Essa modalidade pode favorecer interações dialógicas uma vez que prevê o uso de um aparelho conectado à internet por um participante para interagir com seu par estrangeiro e, assim, ambos podem aprender e também ajudar a aprender a língua e a cultura um do outro.

Da mesma forma que o teletandem tem sido aplicado com êxito no ensino superior, acreditamos que ele não pode se limitar à *força centrípeta* que tende a centralizá-lo nas universidades. Assim, aproveitamos para advogar a favor da *força centrífuga* para levar esta proposta metodológica às salas de aula de línguas em escolas regulares da Educação Básica, com o intuito de promover uma aprendizagem autônoma, colaborativa, inclusiva e significativa no cenário internacional. Assim, é preciso sempre avaliar que tipo de força nossas ações acadêmicas estão exercendo e buscar sempre promover aquelas que nos levam a movimentos de avanço.

A realização de pesquisas futuras, nas perspectivas bakhtiniana e vygotskyana, sobre o uso de teletandem para a aprendizagem colaborativa poderá contribuir para uma maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas nessa modalidade tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior. Os resultados obtidos, ancorados em pressupostos teóricos acerca do dialogismo, do sociointeracionismo, bem como da aprendizagem colaborativa e do teletandem, poderão certamente proporcionar ricas reflexões acerca da importância de ações de internacionalização em ambiente doméstico como uma proposta dialógica e colaborativa para o desenvolvimento linguístico e sociocultural de aprendizes.

Referências

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.

ANTÓN, M. The Discourse of a Nearer-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BANKS-LEITE, L. As dimensões interacionistas e construtivistas em Vygotsky e Piaget. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 24, p. 31-37, 2000.

BARBOSA, M. L. de O.; NEVES, C. E. B. Internationalization of higher education: Institutions and knowledge diplomacy. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 22, n. 54, p. 22-44, Aug. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>. Acesso em 15 mar. 2024.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In.: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (ed.). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, n. 46, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1996. p. 9-22.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. *O processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The Specialist*, v. 35, n. 2, p. 70-88, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122298>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

COSTA, L. M. G. da; SALOMÃO, A. C. B.; ZAKIR, M. de A. Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios. *Revista do GEL*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 9–25, 2018. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rq/article/view/2433>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company, 1994.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. da. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional Openmeetings. *Ilha Desterro*, Florianópolis, n. 66, p. 133-171, Junho 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2014n66p133>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 323-347.

FREITAS, M. T. de A. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 183-199.

GARCIA, D. N. de M. Os diários dialogados eletrônicos no ensino de língua estrangeira: A prática da escrita conectada a um ensino comunicativo para promover interação real. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 17-36, jul./dez. 2004.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 279-292.

HELM, F. Facilitated dialogue in Online Intercultural Exchange. In: O'DOWD, R; LEWIS, T. (ed.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Outledge, 2016. p. 150-172.

KNIGHT, J. Internationalization: elements and checkpoints. *CBIE Research*, n. 7, p. 1-15, 1994.

Laal, M.: Ghodsi, S. M. Benefits of Collaborative Learning. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 31, p. 486-490, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>. Acesso em: 21 de jun. 2024.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

OLIVEIRA, Q. M. de.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendizagem de libras e português em contexto de tandem: um estudo realizado com uma aluna surda e uma ouvinte da Universidade Federal do Tocantins. *Caderno Seminal Digital*, v. 28, p. 1-24, 2017b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2017.28833>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Revista Caleidoscópio*, v. 3, n. 1, p. 5-12, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/cmc.htm>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Panitz, T. Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. 1996. <https://eric.ed.gov/?id=ED448443> Acesso em 02 jan 2024.

RAMOS, K. A. H. P. O ensino de Português Língua Estrangeira no contexto virtual do Teletandem: aspectos linguístico-discursivos. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 41, n. 2, p. 539–552, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1178>. Acesso em: 17 jan. 2023.

RODRIGUES, K. A. Os efeitos dos estágios de planejamento e de revisões individual e colaborativa: a construção de textos escritos em língua inglesa por alunos adolescentes. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 231-254.

SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 49, n. 1, p. 152–174, 2020. Disponível em DOI: [10.21165/el.v49i1.2469](https://doi.org/10.21165/el.v49i1.2469). Acesso em: 15 mar. 2024.

SCHAEFER, R. “Going down the Tower of Babel” through telecollaboration in the context of Internationalization at Home. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 7–40, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/58742>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, S. V. da. *O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo*. Goiânia, 2012. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012.

SILVESTRE, V. P. V.; FIGUEREDO, C. J.; PESSOA, R. R. Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.10, n. 2. p. 115-134, 2015.

SOUZA, H. G. de. A internalização das universidades brasileiras. In: GOROVITZ, S.; UNTERNAUMEN (org.). *Políticas e tendências de internacionalização do ensino superior no Brasil*. Brasília, Editora UnB, 2021. p. 15-29.

SOUZA, R. A. de. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA - Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 3, p. 651-680, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/yDgwtkLRKj5ftZ86ddKVggm/?lang=en>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

TIRLONI, L. P.; RAMMÉ, V. Tandem, autoavaliação e a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 54, n. 3, p. 457-482, Dec. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318134802171941>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

TUDGE, J. Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: implications for classroom practice. In: MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and Education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 155-172.

VASSALO, M.L. *Telepresença no Teletandem: um quadro teórico*. Trabalho apresentado na Conferencia Internacional de Educación a Distancia - Instituto Tecnológico de Monterrey, México, 2007.

VITANOVA, G. Authoring the self in a non-native language: a dialogic approach to agency and subjectivity. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Ed.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 149-170.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

Yang, Xigui. "A Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning." *TechTrends: for leaders in education & training*, 1-11. 21 Jan. 2023, doi:10.1007/s11528-022-00823-9.

ZAKIR, M. de A. Cultura e discurso: uma análise translinguística de interações de teletandem. *Letras de Hoje, [S. l.]*, v. 51, n. 1, p. 147–156, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21560>. Acesso em: 15 mar. 2024.