



EdUFSCar

Conselho Editorial

Ana Claudia Lessinger
José Eduardo dos Santos
Marco Giulietti
Nivaldo Nale
Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)
Roseli Rodrigues de Mello
Rubismar Stolf
Sergio Pripas
Vanice Maria Oliveira Sargentini

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Editora da Universidade Federal de São Carlos
Via Washington Luís, km 235 - 13565-905 - São Carlos, SP, Brasil
Fax: (16) 3351-8137
www.editora.ufscar.br / edufscar@ufscar.br
Twitter: @EdUFSCar / Facebook: [facebook.com/editora.edufscar](https://www.facebook.com/editora.edufscar)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbirato, Rita de Cássia. / Almeida Filho, José Carlos Paes de.

Interação e aquisição na aula de língua estrangeira /
Rita de Cássia Barbirato / José Carlos Paes de Almeida Filho (Orgs.)

Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
São Carlos, SP: EdUFSCar - Editora da Universidade Federal
de São Carlos, 2016.

Bibliografia.
ISBN 978-85-7113-674-8

1. Ensino e aprendizagem de línguas
2. Meios auxiliares do ensino 3. Comunicação I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino e aprendizagem de línguas - 407
2. Meios auxiliares do ensino - 371.32
3. Comunicação - 407

Rita de Cássia Barbirato
José Carlos Paes de Almeida Filho
(Organizadores)

INTERAÇÃO E AQUISIÇÃO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pontes


EDUFSCar

Copyright © 2016 Dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e Capa: Eckel Wayne
Revisão: Pontes Editores

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UEL - Londrina)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda e
EdUFSCar - Editora da Universidade Federal de São Carlos.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita das Editoras.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

“AH, YES. HOW DO YOU PRONOUNCE IT?”:
ANÁLISE DE INTERAÇÕES ENTRE
APRENDIZES DE LÍNGUAS
EM CONTEXTO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Francisco José Quaresma de Figueiredo
Suelene Vaz da Silva

Vários autores reconhecem o papel da interação no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), visto que, por meio de interações significativas, os aprendizes podem colaborar uns com os outros, trocar ideias, contrapor pontos de vista, negociar significados, compartilhar estratégias de aprendizagem, receber e produzir informação linguística (*input* e *output*), bem como coconstruir conhecimento (BROOKS; DONATO, 1994; COELHO, 1992; DIXON-KRAUSS, 1996; FIGUEIREDO, 2006, 2008, 2009; LEFFA, 2006a, NYIKOS; HASHIMOTO, 1997; PAIVA, 2013; REGO, 1995; SWAIN, 1995, 1999, 2000; TSUI, 1995, entre outros).

A interação é compreendida como “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” entre os participantes (BROWN, 1994, p. 159). De acordo com Wells (1981, p. 46-47), a interação linguística é uma “atividade colaborativa que envolve o estabelecimento de uma relação triangular entre o emissor, o receptor e o contexto da situação”, seja de forma oral ou escrita. De acordo com Swain (1995, 1999, 2000), ao interagir os aprendizes podem perceber lacunas na compreensão da mensagem e trabalhar com a língua modificando-a ou reestruturando-a. Dessa forma, eles desencadeiam um movimento que, primeiramente,

promove uma percepção sobre a língua (*noticing*), que permite ao aprendiz formular e testar hipóteses e, por conseguinte, poder refletir sobre a estruturação e o funcionamento da língua.

A interação pode ocorrer entre professor e aluno, aluno e aluno, leitor e texto, falantes nativos e não nativos, aluno e programas de computador etc. (RIVERS, 1996). Em se tratando de salas de aula de línguas, a interação “pressupõe participação, envolvimento pessoal e tomada de iniciativas” (VAN LIER, 1988, p. 91). A interação em sala de aula de línguas é, pois, entendida como o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo.

Essas oportunidades têm sido igualmente observadas em contextos virtuais, pois, por meio do computador e da internet, os aprendizes de línguas estão experienciando outros contextos de aprendizagem, tais como as redes sociais e *softwares* de videoconferências, que têm sido usados a favor da aprendizagem de línguas (ARAÚJO, 2007; ARAÚJO; ARAÚJO, 2013; CHINNERY, 2014; LEFFA, 2006b; OLIVEIRA, 2013; PAIVA 2001a, 2001b, 2001c; SOUZA, 2006; WARSCHAUER, 1996, entre outros). Nesse sentido, a interação mediada pelo computador é vista como uma oportunidade para a socialização, para a produção linguística e para a aprendizagem (WARSCHAUER, 1996). Algumas vantagens do meio eletrônico são, por exemplo, o rompimento de limitações espaciais e temporais, prática da oralidade e da escrita em razão do uso do áudio e do *chat*, o que faz que a aprendizagem seja favorecida pelas trocas interacionais síncronas e pela colaboração entre os participantes. Brooks e Donato (1994) argumentam que é por meio da fala que a interação é construída e, por meio dela, os aprendizes se orientam em relação à execução da própria tarefa, a si próprios e aos seus parceiros. Ao falar, os aprendizes mantêm sua individualidade ao mesmo tempo em que criam uma realidade social compartilhada.

Um uso inovador dos recursos digitais a favor da aprendizagem colaborativa de línguas ocorre na modalidade *tandem* de

aprendizagem de línguas. O vocábulo *tandem*, originalmente, nomeia um tipo de bicicleta que possui dois ou mais assentos (*tandem bicycle*) e significa, por extensão, o esforço mútuo de duas ou mais pessoas para realizarem juntas uma atividade, ou seja, colocar a bicicleta em movimento (SOUZA, 2003, 2006). No ensino de línguas, esse vocábulo está relacionado a uma forma de aprendizagem baseada em comunicação autêntica e colaborativa que se configurou, ao longo do tempo, como aberta, por não seguir um programa curricular fixo; intercultural, por envolver diferentes línguas e culturas; interpessoal, por ser praticada por pares de aprendizes; socialmente simétrica, por promover a alternância de papéis; e criativa, por suscitar a livre exploração da criatividade (BENEDETTI, 2010; VASSALO; TELLES, 2006, 2009).

No Brasil, a UNESP (Universidade Estadual de São Paulo) – *Campi Assis e São José do Rio Preto* – é a instituição de ensino pioneira na utilização dessa modalidade de ensino em larga escala. O projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”, desenvolvido por essa universidade, renomeou a modalidade de aprendizagem de línguas em *tandem* para *teletandem*. Segundo a equipe de linguistas aplicados do Câmpus de São José do Rio Preto, *teletandem* é o *tandem*

realizado em um contexto virtual, assistido pelo computador, à distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura, e videoconferência de aplicativos de mensagens instantâneas (Skype, Windows Live Messenger, Oovoo, e Talk and Write, por exemplo). No que diz respeito aos recursos humanos e técnicos, para se realizar um teletandem são necessários: a) um par de falantes de línguas diferentes que desejem falar a língua um do outro; (b) um computador com aplicativo de mensagens instantâneas e conectado a rede por um modem ADSL e (c) uma webcam. (TELLES, 2009, p. 17)

O contexto de aprendizagem em *teletandem* diferencia-se do contexto de *tandem*, entre outros fatores, por considerar que o ensinar também é uma ação desempenhada pelos aprendizes,

diferentemente do que postula Brammerts (2002). Para esse autor, os aprendizes nunca ensinam a seus pares, mas os ajudam a aprender. No *teletandem*, o aprendiz, ao perceber as necessidades de aprendizagem de seu parceiro, acaba por influenciar ou mesmo intervir no processo de aprender deste parceiro, assumindo, dessa forma, o papel de ensinante e, por conseguinte, realizando ações de ensinar. Cavalari (2010, p. 332), contudo, nos adverte que, “se o aprendiz não se esforça para definir suas metas e gerenciar o próprio processo de aprendizagem a fim de atingi-las, ele talvez não seja capaz de usufruir plenamente da colaboração do parceiro”. É importante mencionar que essa advertência pode contemplar tanto contextos presencias quanto a distância.

O teletandem sustenta-se em três princípios básicos: (1) princípio da separação de línguas – cada língua possui o seu momento apropriado de prática durante a sessão de interação, (2) princípio da reciprocidade – cada um dos membros do par se compromete em auxiliar o parceiro na aprendizagem da língua-alvo, invertendo, conforme definição do par, a língua-alvo e, por conseguinte, o papel de auxiliar. Cavalari (2010) e Vassallo e Telles (2009) acrescentam que, mesmo alternando os papéis, os parceiros *tandem* são aprendizes e não professores. Dessa forma, sentem-se mais confortáveis para se arriscarem na língua do outro do que se sentiriam, por exemplo, na presença de um professor em um ambiente de aula presencial; e (3) princípio da autonomia – cada um dos aprendizes é responsável por definir e gerenciar o seu próprio processo de aprendizagem (CAVALARI, 2010; SILVA, 2012; TELLES, 2009; VASSALLO; TELLES, 2009). Assim, são os aprendizes que definem como vão conduzir as sessões de interação, desde horários e dias, até os assuntos e o modo como vão conduzir as negociações das mensagens.

O ESTUDO

O estudo que apresentamos neste capítulo teve como contexto de pesquisa uma instituição de ensino brasileira, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás

(IFG) – especificamente o *Câmpus Goiânia* – e duas instituições de ensino alemãs: a Universidade de Ciências Aplicadas de Worms e a Universidade de Trier.

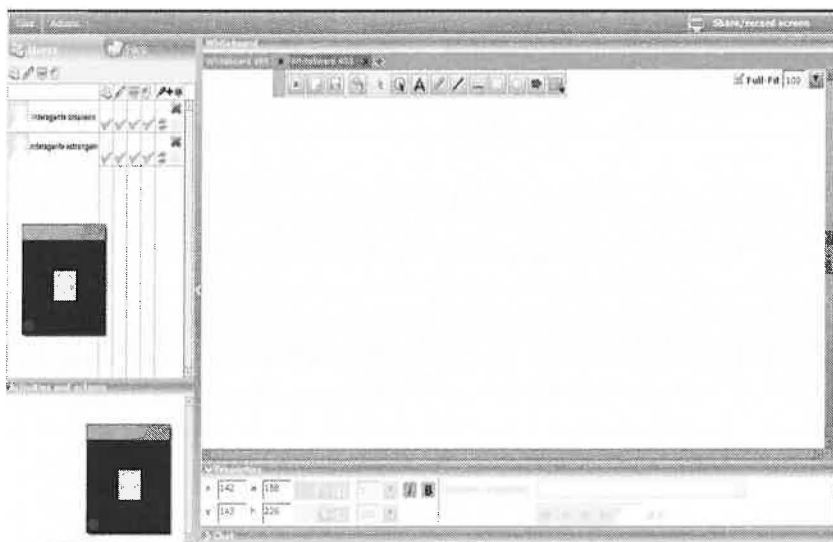
Em relação aos participantes, os pares de aprendizes de línguas foram compostos a partir de uma lista recebida das universidades estrangeiras com nomes de 12 indivíduos voluntários a participar do estudo. Para compor pares com os estrangeiros, alunos e servidores do IFG candidataram-se ao estudo. Dos 30 voluntários brasileiros, os 12 primeiros foram selecionados para formar as parcerias com os aprendizes estrangeiros. Em seguida, foi feito um primeiro contato por e-mail para que os participantes pudessem definir com quem iriam estabelecer as parcerias e sugerir dias e horários para a primeira interação entre eles. Posteriormente, as duplas de aprendizes se encarregaram de agendar as sessões de interação seguintes, de acordo com a disponibilidade de cada um. Quanto às línguas-alvos, a língua inglesa foi definida como a língua de aprendizagem dos brasileiros, pois esta é uma das línguas ensinadas nos cursos superiores do IFG e a língua que os brasileiros demonstraram maior interesse em aprimorar. Para os estrangeiros, o português constituiu-se como a língua de aprendizagem.

Para este capítulo, apresentamos dados das interações de um par de aprendizes, que escolheram como pseudônimo os nomes Natalie e Teego. As interações entre os participantes foram transcritas literalmente. Natalie é brasileira e, à época do estudo, estava no 6º período do Curso Superior Tecnológico em Turismo, no IFG. Teego estava cursando Mestrado na Universidade de Worms, na Alemanha. Natalie queria aprimorar seu conhecimento da língua inglesa, e Teego desejava aprender português. Entretanto, como veremos nos exemplos, a língua alemã, língua materna de Teego, é introduzida nas interações como língua-alvo de Natalie. Assim, neste capítulo, enfocamos recortes de interações que ilustram a língua inglesa como língua de ancoragem para os aprendizes desenvolverem o trabalho com a língua portuguesa e com a língua alemã. Neste estudo,

portanto, investigamos e analisamos sessões de interação entre Natalie e Teego para compreender como eles gerenciam o próprio processo de aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto de aprendizagem de línguas em *teletandem*.

As interações entre esses participantes ocorreram por meio de um aplicativo computacional síncrono e gratuito chamado *Openmeetings*. Esse aplicativo congrega recursos de áudio, escrita (*chat*), lousa interativa (para desenhar e postar figuras), compartilhamento de tela e anexação de arquivos em um único ambiente, além de gravar áudio, *chat* e vídeo. Esse último recurso possibilita livre acesso do pesquisador aos dados armazenados, já que estes ficam registrados na sequência temporal em que as interações ocorrem. Para o acesso ao *Openmeetings*, o usuário precisa de um computador conectado a rede por um *modem ADSL*. A figura, a seguir, apresenta a sala de interação do *Openmeetings*.

Fig. 1: Sala do *Openmeetings* para realizar as sessões de interação



ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No primeiro exemplo deste estudo, Natalie e Teego interagem na busca da compreensão de como se apresentar em contexto brasileiro, bem como de se dizer a idade de cada um. Observamos que eles se utilizam da oralidade e da escrita para se apoiarem enquanto vão conduzindo a interação. Primeiramente, a brasileira exemplifica para seu parceiro, por escrito, como ela se apresentaria “Eu sou Natalie ... me chamo Natalie” para, em seguida, fornecer-lhe a pronúncia dos termos. Esse mesmo procedimento ocorre com a explicação sobre como dizer a idade: “eu tenho 20 anos”.

As interações em contexto virtual possibilitam aos aprendizes lançar mão do recurso da escrita antes da oralidade, fato não tão comum em ambientes presenciais onde escrever durante a interação poderia prejudicar a fluidez da conversa. Entretanto, como o ambiente virtual disponibiliza recursos de áudio e de escrita, os aprendizes conseguem fazer uso de tais recursos sem causar prejuízos ao andamento da interação. No caso deste exemplo, tais recursos auxiliam o desenvolvimento da interação, pois a escrita torna-se o elemento acionador de toda a conversa. É a partir desse recurso que os aprendizes vão tecendo o diálogo, possibilitando a aprendizagem de Teego da língua portuguesa, como vemos a seguir.

[1 – Interação via *Openmeetings*]

Natalie: So, for you to present, example, to say your name, how old are you, like, I'm *Natalie* is ... we have a lot of ways to, to say this.

Teego: Ok

Natalie: [Chat] Eu sou *Natalie* ... me chamo *Natalie*.

Natalie: Eu sou *Natalie*, me chamo *Natalie*, is everything the same thing. Yeah?

Teego: Yeah. Is, sou ... Eu sou...

Natalie: Yes?

Teego: Eu sou *Teego* (pronúncia em inglês), *Teego* (pronúncia em alemão). How to pronounce *Teego* (falando a pronúncia em inglês) in Portuguese?

Natalie: I don't think it's a problem, it is ok. *Teego* for me (pronúncia em inglês) and *Teego* (pronúncia em alemão) for you.

- Teego*: Ok, me chamo, me chamo *Teego* (pronúncia em alemão).
Natalie: For you say your age.
Natalie: [Chat] eu tenho 20 anos
Natalie: Eu ... tenho ... 20 anos (falando pausadamente).
Teego: Eu ... tenho ... vinte cinco anos (falando pausadamente).
Natalie: Isso, isso. Muito bom, muito bom, exatamente. Os números, the numbers are very alike the, in the Spanish, the numbers in Portuguese, very, very alike.
Teego: Twenty five?
Natalie: What?
Teego: Twenty five in Portuguese?
Natalie: Vinte e cinco.
Teego: Vinte e cinco. Eu tenho vinte e cinco anos, anos, anos.
Natalie: Yes, anos.
Teego: Anos.
Natalie: Sometimes I write in Portuguese and I want to say in Portuguese. Yes, vinte e cinco anos. E como se chama?
Teego: Ah.. me chamo *Teego*. Eu tenho vinte e cinco anos.
Natalie: Isso, Yes, Yes.
Teego: Anos, anos.
Natalie: Yes. Perfect!
Teego: Thank you.

No recorte seguinte, temos uma comprovação da compreensão de Teego de algumas sentenças em português. Quando Natalie solicita-lhe que repita o que ele já havia aprendido, Teego contextualiza dizendo “Like, in a conversation, I would say” e produz a seguinte fala “Oi, Natalie, boa tarde, como vai você?” Em seguida, ele dirige a pergunta a Natalie “Como vai você?” Ela responde-lhe em inglês e veicula a resposta para o português “I’m ok, in Portuguese it is ‘estou bem’”. Teego repete os termos ‘tudo bem’, mas, posteriormente, lhe dá como resposta “Ahm, estou mal”. Natalie reage com outra pergunta “Why? Por quê?” Teego responde com tom de brincadeira “I don’t know any different words”. Natalie percebe, então, que ele estava apenas praticando o vocabulário que havia aprendido no contexto da interação.

[2 – Interação via *Openmeetings*]

Natalie: Yes, but say me everything that you learned in Portuguese, say for me.

Teego: Like, in a conversation, I would say like: Oi, Natalie, boa tarde, como vai você?

Natalie: Yes.

Teego: Como vai você?

Natalie: I'm ok, in Portuguese it is 'estou bem'.

Teego: Estou bem.

Natalie: Yes, I'm ok, it is this, ou, or tudo bem.

Teego: Tudo bem.

Natalie: E você? And you?

Teego: Ahm, estou mal.

Natalie: Why? Por quê? (Tom de espanto)

Teego: [O participante ri] I don't know any different words.

Natalie: Are you very funny. Ah, yesterday, you are, you joking with me, I'm saying: can you hear me? No, I can't hear you, yes? I understand only then.

Teego: Yeah.

Natalie: But ok, I like jokes.

Esse exemplo nos permite inferir que, mesmo em contexto virtual, a interação com propósito de aprendizagem de uma língua estrangeira não é ignorada pelos aprendizes. Eles trabalham com vocabulários da língua-alvo, neste caso o português, mas conseguem manter as características de uma conversa entre amigos, o que faz que o contexto virtual de aprendizagem seja um ambiente menos estressante para os aprendizes. Eles, mesmo sem as instruções de um professor, conseguem manter o foco na aprendizagem e fazer do ambiente virtual uma sala de aula que promove a aprendizagem de línguas.

No próximo exemplo, o foco da aprendizagem é influenciado pela entrada da irmã de Natalie no local onde a aprendiz estava fazendo uso do computador durante a interação. A irmã de Natalie lhe traz um chocolate, e os participantes começam a conversar sobre esse alimento, o que inicia um processo de aprendizagem da ortografia e da pronúncia do termo "chocolate" nas línguas portuguesa e alemã. Teego, ao enviar a Natalie a palavra

“Schokolade” por escrito, escreve-a com letra inicial minúscula. Porém, ele só percebe o erro ortográfico após Natalie corrigir-lhe a pronúncia em português do “t” da palavra “chocolate” e enviar-lhe *feedback* escrito. Teego informa a Natalie sobre o erro que ele cometeu e explica-lhe a regra relacionada ao modo de se escrever os substantivos em alemão, ou seja, que os substantivos, em alemão, são escritos com a letra inicial maiúscula, como podemos observar a seguir.

[3 – Interação via *Openmeetings*]

Teego: Ah, chocolate would be ...

Natalie: A lot of words today.

Teego: ‘Schokolade’.

Natalie: Chocolate, yes, is the same, the same form to write.

Teego: [*Chat*] schokolade

Natalie: Ah, yes. How do you pronounce it?

Teego: Probably different in the form I would say, ‘Schokolade’.

Natalie: ‘Schokolade’, ah legal! Great, Schok, ‘Schokolade’. Repeat, please.

Teego: ‘Schokolade’.

Natalie: ‘Schokolade’, very nice, ‘Schokolade’.

Teego: And in Portuguese is ‘chocolate’.

Natalie: ‘Chocolate’, com, with ‘t’.

Natalie: [*Chat*] Chocolate.

Teego: Ah!

Natalie: ‘Chocolate’.

Teego: ‘Chocolate’.

Natalie: Yes.

Teego: And in German it’s also, hum, I made a mistake with ‘Schokolade’ because ‘Schokolade’ is a noun and each noun has to be capital, like, with big letters in the front, like this.

Teego: [*Chat*] Schokolade

Natalie: What is the difference?

Teego: The first letter, it’s ‘small’ and ‘big’ one.

Natalie: Ah, ok. Yes, ok.

Teego: And in German each noun, so like ‘chocolate’ or names ... each noun has to be with a capital letter, with the big letter in the front.

Natalie: Yes, in Portuguese too.

Teego: Yes?

Natalie: Yes, yes

Nesse exemplo, é o recurso da escrita que possibilita a Teego perceber que havia cometido um engano quanto à ortografia dos substantivos em alemão. Teego decide, então, reverter esse erro para garantir à Natalie a forma correta de se registrar por escrito os substantivos em alemão. Contudo, apesar das explicações do parceiro alemão, Natalie parece não ter percebido a peculiaridade em relação aos substantivos, pois afirma que o mesmo fenômeno linguístico ocorre em português.

Nesse caso, observamos que o esforço do parceiro no processo de aprendizagem pode, algumas vezes, não apresentar resultado positivo, pois, como assevera Swain (1995, 1999, 2000), o processo de reestruturação do *output* depende da percepção de que um equívoco foi cometido (*noticing*). Assim, como Natalie não percebeu a especificidade sobre os substantivos em alemão, a solução da falha na compreensão da mensagem não ocorreu. Considerando que Teego não possuía conhecimento suficiente de português para contestar a afirmação de sua parceira, ele provavelmente aceitou que essa língua também apresentava tal característica. Nesses momentos, podemos considerar que a aprendizagem colaborativa de línguas nem sempre atinge as metas de coconstrução do conhecimento, seja em ambiente virtual, seja presencial, pois há outros fatores, tais como as experiências, os níveis de conhecimento e a heterogeneidade entre os parceiros que podem interferir nessa modalidade de aprendizagem. Esses fatores, apontados por Dixon-Krauss (1996), Figueiredo (2006), Nyikos e Hashimoto (1997) e Rego (1995) como favoráveis à aprendizagem por oportunizar aos aprendizes confrontos de pontos de vista, também podem causar problemas à aprendizagem se os aprendizes não possuem e/ou não buscam informações para esclarecer as dúvidas surgidas. A esse respeito, a presença de um professor poderia ter auxiliado Natalie na retomada do assunto relativo à ortografia dos substantivos e esclarecer a informação que ela passou para seu parceiro sobre a ortografia em português dos substantivos.

O próximo exemplo apresenta um diálogo em que Teego ouve o barulho de passarinhos e pergunta para sua parceira se ela tem animais no quintal de sua casa. Esse assunto leva o par a praticar o vocábulo ‘cachorro’ em português e em alemão. Podemos perceber a alternância de papéis entre os participantes, exemplificando o princípio da reciprocidade da aprendizagem em teletandem (CAVALARI, 2010; VASSALLO; TELLES, 2009): Teego auxilia Natalie na aprendizagem de alemão e é auxiliado por ela na aprendizagem de português e vice-versa. Podemos perceber que a língua inglesa permanece como língua de ancoragem para a aprendizagem dessas outras duas línguas.

[4 – Interação via *Openmeetings*]

Teego: You have some birds in the background, don't you?

Natalie: Ah, yes, animais... here too, a lot of them.

Teego: No, hear them. I don't have them.

Natalie: Ah, yes, me. I understand that you don't have. Yes, how, how do you know?

Teego: Because I can hear them.

Natalie: Ah, ok, but they are so... not so next to me, yes, a lot of them. But I have one dog too.

Teego: Ah, ok.

Natalie: A very big dog, big fat, not big... she is small but she is very fat. How can I pronounce dog... How can I pronounce dog in German?

Teego: Hund.

Teego: [Chat] Hund.

Natalie: Hund?

Teego: Hund, yeah.

Natalie: Hund.

Teego: Yep, the last 'd' is basically like spoken like a 't', quite short.

Natalie: Ah, ok, Hund.

Teego: Yeap. Hund.

Natalie: Hund.

Teego: Perfectly.

Natalie: Here in Brazil is cachorro.

Natalie: [Chat] cachorro

Teego: uhmm, that's difficult.

Natalie: [Chat] cão

Natalie: Or cão. [a aluna ri] Yes.

Teego: I can't do this 'ão', cão, cão.

Natalie: Cão, like irmão. Irmão, cão, like the sound, is the same.

Teego: Irmão, cão. Ok, yeah, I have to practice that one.

Na sequência do diálogo, a conversa sobre animais leva o par a conversar sobre marcas de gênero. Natalie utiliza o termo “*Hund*”, anteriormente introduzido na interação por Teego, para se referir à própria cadela, chamada Bebel, e percebe que, na língua alemã, poderia haver diferença entre o uso do termo para se referir ao gênero feminino e ao masculino. Ela, então, solicita a Teego explicações sobre o gênero da palavra “*Hund*”. Teego explica-lhe que o gênero em alemão é marcado pela presença do artigo posicionado antes do substantivo, bem como que há, nessa língua, o gênero neutro. Ele escreve, por meio do *chat*, o artigo masculino e o termo “cachorro” em língua alemã, para exemplificar o uso desse gênero. Quanto ao gênero feminino, Teego utiliza-se das línguas portuguesa e inglesa como um apoio para sua explicação. Ele, primeiramente, faz uso da língua portuguesa, dizendo “irmã”. Em seguida, diz “*die sister*”, com o artigo em alemão e o substantivo em inglês e, por fim, apresenta a estrutura da língua alemã, falando “*die Schwester*”. As estratégias utilizadas por Teego de fato conduzem Natalie à compreensão da formação do gênero feminino e masculino em alemão. Mas, ao fazer uso de tais gêneros, Natalie tem a pronúncia dos artigos corrigida por Teego. Ele, ao corrigi-la, leva-a a associar som e ortografia, demonstrando que a escrita, por meio do *chat*, e o áudio se complementam nas interações virtuais. Já para apresentar o gênero neutro, Teego inverte o uso dos recursos computacionais. Primeiramente, ele oferece a Natalie a forma escrita e depois a oral. Desta vez, o substantivo escolhido por Teego é o termo “*baby*”, comum entre as línguas inglesa e alemã, para expressar neutralidade de gênero, como nos mostra o recorte 5.

[5 – Interação via *Openmeetings*]

Natalie: Yes. ‘Hund’, my ‘Hund’ is Bebel, the name.

Teego: ‘Hund’ (corrigindo a pronúncia).

Natalie: ‘Hund’, yes, my ‘Hund’, but has difference of masculine and feminine or no?

Teego: 'Hund' is... yeah, yeah, have difference but you ah, put article in the front to see the difference.

Natalie: How?

Teego: You say 'der dog' and the 'der' is different if it's feminine, masculine or neutral.

Natalie: So the dog...

Teego: The dog would be 'der Hund'...

Teego: [Chat] der Hund

Teego: but if you say like ah, irmã, irmã (praticando a pronúncia da palavra em português) would be 'die sister', you would say 'die Schwester'.

Teego: [Chat] die Schwester

Natalie: Ah, so 'die' is for feminine and 'der' is for masculine?

Teego: Yeah, 'der' and 'die' (corrigindo a pronúncia).

Natalie: 'Der' it is the first, 'die' it is the second (associando com a ordem em que as palavras apareceram na barra de rolagem do chat).

Teego: Yes, and then the other one for neutral things if I don't know how the baby would be...

Teego: [Chat] das Baby

Teego: 'das' Baby.

Natalie: Ah, I can use 'das' baby for masculine and feminine?

Teego: Yes, because it's the baby and the baby...

Natalie: You don't know.

Teego: Yes, you don't know.

Esse passar de uma língua para outra demonstra que o processo de negociar estruturas gramaticais possibilita a contextualização das estruturas de modo que elas se tornem significativas para ambos os membros do par. Teego não oferece simplesmente a Natalie estruturas formadas da língua alemã, mas vai, passo a passo, conduzindo-a no processo de aprendizagem. Primeiro, ele explica que há três marcas de gênero em alemão, depois exemplifica o gênero masculino a partir da palavra "dog", um termo familiar a sua parceira, contrastando suas colocações com o próprio gênero da cadela de Natalie. Depois, para o gênero feminino, Teego retoma a palavra "irmã", um termo em português que Natalie já lhe havia apresentado, e faz a composição "die sister", para, então, apresentar a versão em alemão "die Schwester", termo correspondente a "irmã" em alemão, que ele anteriormente já havia ensinado a Natalie. Para o gênero neutro, Teego

usa igualmente um vocábulo familiar a ambos e que claramente convencionou a neutralidade de gênero. Podemos perceber, por esse exemplo, que Teego faz uso de sua criatividade (BENEDETTI, 2010; VASSALO; TELLES, 2006, 2009) para ajudar Natalie na aprendizagem das regras de gênero em alemão.

No próximo diálogo, o assunto sobre gêneros é retomado, mas, neste exemplo, a discussão do par abrange o uso dos artigos definidos na composição de gênero em português. Teego, ao instruir Natalie sobre as três formas de gênero em alemão, desempenhou o papel de auxiliar. Neste recorte, apesar de ele iniciar o diálogo no papel de auxiliar, Natalie assume esse papel, reforçando a simetria entre os papéis que o par desempenha, ou seja, a reciprocidade entre eles (CAVALARI, 2010; VASSALO; TELLES, 2009).

Teego, ao fazer referência à palavra “mesa” em alemão, já acrescenta a informação de que o vocábulo pertence ao gênero masculino e escreve, por meio do *chat*, “*der Tisch*” para ilustrar a sua explicação. Natalie, ao expor que “mesa” em português pertence ao gênero feminino, inicia um processo de alternância com Teego entre os papéis de aprendiz e de auxiliar de aprendizagem, bem como de mudança da língua em foco de aprendizagem, isto é, passando do alemão para o português. Teego, já no papel de aprendiz, solicita esclarecimento a Natalie sobre a hipótese de os artigos em português serem semelhantes aos do espanhol. A não compreensão de Natalie da solicitação de Teego leva-o a reelaborar o *output*, dessa vez acrescentando um exemplo “la mesa”. Natalie, a partir do *output* modificado (SWAIN, 1995, 1999, 2000), compreende a estratégia de Teego de comparar os artigos definidos do português com os do espanhol. Ela, então, utiliza da mesma estratégia para explicar que o artigo feminino “la” em espanhol corresponde ao artigo “a” em português. Em seguida, Natalie envia a Teego auxílio complementar via *chat* e novas informações sobre a forma masculina. O exemplo, a seguir, apresenta a negociação realizada pelos aprendizes.

[6 – Interação via *Openmeetings*]

Teego: And 'mesa' would be 'Tisch'.

Teego: [*Chat*] Tisch

Natalie: 'Tisch'.

Teego: Yeah, and is masculine.

Teego: [*Chat*] der Tisch

Natalie: Yes, for me is feminine.

Teego: And the articles in Portuguese are 'el' and 'la'?

Natalie: No, I don't understand.

Teego: The articles for masculine, like, 'la mesa' or isn't 'la'?

Natalie: Ah, yes, 'a mesa'. A is the same of 'la' in Spanish.

Natalie: [*Chat*] a mesa = la

Teego: Ok, then for the masculine?

Natalie: Hum, 'o'

Natalie: [*Chat*] o microfone.

Natalie: like 'o microfone'.

Teego: Ok.

Natalie e Teego trabalham com as estruturas gramaticais do português e do alemão em comparação, bem como lançam mão do espanhol para auxiliar no preenchimento das lacunas, neste caso, de gênero. Além de modificar o *output* durante a negociação, o par naturalmente alterna de uma língua para a outra à medida que percebem as necessidades comunicativas do parceiro. Notamos que, nos recortes anteriores em que Teego e Natalie abordam itens gramaticais, a discussão de questões relacionadas às estruturas das línguas em aprendizagem surge a partir do assunto que o par aborda. No próximo recorte, entretanto, é um erro ortográfico cometido por Teego que o leva a explicar nuanças da estrutura da língua alemã para Natalie.

O assunto referente à cachorra que Natalie possui, como foi mostrado anteriormente, é ampliado para questões sobre animais de estimação na realidade dos dois países de origem dos aprendizes, oportunizando-lhes relacionar a cultura brasileira à alemã. O termo desencadeador de discussão entre os participantes é a palavra "gato". Primeiramente, Natalie menciona a forma masculina e feminina do termo. Contudo, como não há negociação, não é possível afirmar que Teego tenha notado essa formação de gênero. Segundo Wells (1981), na interação, há uma relação triangular entre contexto e

interlocutores. Nesse sentido, Natalie parte do significado que o termo “gatinha” pode ter, podendo ser um galanteio aceitável ou uma depreciação, dependendo do contexto de uso e dos interlocutores envolvidos na interação, como nos mostra o exemplo a seguir.

[7 – Interação via *Openmeetings*]

Teego: What is, hum, what is the name ... oh ... what is 'cat' in Portuguese?

Natalie: 'Gato'.

Natalie: [*Chat*] gato.

Teego: Ah, ok. In German it's Katze.

Teego: [*Chat*] Katze

Natalie: Ka... 'Katze'.

[...]

Natalie: Yes, this is easy, yes?

Teego: Yes, that's easy. I think that is similar to Spanish and Italian, yeah.

Natalie: Yes, but I don't know if in Spanish have the same thing here, because here for us 'gato, gata', you can call some people like this.

Teego: People?

Natalie: The people that you think that is beautiful.

Teego: Ah, ok.

[...]

Natalie: I don't know, I can't explain... but I don't like. Is very popular, is very... I don't know explain to you, but I don't like.

Teego: Is it kind of... (pesquisa no dicionário *on-line* o termo em português)

Teego: [*Chat*] pejorativo

Teego: 'pejorativo'? (pronunciando como 'perrorativo')

Natalie: 'Pejorativo, pejorativo'.

[...]

Natalie: Yeah. Yes, for me is, but for another girl for example can be no, but...

Teego: Ok.

Natalie: Is very... can change, each person, yes?

Teego: Yeah and I think it's, like, depending on the situation, like, if you are walking down on the streets, like, at midday you probably wouldn't say, but if you are out dancing and ... it's more possible, like, easier to say.

Natalie: Yes, yes, depend of the context, like in the street I never stop to give attention, but depends of the girl, of the situation, obvious.

Teego: Ok.

A coconstrução do conhecimento em relação ao uso do termo “gata” demonstra como interações colaborativas oportunizam aos aprendizes o contato com a cultura de seu parceiro e, por meio desse contato, compartilhar conhecimentos da língua e da cultura do outro. No caso desse recorte, Natalie explica a Teego o uso do termo “gata” segundo a percepção pessoal dela e da comunidade a que ela pertence. Teego pôde, portanto, a partir das informações de sua parceira, refletir acerca de algumas das concepções que ela tem a respeito do referido termo e conjecturar como outras brasileiras reagiriam caso ele usasse o termo “gata” para se dirigir a elas.

Na sequência do diálogo, a discussão do par sobre o uso do termo “gata”, em sentido conotativo e metafórico, leva o par a focar a estrutura de formação do grau diminutivo. Primeiramente, Natalie menciona o diminutivo de “gata”, ao que Teego já responde apresentando a formação desse grau na língua alemã. Ele faz uso da palavra ‘diminutivo’, anteriormente utilizada por Natalie, para informar-lhe que as palavras recebem a terminação “*chen*” para compor o diminutivo. Ao optar pelo uso da nomenclatura “diminutivo” em português, Teego não só aplica o conhecimento que acabara de ser apresentado por Natalie, como facilita para ela a compreensão da mensagem, cumprindo o que se espera de um aprendiz em interações virtuais colaborativas, como a aprendizagem em *teletandem*. Cavalari (2010) afirma que os aprendizes precisam não só gerenciar o próprio processo de aprendizagem, mas também estender esse gerenciamento à aprendizagem do parceiro. Nessa perspectiva, Teego coloca o “princípio de autonomia” em prática, ao usufruir do conhecimento que Natalie possui do português e aproveita do próprio assunto da interação para auxiliar sua parceira na aprendizagem de alemão. Notamos que Teego potencializa todas as oportunidades de uso do português, reestruturando o *output*, testando-o na presença de seu par e fazendo desse *output* um apoio para introduzir termos ou estruturas da língua alemã para sua parceira brasileira.

[8 – Interação via *Openmeetings*]

Natalie: But I prefer the, the, this term 'gatinha'.

Natalie: [*Chat*] gatinha

Natalie: 'Gata', hum, 'gatinha' [...] gata, gatinha, understand? (verifica no dicionário a tradução de 'diminutivo').

Teego: Yeah. Yes, in German words for this ...

Natalie: Diminutive. Yes?

Teego: Yep. That's all right, yeah.

Natalie: I prefer the second one, 'gatinha'.

Teego: Oi, gatinha! (falando lentamente).

Natalie: Yes.

Teego: 'Gatinha', ok.

Natalie: It's more cute.

Teego: Well, I have to remember that one.

Natalie: Yes, remember only this.

Teego: And I'm fine?

Natalie: Yes.

Teego: In Germany if you wanna say something this *dimi*, diminutive (falando devagar, testando a pronúncia), what was the word? Like something, like, gatinha.

Natalie: 'Diminutivo' (corrigindo a pronúncia de *Teego*).

Teego: *Dimu*, *dimi*... yeah, 'diminutivo'. Yeah.

Natalie: Yes.

Teego: You add at the end just, hum... 'chen'

Teego: [*Chat*] *Kätzchen*

Teego: '*Kätzchen*'

Natalie: '*Kätzchen*'.

Teego: Yeah. And the 'chen' in the end is...

Natalie: 'Chen, *Kätzchen*'.

Teego: Yeah, you can put it like at any word and you make it smaller.

Natalie e Teego vão intercambiando os papéis de aprendiz e de auxiliar da aprendizagem do parceiro, evidenciando o "princípio de reciprocidade" nas interações entre eles (BENEDETTI, 2010; VASSALLO; TELLES, 2009). A alternância entre auxiliar e receber auxílio é algo natural para esse par, na aprendizagem em *teletandem*. A simetria entre os participantes, nesse caso, relacionada aos papéis de auxiliar e de aprendiz, favorece a redução do filtro afetivo e a resistência em fazer uso da língua estrangeira, contribuindo, por conseguinte,

para que os aprendizes obtenham sucesso na aprendizagem da língua-alvo.

Os exemplos analisados demonstram que é no desenrolar das interações que Natalie e Teego encontram oportunidades para ampliar seus conhecimentos das línguas que estão aprendendo. Nesses momentos de prática, a língua inglesa, língua comum entre os aprendizes, desempenha o papel de língua de ancoragem para a prática do português e do alemão. Natalie, em entrevista, revela-nos que, mesmo não sendo o objetivo dela aprender alemão, as discussões sobre essa língua, feitas em inglês, ajudaram no aprimoramento de seus conhecimentos sobre a língua inglesa, conforme pode ser verificado no exemplo a seguir.

[9 – Entrevista: Natalie]

Então, desde o princípio ficou acordado que a língua, né, de aprendizagem, nosso meio de contato mesmo era o inglês, mas que tinha por objetivo, então, mesmo, eu aperfeiçoar o meu inglês e ensinar português para ele também. Só que no decorrer dos encontros e tudo mais, começou uma certa insistência dele para eu também aprender alemão, porque ele estava aprendendo português, que fazia parte da minha cultura e seria interessante também eu aprender alemão porque fazia, era a cultura dele. Eu achei que era meio ruim ficar falando, assim, eu queria era aprender inglês. Mas enfim, foram... não era sempre, dependia do que a gente estava falando, da ocasião e tudo mais, mas, no geral, assim, a nossa língua de interação era mesmo o inglês para o aperfeiçoamento do meu inglês e para a aprendizagem do português dele. Então, de todo jeito eu estava aperfeiçoando o meu inglês.

Acreditamos que, sendo o inglês a língua comum entre eles, ela naturalmente torna-se a melhor escolha para eles se comunicarem um com o outro e introduzirem itens linguísticos nas línguas de aprendizagem do par: na perspectiva de Teego, português para ele, e alemão para sua parceira, como nos mostra o exemplo seguinte.

[10 – Entrevista: Teego]

I talked more in English ... basic words, also some few words in German and she (Natalie) also... hmm... could pick up some information, her English language knowledge is already in high level.

Seguindo o ponto de vista dos próprios aprendizes, o inglês assume o papel de língua de ancoragem para a prática do português e do alemão em todas as interações. Nesse sentido, o objetivo de Natalie em relação ao inglês é também contemplado, pois é essa a língua que o par mais utiliza. Em relação à Teego, ao intercambiar a prática de vocabulário em alemão e português, seus objetivos de aprender português também vão sendo contemplados. Desse modo, ambos os aprendizes, na sua individualidade, vão também tecendo uma realidade social, compartilhada por meio da aprendizagem colaborativa proporcionada pelo *teletandem*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso deste estudo, esperava-se que os alemães auxiliassem os brasileiros na aprendizagem de língua inglesa e recebessem auxílio destes na aprendizagem do português. Contudo, o trabalho com as línguas estruturou-se de forma diferente do que era esperado, uma vez que a língua alemã, por decisão dos participantes, também passou a ser utilizada nas interações.

A análise dos dados nos permite afirmar que, entre os fatores que influenciaram a mudança da formação do par de línguas português/inglês para português/inglês/alemão, o de maior força foi o desejo do aprendiz alemão de auxiliar sua parceira na aprendizagem de sua própria língua materna. Outros fatores incluem (1) o fato de que, em aprendizagem de línguas em *teletandem*, é natural que as línguas-alvos sejam as línguas de maior uso nos países envolvidos, por conseguinte, o português, no Brasil, e o alemão, na Alemanha; (2) a percepção de Teego de que Natalie já possuía conhecimento de inglês suficiente para se comunicar por meio dessa língua, portanto ela teria maior aproveitamento da parceria se o alemão fosse contemplado; e (3) a ausência de um professor-mediador que poderia ter auxiliando os participantes em relação ao controle de tempo de dedicação a cada língua-alvo. Entretanto, não consideramos negativa a inserção da língua alemã, pois a língua inglesa foi o sustentáculo para as interações.

Foi por meio dessa língua que Teego e Natalie trabalharam as outras duas. Portanto, Natalie teve a oportunidade de experienciar o uso da língua inglesa como língua de comunicação entre ela e Teego, como língua de suporte para ela auxiliar seu parceiro na aprendizagem do português e como língua de suporte de sua própria aprendizagem do alemão.

Quanto aos assuntos abordados nas sessões de interação, observamos que os aprendizes não planejaram temas ou itens gramaticais para ser trabalhados durante as interações. Toda a negociação linguística emergiu da comunicação. Em alguns momentos, a própria conversa desencadeava a prática de vocabulário. Em outros momentos, a incompreensão de alguma palavra atrapalhava a comunicação. Então, o par interrompia o assunto, resolvia o entrave e retomava o assunto. Mesmo nas negociações de questões gramaticais, era o tema da conversa que provocava tais negociações. Analisar o quanto foi aprendido é uma tarefa praticamente impossível, já que nossos dados não nos fornecem elementos para tal análise. Contudo, podemos afirmar que os participantes praticaram oralmente as línguas que estavam aprendendo, e por meio do *chat*, puderam visualizar o registro escrito de alguns dos termos que estavam praticando.

Considerando que Natalie e Teego não possuíam conhecimento prévio das línguas em aprendizagem, o uso do inglês como língua de ancoragem para o trabalho com o português e o alemão foi o meio encontrado pelo par para, juntos, construir o processo de aprendizagem dessas línguas, mesmo enfocando a prática de vocabulário e, praticamente, não realizando correções. Essa atitude é normalmente observada quando o par de aprendizes possui experiências como professores de línguas, cursa licenciatura em Letras ou conhece teorias que defendem essa perspectiva, como nos mostram vários estudos (CAVALARI, 2010; ROCHA; LIMA, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Os aprendizes de nosso estudo não possuem conhecimento teórico ou prático sobre como ensinar línguas. Entretanto, os dados também nos permitem afirmar que eles, tal como ocorre no contexto do

“Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”, percebem o *teletandem* como um contexto de ensino e não só de aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com a visão de Telles (2009) de que ensino e aprendizagem estão imbricados nesse contexto. Assim, neste estudo, os participantes são considerados como aprendizes e ensinantes.

A aprendizagem em *tandem*, como postula Brammerts (1996, 2002), é uma forma de aprendizagem aberta, em que os aprendizes trabalham colaborativamente para aprimorar as habilidades linguísticas, conhecer melhor o outro e sua cultura e, em algumas parcerias, também para compartilhar conhecimento sobre suas vidas profissionais. Teego e Natalie, retomando a visão de aprendizagem apresentada por esse autor, se interessaram por conhecer a personalidade e o modo como o outro vive, o que certamente lhes possibilitou coconstruir interações favoráveis à aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet ; ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.
- ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (Org.). *EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas, S. P.: Pontes Editores, 2013.
- BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, S.P.: Pontes, 2010. p. 21-45.
- 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, p. 9-22, 1996. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399789.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2011.
- _____. Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H. (Org.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri, 2002. p. 15-25.

- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
- BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.
- CAVALARI, S. M. S. As definições das metas e o processo de autoavaliação no contexto teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, S.P.: Pontes, 2010. p. 329-347.
- CHINNERY, G. M. CALL me... Maybe: A framework for integrating the Internet into ELT. *English Teaching Forum*, v. 52, n. 1, p. 2-13, 2014.
- COELHO, E. Cooperative Learning: Foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.
- DIXON-KRAUSS, L. Vygotsky's sociohistorical perspective on learning and its application to western literacy instruction. In: DIXON-KRAUSS, L. (Ed.). *Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment*. New York: Longman, 1996. p. 7-24.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.
- _____. The influences of collaboration on the learning of a foreign language. *Moara*, v. 30, p. 117-134, 2008.
- _____. Collaboration as a key element in the learning of a foreign language. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Ed.). *Culture and arts in Brazil and in the United States: a bridge of multifaceted languages*. Viçosa, MG: Arka, 2009. p. 15-36.
- LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2006a.
- _____. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2006b. p. 175-212. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/simulada.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2012.
- NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.
- OLIVEIRA, E. C. de. Navegar é preciso! – o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In:

- PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2013. p. 185-214.
- PAIVA, V.L.M.O. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001a.
- _____. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b.
- _____. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001c. p. 270-305.
- _____. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de; CARVALHO, Álvaro Monteiro (Org.). *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187-205
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- RIVERS, W. M. (Ed.). *Interactive language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- ROCHA, C. F.; LIMA, T. C. de S. Questionamentos sobre a presença do mediador na prática de interação em teletandem. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2009. p. 231-241.
- SILVA, S. V. da. *O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo*. 2012. 293 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- SWAIN, M. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n. 34, p. 115-132, 1995.
- _____. Integrating Language and content: teaching through collaborative tasks. *Canadian Modern Language Review*, v. 52, n. 4, p. 44-63, 1999. Disponível em: <<http://tesl.tcnj.edu/PDF%20Resources/EJ635196%20Mainstreaming%20ESL%20Learners.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.
- _____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.
- SOUSA, 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.

- _____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 255-276.
- TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.
- TELLES, J. A. Teletandem: conceito e ações para a prática e pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2009. p. 17-18.
- VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. New York: Longman, 1988.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.
- _____. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, S. P.: Pontes, 2009. p. 21-42.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, S.P.: Pontes, 2010. p. 219-242.
- WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). *Multimedia language teaching*. San Francisco: Logos International, 1996. p. 3-20.
- WELLS, G. *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.