

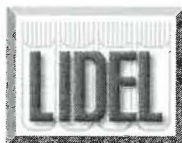
Teorias e Usos Linguísticos: Aplicações ao Português Língua Não Materna

Coordenação

Paulo Osório
e Fernanda de Sousa Bertinetti

Direção

Maria José Grosso



Lidel - edições técnicas, lda

EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

Lidel – Edições Técnicas, Lda
Rua D. Estefânia, 183, r/c Dto – 1049-057 Lisboa
Tel: +351 213 511 448
lidel@lidel.pt
Projetos de edição: editec@lidel.pt
www.lidel.pt

LIVRARIA

Av. Praia da Vitória, 14 A – 1000-247 Lisboa
Tel: +351 213 511 448 * Fax: +351 213 173 259
livraria@lidel.pt

Copyright © outubro 2015, Lidel – Edições Técnicas, Lda.
ISBN edição impressa: 978-989-752-041-9
1.ª edição impressa: outubro 2015

Paginação: Mónica Gonçalves
Impressão e acabamento: Realbase – Sistemas Informáticos, Lda. – Albergaria-a-Velha
Dep. Legal: n.º 398027/15

Capa: José Manuel Reis

Todos os nossos livros passam por um rigoroso controlo de qualidade, no entanto aconselhamos a consulta periódica do nosso *site* (www.lidel.pt) para fazer o *download* de eventuais correções.

Não nos responsabilizamos por desatualizações das hiperligações presentes nesta obra, que foram verificadas à data de publicação da mesma.

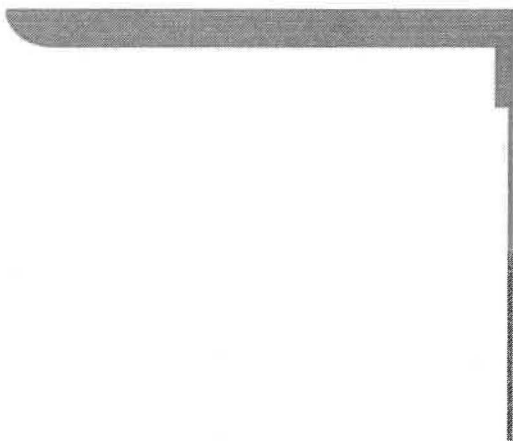
Os nomes comerciais referenciados neste livro têm patente registada.



Reservados todos os direitos. Esta publicação não pode ser reproduzida, nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo eletrónico, mecânico, fotocópia, digitalização, gravação, sistema de armazenamento e disponibilização de informação, sítio *Web*, blogue ou outros, sem prévia autorização escrita da Editora, exceto o permitido pelo CDADC, em termos de cópia privada pela AGECOP – Associação para a Gestão da Cópia Privada, através do pagamento das respetivas taxas.

CAPÍTULO 8

TELECOLABORAÇÃO ENTRE ALUNOS BRASILEIROS E ALEMÃES: UMA ANÁLISE DO USO DE FERRAMENTAS MEDIACIONAIS



8. TELECOLABORAÇÃO ENTRE ALUNOS BRASILEIROS E ALEMÃES: UMA ANÁLISE DO USO DE FERRAMENTAS MEDIACIONAIS

Francisco José Quaresma de Figueiredo
Universidade Federal de Goiás

Suelene Vaz da Silva
Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia de Goiás

8.1 INTRODUÇÃO

De acordo com Crystal (2001), as aulas de línguas até os anos 80 do século XX ocorriam praticamente em ambientes presenciais. Entretanto, com o advento das tecnologias digitais, os professores passaram a vislumbrar o ambiente virtual como propício para abordagens de ensino mais centradas no aprendiz (Paiva, 2001; Silva, 2012; Silva e Figueiredo, 2012). Ainda que utilizado apenas como um adorno para a continuidade da prática de abordagens estruturalistas, com pouco ou nenhum enfoque no aprendiz e na aprendizagem, esse novo espaço educacional, configurado pela inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), acabou por desencadear novas perspectivas para o ensino de língua estrangeira (LE) (Paiva, 2001; Warschauer, 1996).

Entre essas perspectivas, destacamos a aprendizagem de línguas em *tandem*, por ser a modalidade de aprendizagem que pesquisamos neste estudo. O vocábulo *tandem*, além de nomear a bicicleta que possui dois ou mais assentos (*tandem bicycle*), significa o esforço mútuo de duas ou mais pessoas para realizarem, juntas, uma atividade e, no caso da bicicleta, para colocá-la em movimento (Souza, 2003, 2006). Já em contexto de aprendizagem de línguas, segundo Brammerts (1996: 10):

“[a] aprendizagem em *tandem* pode ser definida como uma forma de aprendizagem aberta em que duas pessoas com línguas maternas diferentes trabalham conjuntamente em pares para aprender mais sobre a personalidade e a cultura um do outro, ajudar-se mutuamente a aprimorar as habilidades linguísticas e, frequentemente, também para compartilhar conhecimento adicional, por exemplo, sobre suas vidas profissionais.”

Brammerts (2002) acrescenta ainda que o objetivo primordial da aprendizagem em *tandem* é proporcionar aos aprendizes a possibilidade de desenvolvimento de sua capacidade de comunicação na LE. Para tal, os aprendizes praticam a língua de competência de seu parceiro como um meio e como um objeto da comunicação. Enquanto meio, a variedade linguística falada e escrita por um dos interagentes torna-se o modelo linguístico para a aprendizagem do outro e, como objeto, é através da mediação do parceiro que o outro terá acesso às normas socioculturais de uso da língua e à acuidade linguística. Contudo, outras temáticas, além daquelas relacionadas

a questões linguísticas, também compõem os tópicos abordados na comunicação. Assim, “em cada diálogo *tandem*, as circunstâncias da vida, as experiências e os conhecimentos do parceiro transformam-se no tema quase natural da conversa” (Brammerts, 2002: 17), possibilitando com isso a aprendizagem de línguas por meio de comunicação autêntica.

Neste capítulo, apresentamos os resultados de um estudo em que analisamos a interação em ambientes virtuais, realizada entre alunos da área de Turismo e Sustentabilidade, do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Goiás (IFG) – Brasil (IFG) e alunos das universidades de Trier e Worms, na Alemanha.

8.2 COLABORAÇÃO E MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS

A teoria psicolinguística de Vygotsky (1930), comumente conhecida por teoria sociocultural, tem por objetivo principal investigar e explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ela tem sido muito utilizada no Brasil em pesquisas sobre aquisição de língua materna (L1) (veja-se, por exemplo, Góes, 1993; Oliveira, 1993; Smolka, 1991; Smolka, Góes e Pino, 1998). Por ser uma teoria do desenvolvimento, tem sido também mundialmente utilizada em estudos sobre o processo de aprendizagem de LE (veja-se, por exemplo, Figueiredo, 2006, 2008, 2009; Lantolf, 2000; Lantolf e Appel, 1994; Miccoli, 1997).

A teoria sociocultural tem nos dado subsídios para melhor compreender a importância da interação no processo de aprendizagem, visto que, de acordo com seus pressupostos, a aprendizagem ocorre dentro e a partir de interações significativas, pelas quais os indivíduos coconstroem o seu conhecimento (Vygotsky, 1998).

Nesse sentido, podemos perceber a importância do papel da interação em sala de aula, pois “o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (Nyikos e Hashimoto, 1997: 507). Na sala de aula de línguas, seja de L1 ou de LE, a interação ainda é o fator mais importante, por meio da qual a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (Tsui, 1995).

De acordo com Coelho (1992: 37), um requisito básico para a aquisição de LE é proporcionar aos alunos “oportunidades para interação frequente e extensa na língua-alvo”, oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa.

Segundo Figueiredo (2006: 12):

“[a] aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere, *grasso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador (Dillenbourg, 1999), cuja ênfase recai na coconstrução do conhecimento dentro e a partir dessas interações.”

Para Dixon-Krauss (1996), Figueiredo (2006, 2008, 2009), Nyikos e Hashimoto (1997) e Rego (1995), a aprendizagem colaborativa possibilita aos aprendizes, além do aprimoramento de todos os elementos da comunicação, o desenvolvimento de algumas habilidades, tais como ouvir o colega, trocar informações, argumentar, apresentar e confrontar pontos de vista, explicar-se de um modo claro, falar sobre o que se está fazendo e compartilhar responsabilidades em relação à própria aprendizagem e a do parceiro, principalmente ao dividir papéis para a execução de tarefas. Além do mais, para esses autores, é por meio de interações, reflexões e inquietações que os aprendizes vão delineando a própria aprendizagem e, nesse movimento, desenvolvem pensamentos mais independentes e reflexivos, tornando-se cada vez mais autônomos.

De acordo com Figueiredo (2006: 17), quando se trabalha em pares ou em grupo “[u]m dos grandes benefícios observados é o facto de que a interação maximiza a aquisição da nova língua por promover oportunidades tanto para *input*¹ quanto para *output*.”. Para Swain (1995, 1997, 1999, 2000) e Swain e Lapkin (1998), o *output* é necessário para que a aprendizagem da LE ocorra, pois, ao modificar o *input*, transformando-o em *output*, o aprendiz também amplia as oportunidades para compreender e interiorizar, além do sentido da mensagem, a estrutura linguística da língua.

No meio virtual, a aprendizagem colaborativa também é conhecida pela denominação de telecolaboração e é definida por Belz (2002: 61) como “a aplicação da rede global de comunicação no processo de ensino e aprendizagem de LE” e envolve interações mediadas por computador entre aprendizes falantes de L1 diferentes (Belz, 2002; Nguyen, 2010; O’Dowd, 2010; Ware, 2005). A esse respeito, Paiva (2001) afirma que as interações, sejam elas face a face ou mediadas por ferramentas tecnológicas, possibilitam ao aprendiz alcançar um nível de aprendizagem superior ao seu conhecimento real. Além do mais, segundo Figueiredo (2006), na perspectiva sociointeracional, quando dialogamos com alguém face a face ou por intermédio de um computador, fazemos uso da interação para transformar nossas experiências em estruturas de conhecimento, que, posteriormente, utilizamos para definir a nossa realidade para nós mesmos.

Além da interação com o outro, nossas experiências também são constituídas por meio da nossa relação com artefactos culturais. Esses artefactos são ferramentas mediacionais culturais, visto que foram criados ao longo da história com o propósito de transformar qualitativamente uma atividade prática. Essas ferramentas, ao mesmo tempo conceituais, por serem culturalmente embebidas de significado, e materiais, por poderem congregarem substância física, possuem a função básica de coordenar os seres humanos com o mundo físico, bem como entre eles próprios (Cole, 1990; Rego, 1995; Wertsch, Del Río e Alvarez, 1998).

¹ *Input* é entendido como as mensagens ou informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas. *Output*, por sua vez, é compreendido como a produção linguística, seja oral ou escrita (Figueiredo, 2006). Neste estudo, optamos por manter esses termos sem tradução.

De acordo com Wertsch, Del Río e Alvarez (1998), um dos constructos importantes da Teoria Sociocultural é a mediação, visto que as pessoas têm acesso ao mundo somente de forma indireta, ou mediata, em vez de direta ou imediata. Para Cole (1990), a mediação já traz consigo a ideia básica de que os seres humanos vivem em ambientes transformados por artefactos criados pelas gerações anteriores.

Nesse sentido, Vygotsky (1930: 3) afirma que:

“[a] inclusão de uma ferramenta no processo do comportamento (a) introduz diversas funções novas relacionadas ao uso de uma determinada ferramenta e ao controle que ela exerce; (b) abole e torna desnecessários vários processos naturais, cujo trabalho é realizado pela ferramenta; e (c) altera o curso e as características individuais (intensidade, duração, sequência, etc.) de todos os processos mentais que entram na composição do ato instrumental, substituindo algumas funções por outras (isto é, recria e reorganiza toda a estrutura do comportamento do mesmo modo que uma ferramenta técnica recria toda a estrutura das operações de trabalho).”

Com base nessa afirmação de Vygotsky (1930), compartilhamos com diversos estudiosos (Figueiredo, 2006, 2008, 2009; Lantolf, 2006; Swain, 2000; Swain e Lapkin, 1998; Van Lier, 2000; entre outros) a transposição do conceito de mediação instrumental para o contexto de sala de aula de línguas. Para esses autores, as ferramentas técnicas enriquecem o processo de ensino e aprendizagem por proporcionar aos aprendizes e professores mais recursos a favor da aprendizagem dos alunos.

Donato e McCormick (1994) e Figueiredo (2006), por exemplo, afirmam que a mediação pode ser observada no papel desempenhado por ferramentas técnicas, tais como livros e materiais audiovisuais. A esse respeito, Van Lier (2000) acrescenta que, na aprendizagem de LE, o uso de gestos, figuras, objetos, bem como da L1, se misturam na comunicação com o uso da própria LE. Lantolf (2006) também afirma que o contexto educacional incorpora artefactos físicos e simbólicos (livros, papel, computador, línguas, diagramas, etc.) para auxiliar os aprendizes a desenvolver um conhecimento coerente do mundo. Acrescentamos que, em contexto virtual de aprendizagem, esses recursos também incluem, além da unidade de processamento computacional (CPU), os seus periféricos (teclado, *webcam*, monitor, microfone, caixas de som, entre outros), bem como aplicativos computacionais e componentes que o próprio ambiente disponibiliza (*chat*, e-mails, *blogs*, redes sociais, lousa interativa, *emoticons*, etc.) e ainda tantos outros que podem ser associados aos aplicativos, como os tradutores e dicionários eletrônicos, arquivos, músicas, imagens, hipertextos etc.

No que concerne ao uso de tecnologias em contexto educacional, Höfling, Silva e Tosqui (2006) afirmam que recursos digitais, com o uso dos *sites* de busca, tornam possível descobrir informações essenciais para o enriquecimento dos conhecimentos dos indivíduos envolvidos no processo de ensinar e de aprender LE. Os autores acrescentam que recursos como tradutores eletrônicos contribuem para o esclarecimento de dúvidas, principalmente dos significados de termos não usuais

e/ou muito recentes no contexto de aprendizagem de línguas do aprendiz. Contudo, há de se observar que traduções realizadas por máquinas possuem limitações, visto que traduzir de uma língua para outra é mais do que a substituição de palavras, pois “não é possível criar um programa de *software* que possa fazer isso, independentemente do poder e da velocidade do computador e dos milhões de palavras que são acessíveis pela máquina” (Vitek, 2011: 3).

Entretanto, Sánchez (2006) pondera que, apesar de não serem apropriadas para todas as situações, as traduções realizadas por máquinas de tradução serão cada vez mais utilizadas em diferentes contextos, incluindo o acadêmico, principalmente por elas proporcionarem aos seus utilizadores rapidez, conveniência de pesquisa e portabilidade sobre os seus homólogos impressos. Além disso, o dicionário *online* contempla a fluidez temporal por operar em um ritmo bastante próximo da fala, aspectos estes ausentes nos dicionários impressos.

Desse modo, ao agregar ferramentas computacionais ou outras mais usuais, como, por exemplo, o giz, ao processo de ensino e aprendizagem de LE, asseguramos que os recursos mediacionais ampliam as possibilidades de aprendizagem de línguas. Assim, a introdução de uma nova ferramenta técnica na relação entre o indivíduo e o ambiente ocasiona transformações nas ações desse indivíduo (Wertsch e Toma, 1990; Wells, 1993), as quais também resultam em mudanças cognitivas.

8.3 APRENDIZAGEM EM TANDEM/TELETANDEM

A primeira modalidade de *tandem* – *tandem* presencial ou *tandem* face a face – começou na Alemanha, no final dos anos 60 do século XX, período em que o termo *tandem* é empregado, pela primeira vez, para designar atividades realizadas entre dois aprendizes de L1 diferentes (Vassallo e Telles, 2009). Essa modalidade constitui-se, portanto, de encontros presenciais previamente agendados entre um par de indivíduos em um mesmo espaço físico. Considerando-se que cada indivíduo é proficiente na língua que o outro pretende aprender, o par define qual das línguas, entre as duas línguas que serão utilizadas nas interações, será contemplada em cada encontro. A partir dessa definição, o falante da língua escolhida assume o papel de auxiliar da aprendizagem de seu par e, no encontro seguinte, os papéis se invertem (Benedetti, 2010; Brocco, 2010; Vassallo e Telles, 2009).

Vassallo e Telles (2009) concordam com Brammerts (1996) quando este afirma que a aprendizagem em *tandem* favorece a troca livre, gratuita e mútua de conhecimentos não só da língua, mas também da cultura. Conforme afirmam Benedetti (2010) e Vassallo e Telles (2009), o vocábulo *tandem* 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 entre quem aprende e quem ensina; e **criativa**, por suscitar a livre exploração da

criatividade. Nesse sentido, Brammerts (2002) acrescenta que o objetivo principal da aprendizagem em *tandem* é desenvolver a capacidade de comunicação na LE e, para tal, os interagentes praticam a língua de competência de seu parceiro como um meio de aprendizagem e como um objeto da comunicação.

Agregada ao *tandem* presencial, surge a segunda modalidade: o *tandem* a distância. Nessa vertente, os membros do par, geralmente, estão em locais geograficamente diferentes e interagem um com o outro por meio de algum recurso tecnológico de comunicação (Brocco, 2010). A configuração dessa forma de *tandem* está diretamente relacionada ao tipo de aparato tecnológico utilizado para as interações. Assim, inicialmente, o *tandem* a distância caracterizou-se como *tandem* por correspondência via carta e, logo depois, como *tandem* por telefone.

Segundo Brammerts (1996), a rápida expansão da rede mundial de computadores, especificamente da Internet, favorece o surgimento de novas oportunidades para a aprendizagem de línguas, bem como para uma reconfiguração do *tandem* a distância. O advento das NTIC, somado ao de outros recursos tecnológicos de comunicação, leva ao desdobramento da primeira vertente de *tandem* a distância, surgindo o *e-tandem* (*eletronic tandem*) (Benedetti, 2010; Brammerts, 1996). Inicialmente, de acordo com Benedetti (2010), apenas os aplicativos de mensagens escritas foram utilizados no *e-tandem*, como os e-mails e os *chats*. Posteriormente, a esses recursos foi acrescentada a videoconferência, surgindo o *tandem* por videoconferência e, por fim, o *teletandem*, que integra, ao mesmo tempo, diferentes modalidades de mídia.

Essa modalidade é a contemplada no projeto de aprendizagem em *tandem* desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista, nos *campi* de Assis e de São José do Rio Preto, no Estado de São Paulo, conhecido como *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*². Segundo Telles (2009: 17), o *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”. O *teletandem* apresenta três princípios norteadores: separação de línguas, reciprocidade e autonomia. Cavalari (2009: 49) sintetiza esses princípios da seguinte forma:

“Princípio da separação de línguas – cada língua deve ter o seu momento apropriado de prática, o que promove uma exposição equilibrada entre as duas línguas;

Princípio da reciprocidade – cada participante exerce o papel de *ensinante* da língua em que é proficiente e *aprendiz* de sua língua-alvo, o que exige um comprometimento a participar e contribuir de forma equilibrada para que o parceiro também atinja seus objetivos;

Princípio da autonomia – cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem.”

² www.teletandembrasil.org.

Segundo Vassalo e Telles (2009), a observância desses três princípios contribui para que os interagentes tenham sucesso na aprendizagem das LE. Entretanto, segundo os autores, esse sucesso também está relacionado a outras peculiaridades, como características individuais dos aprendizes, prazer em construir uma interação intercultural e relações mais simétricas entre o par envolvido, as quais proporcionam a diminuição do filtro afetivo. Assim, “os parceiros do *tandem* são livres para decidirem sobre o quê, quando, onde e como estudar e, também, por quanto tempo desejam fazê-lo” (Vassalo e Telles, 2009: 24). Porém, os autores nos alertam para o facto de que, em contexto de *tandem*, a aprendizagem não pode ser interpretada como um “fazer sozinho”, mas como um processo decorrente da colaboração entre os aprendizes. Nesse sentido, os parceiros agem como membros de uma equipe, cujas ações e atitudes individuais são complementadas pelas do outro, constituindo-se, assim, uma identidade de parceria.

8.4 O ESTUDO

Este estudo de caso qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994) tem como contexto dois ambientes: um presencial e outro virtual. Em relação ao contexto presencial, como foi mencionado anteriormente, participaram desta pesquisa três instituições de ensino: uma brasileira e duas alemãs. A instituição brasileira é o IFG (<http://www.ifgoias.edu.br/>) – uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (ME) por meio do Decreto n.º 7566, atualmente composta por 10 *campi*, distribuídos igualmente em 10 cidades do Estado de Goiás. O IFG é considerado uma instituição de Ensino Superior pluricurricular, por oferecer variadas modalidades de ensino em diversas áreas do conhecimento. O *campus* Goiânia, ao qual os participantes brasileiros estão vinculados, por exemplo, oferece cursos de Bacharelado, Licenciatura, Tecnológico (nível superior) e Técnico Integrado (nível médio).

Quanto às instituições alemãs, temos as universidades de Trier (Uni Trier – <http://www.uni-trier.de>) e a Universidade de Ciências Aplicadas de Worms (Uni Worms – <http://www.fh-worms.de>). A Uni Trier não participou formalmente de nosso estudo, apenas tivemos a adesão de um aluno que, à época da pesquisa, residia no Estado de Goiás, participando de um projeto de intercâmbio de Mestrado sanduíche com a Universidade Federal de Goiás (<http://www.ufg.br>). Já a Uni Worms ingressou na pesquisa oficialmente via contato realizado por um professor efetivo do IFG, de nacionalidade alemã, com o Coordenador da área de Turismo e Trânsito da Uni Worms. Esse contato, realizado em janeiro de 2010, procurava estabelecer parcerias entre as duas instituições, particularmente entre as áreas de Turismo e Hotelaria do IFG e as áreas de Turismo e Gestão de Viagens da Uni Worms.

Por sua vez, o contexto virtual refere-se ao aplicativo *Openmeetings*, um *software* de webconferência, síncrono e gratuito. Trata-se de um aplicativo que permite conferência através de protocolo *Web*, com o uso de um simples navegador, como *Internet Explorer*, *Firefox* ou *Google Chrome*. Esse aplicativo é integrado ao *Moodle*, portanto, o acesso se dá exatamente da mesma forma como ocorre para um fórum,

um *chat* ou qualquer outro recurso do Moodle. Nesse sentido, o *Openmeetings* apresenta-se para o utilizador como sendo parte integrante do Moodle e permite teleconferência com as seguintes componentes e funções integradas: gerenciamento de permissões; compartilhamento de tela; gravação de áudio e de vídeo; gravação de apresentação; *chat*; lousa interativa; e apresentação de arquivos enquanto os utilizadores interagem através de *chat*, áudio, vídeo e lousa, entre outros³.

A Figura 8.1 ilustra a sala de interação presente no aplicativo *Openmeetings*.

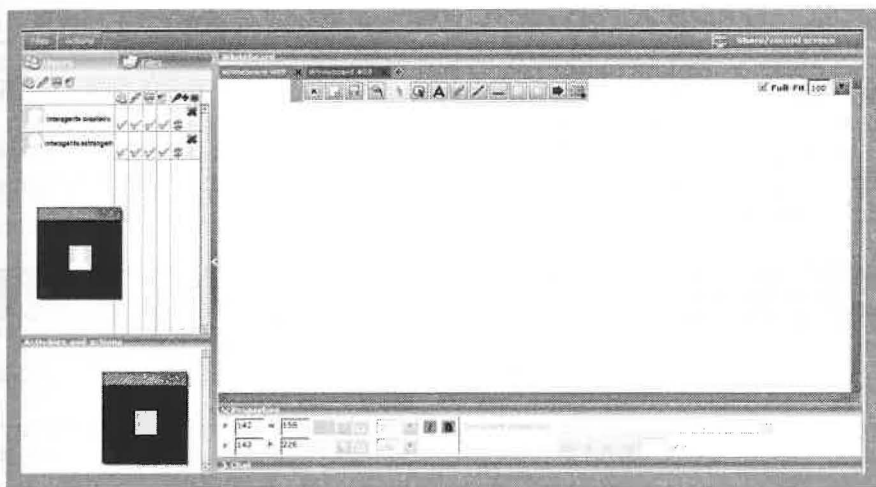


Figura 8.1 – Sala de interação

Quanto aos participantes, temos quatro pares de interagentes, sendo os quatro brasileiros vinculados ao Curso Superior Tecnológico em Turismo do IFG e seus parceiros estrangeiros: três da Uni Worms e um da Uni Trier. Em relação aos pares de língua envolvidos neste estudo, os interagentes brasileiros deveriam ensinar língua portuguesa (LP) a seus pares estrangeiros e aprender destes a língua inglesa (LI). As interações via *Openmeetings* ocorreram de 28 de agosto a 4 de setembro de 2010, foram gravadas em áudio e vídeo, por meio dos recursos do próprio aplicativo, e foram, posteriormente, transcritas *verbatim*. No período de 15 a 25 de setembro de 2010, os participantes alemães estiveram em Goiânia, capital do Estado de Goiás, para interagir presencialmente com seus parceiros do IFG e para, juntos, desenvolver trabalhos relacionados à temática “turismo” e “sustentabilidade”, que seriam apresentados em um evento na instituição brasileira.

A Tabela 8.1 apresenta os pares de interagentes, identificados por seus pseudônimos, e os recursos mediacionais por eles utilizados durante as sessões de interação em *teletandem*.

³ Para mais detalhes sobre o aplicativo, acesse a <http://www.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/2011/04/Tutorial-Openmeetings.pdf>, consultado em janeiro de 2014.

PAR DE INTERAGENTES		RECURSOS UTILIZADOS PELOS INTERAGENTES
BRASILEIRO	ESTRANGEIRO	
Natalie	Teego	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa, dicionário eletrônico.
Nath	Eve	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, tradutor eletrônico.
Drica	Red	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, <i>emoticon</i> , lousa interativa.
Jujuba	Peregrino	Áudio, vídeo, lousa interativa.

Tabela 8.1 – Os pares de interagentes e os recursos mediacionais por eles utilizados

É importante ressaltar que, na transcrição dos recortes das interações, utilizamos alguns recursos tipográficos, apresentados na Tabela 8.2, para realçar informações e/ou comentários necessários para a análise dos dados.

OCORRÊNCIAS	SINAIS E EXEMPLOS
1. Pausas	<ul style="list-style-type: none"> Até 6 segundos, por meio de cruzinhas (xx). Mais de 6 segundos, é feita a indicação do tempo (2.32).
2. Corte no segmento transcrito	<ul style="list-style-type: none"> Uso de reticências entre parênteses retos: [...].
3. Comentários dos pesquisadores	<ul style="list-style-type: none"> Uso de parênteses duplos: (envia um <i>emoticon</i>).
4. Marcação de elevação do tom da voz	<ul style="list-style-type: none"> Uso de letra maiúscula: OH, MY.
5. Dado copiado da barra de rolagem do <i>chat</i>	<ul style="list-style-type: none"> Uso da palavra <i>chat</i> entre parênteses retos: [<i>chat</i>].
6. Envio de trecho do <i>chat</i> ao parceiro	<ul style="list-style-type: none"> →.
7. Realce de letras ou termos no diálogo e no corpo do texto	<ul style="list-style-type: none"> Plicas: 'irmã'.
8. Termo em LE	<ul style="list-style-type: none"> Itálico: <i>Openmeetings</i>.

Tabela 8.2 – Marcas tipográficas presentes neste estudo
Fonte: Adaptado de Marcuschi (1986).

8.5 RESULTADOS

Os recursos presentes no aplicativo *Openmeetings*, e os associados a ele, configuram-se como ferramentas mediacionais técnicas que auxiliam os interagentes

na realização das interações e, por conseguinte, na aprendizagem de línguas em *teletandem*. Nessa perspectiva, apresentamos, primeiramente, os recursos integrados ao aplicativo *Openmeetings*: áudio, vídeo, *chat*, *emoticon* e lousa interativa. Em seguida, apresentamos os recursos a ele associados: tradutor e dicionário eletrônicos.

8.6 RECURSOS MEDIACIONAIS ÁUDIO, VÍDEO, *CHAT* E *EMOTICONS*

O recorte inicial refere-se a uma interação realizada pelo par de interagentes Drica e Red. Drica já estava *online* quando a imagem de Red apareceu na tela, indicando que ela havia entrado na sala de interação. Elas cumprimentam-se, balançando a mão. Drica tenta sincronizar o áudio, abre a janela de volume e o coloca no máximo, mas o problema é que Red não havia marcado a opção que permite a Drica ouvi-la. Diante do problema com o áudio, Red sugere que ela utilize a escrita como canal de comunicação enquanto Drica utiliza o áudio, como podemos observar.

[1]

[Interação via *Openmeetings* – 30/08/2010]

1. ((As interagentes balançam as mãos num gesto de cumprimento))
2. *Drica*: I'm listening you. Are you listening me?
3. *Red*: [*Chat*] Hello, Drica. I'm sorry. I'm so late. I needed to work on some pictures and I also
4. had some problems with my PC → Because I work as a photographer in my spare time and
5. needed to change some pictures (→ so how are you?)
6. *Drica*: [*Chat*] I'm fine, prepare your picture machine, it will work a lot here.
7. *Red*: [*Chat*] Yes. Can you hear me?
8. *Drica*: [*Chat*] I can't hear you. I can't... It's bad...
9. *Red*: [*Chat*] ((envia um *emoticon*)) ☹ I don't know → why you can not hear i should work →
10. i talk to my mom in skype → (humm → you can talk i write ☺
11. *Drica*: Ok. [...]

A sugestão de Red de se comunicar por escrito (linha 10), que foi prontamente aceita por Drica (linha 11), revela-nos o exercício de autonomia na tomada de decisão de ambas. Elas contornam o entrave na comunicação imposto pela ausência de áudio, optando por fazer uso de canais distintos de comunicação: fala e escrita. Nesse sentido, as interagentes lançam mão dos recursos mediacionais oferecidos pelo próprio ambiente, o áudio e o *chat*, bem como da câmara de vídeo, para que o encontro se concretize. Essa utilização conjugada do falar, ouvir, escrever, ler e ver proporciona a Drica e a Red um uso amplo da língua, unificando conteúdo e forma e acrescentando elementos não linguísticos, como os *emoticons* utilizados por Red, no recorte [1] (linhas 9 e 10) e no recorte [2] (linha 8), também importantes à comunicação e, por conseguinte, à aprendizagem de línguas, como nos mostra o exemplo seguinte:

[2]

[Interação via *Openmeetings* – 30/08/2010]

1. Drica: Ok. So, I'm one of the people responsible to receive you here in Brazil, so we are expect
2. too much that it a good time, a good time to, to you here in Brazil.
3. Red: [Chaf] thank you (→.it will be great (→.I can't hardly wait to meet you and the others
4. Drica: I saw that you take some pictures and you have to... how can I say... 'picture machine'?
5. ((aguarda por uma reação de Red)) ...The 'camera'? ((aguarda novamente uma reação de Red.
6. Red então balança a cabeça afirmativamente)) 'Camera!' You have to, you will have here many
7. places to take much, many, many pictures here, we are going to see falls...
8. Red: [Chaf] 😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊 yeah that's really beautiful 😊 (→ yeah one of my
9. hobby and Love is photography.

Drica havia se referido à máquina fotográfica como *picture machine*. Porém, ao usar novamente o termo, demonstra estar em dúvida entre *picture machine* e *camera*. Ela solicita, então, a Red uma solução sobre qual dos termos seria a opção correta. Drica, como atesta Swain (1995, 1997, 1999), a partir de seu próprio conhecimento já interiorizado, tenta sanar uma necessidade comunicativa, fazendo do *output* um meio para testar sua hipótese e, assim, averiguar quais dos termos se aplicam ao contexto comunicativo em pauta. Red, por meio do gesto de balançar a cabeça, indica-lhe que *camera* é o termo apropriado para designar máquina fotográfica. Para Lantolf (2006) e Van Lier (2000), em contexto de aprendizagem de línguas, a presença de artefactos físicos e simbólicos, como gestos e imagens, não são apenas recursos mediacionais que auxiliam os aprendizes a desenvolver um conhecimento coerente de mundo, como também se configuram como componentes da própria comunicação. Nesse sentido, o balançar a cabeça e o balançar das mãos, nos recortes [1] e [2], tornam-se parte da composição da interação via *Openmeetings* e, por conseguinte, do processo de aprendizagem da LI. Assim, mesmo não tendo ocorrido negociação metalinguística, a gesticulação de Red não só contribui para solucionar a dúvida de Drica como também revela que a imagem é um elemento enriquecedor da comunicação. Com base nas afirmações de Benedetti (2010) e de Vassalo e Telles (2009) de que a aprendizagem em *teletandem* suscita a criatividade, observamos que Drica e Red passam de uma habilidade linguística para outra e adicionam, com criatividade, elementos extralinguísticos em favor da comunicação. Consequentemente, esses elementos também contribuem para solucionar questões referentes ao uso da língua.

Assim como Drica e Red, o par Nath e Eve utiliza o áudio e a escrita na composição da interação. Considerando que esta é a segunda interação entre esse par, possivelmente o problema está no equipamento de recepção e de transmissão de áudio do computador de Eve, pois, conforme nos relatou Nath, elas conheciam os procedimentos para o funcionamento do áudio, tanto que este funcionou normalmente na primeira interação. Possivelmente, Nath e Eve não sentiram a necessidade de negociação a respeito dos recursos que o ambiente *Openmeetings* disponibiliza, como ocorreu com Drica e Red. Porém, diferentemente desse par, Nath e Eve não

discutem sobre o modo como irão realizar a atividade. Elas simplesmente dão prosseguimento à interação, focando a temática “comida”, em particular as “comidas” comuns no Estado de Goiás. Nath usa o áudio, e Eve o *chat*, como veremos no trecho a seguir:

[3]

[Interação via *Openmeetings* – 28/08/2010]

1. Nath: Eve? I think that I can hear you. Can you see something to me? Say something?
2. Eve: [Chat] you don't hear me, do you?
3. Nath: I just 'hear you' say hello
4. Nath: [Chat] just you hear me, right?
5. Eve: [Chat] yeah i hear you
6. Nath: Well, so what do you like to eat?
7. Eve: [Chat] actually i like everything... almost... except meat 😊 i'm a vegetarian for some years...
8. hopefully this won't be a problem in brazil?
9. Nath: Ah, yes, no, it's not a problem in Brazil, but here we make barbecue, every weekend have
10. barbecue, so... but is not a problem, hã, I'm just eating 'chicken', I'm not eating 'meat'.
11. Eve: [Chat] yes hehe → oh really? i love barbecue...we do it quite often in Germany, too... but i
12. usually eat it without meat... so like grilled vegetables or cheese and salad and bread and so on

No recorte [4], o par Natalie e Teego, diferentemente dos outros dois pares anteriores, negocia se eles fariam ou não a interação com o uso apenas do *chat*, enquanto canal de comunicação. Natalie já havia fechado o aplicativo e reiniciado a interação por duas vezes, antes de sugerir que o encontro fosse adiado para o dia seguinte (linhas 3 e 4). Na busca por uma definição, cada um dos interagentes deixa as possibilidades em aberto para que o outro possa manifestar a sua própria opinião (linhas 3-6). Nessa negociação, o par chega à conclusão de que a oralidade é fundamental na interação (linhas 7-9). Portanto, o uso apenas de *chat* desfavorece a aprendizagem do aspeto de pronúncias e, por conseguinte, o desenvolvimento da fluência oral. O par opta, então, por marcar a interação para outro dia, como ilustrado a seguir:

[4]

[Interação via *Openmeetings* – 27/08/2010]

1. Natalie: [Chat] No... now I can't listen you too...
2. Teego: Perhaps it is working now. I don't know. I don't know what the problem is.
3. Natalie: [Chat] I think is better we try tomorrow because today here is everything closed ☹ or do
4. you prefer talk only for Chat?
5. Teego: [Chat] well I don't know → what do you think?
6. Natalie: [Chat] I think is better to talk than to write... but if you want to talk only by Chat today... is ok
7. Teego: [Chat] perhaps it could be better to have some kind of pronunciation as well... since we are
8. not really good, it is difficult to just read the words, because I would not know how to say them
9. Natalie: [Chat] yes... I agree with you → is difficult for me too... but I very sorry!

10. *Teego*: [*Chat*] are you at home on Saturday? Perhaps we could do a session in the morning?
11. *Natalie*: [*Chat*] yes, I will be at home!
12. [...]
13. *Teego*: [*Chat*] I haven't planned anything yet so it would be ok, if there are any changes I would
14. contact you again, no problem... so let's keep it at 5/10pm, and if I have to cancel it I would write you an email

A decisão de adiar a sessão de interação vai ao encontro das colocações de Dixon-Krauss (1996), Figueiredo (2006, 2008, 2009), Nyikos e Hashimoto (1997) e Rego (1995) quanto ao facto de que a aprendizagem colaborativa possibilita aos aprendizes expor seus pontos de vistas, discuti-los e tomar decisões a respeito do processo de aprendizagem de línguas. Assim, as reflexões e as inquietações de Natalie e Teego favorecem a autonomia do par, possibilitando-lhes tomar decisões sobre o que acreditam ser melhor para a aprendizagem de ambos.

A substituição do áudio pelo *chat* demonstrou ser, nos recortes analisados, um recurso mediacional favorável à realização da interação em *teletandem*, visto que possibilitou outras formas de mediação, complementando aquelas já realizadas pelo colega, corroborando as afirmações de Wertsch, Del Río e Alvarez (1998). Para esses autores, as ferramentas mediacionais técnicas somente causam algum impacto nas ações dos indivíduos quando eles as usam. Nesse sentido, a opção ou renúncia pelo uso do *chat* nos possibilita observar como a autonomia e a reciprocidade, conjugada aos recursos mediacionais, se manifestam de forma diferente na ação de cada par de interagente. Drica e Red definiram de imediato, sem a necessidade de negociação, fazer uso de áudio e *chat* durante a interação da qual participaram. Portanto, a autonomia manifestou-se em definir o que cada um faria a partir dos recursos mediacionais disponíveis e, de imediato, iniciar a ação. Nath e Eve nem cogitaram sobre os recursos e seguiram com a interação, revelando uma autonomia implícita à ação. Já Natalie e Teego negociaram, apenas por meio de *chat*, que adiariam a interação, visto que consideravam o áudio essencial para a aprendizagem de ambos, coconstruindo uma autonomia de parceria.

A presença e a ausência de áudio, bem como a possibilidade de uso da escrita colocaram os interagentes em situações sociais autênticas, exigiram-lhes tomadas de decisão para o direcionamento da ocorrência ou não da sessão de interação. Essa atitude dos interagentes vai ao encontro das colocações de Rego (1995). Para essa autora, as ferramentas técnicas medeiam ações concretas e, por conseguinte, ampliam a possibilidade de intervenção no contexto e provocam mudanças externas. Como observamos, esses pares não desistiram da interação em função dos entraves tecnológicos. Ao contrário, cada qual, a seu modo, fez uso da autonomia e, com criatividade, seguiu com a interação.

8.7 RECURSO MEDIACIONAL LOUSA INTERATIVA

A lousa interativa, ou *e-board*, também é utilizada pelos participantes como um recurso auxiliar à comunicação e, por extensão, à aprendizagem das línguas. No recorte [5], apresentamos o diálogo em que Teego deseja aprender como compartilhar fotografias no aplicativo *Openmeetings*. A fotografia a que ele se refere é uma das imagens que Natalie utiliza para apresentar o IFG ao parceiro. Enquanto ela vai explicando sobre a Instituição, as fotografias vão ilustrando o lugar e possibilitam a Teego aproximar-se do contexto cultural da interagente. A fotografia e o diálogo, que destacamos a seguir, apresentam o pátio do IFG que é, muitas vezes, utilizado para receber a comunidade interna e externa em eventos.

[5]

[Lousa interativa – *Openmeetings* – 28/08/2010]



[Interação via *Openmeetings* – 28/08/2010]

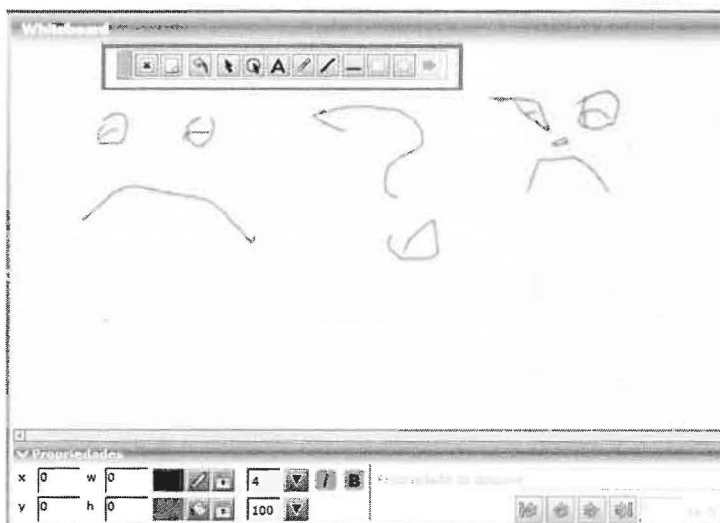
1. *Natalie*: Yes? ((compartilhando na lousa interativa uma fotografia do pátio externo do IFG)).
2. *Teego*: Yep.
3. *Natalie*: And this one day that have some event there and has, have, had a lot of people, but is very,
4. very big here. You will know.
5. *Teego*: Yeah. Only another two, three weeks, yeah.
6. *Natalie*: Yes. More or less three weeks. But I think we will...
7. *Teego*: I think that's gonna be fun.
8. *Natalie*: Yes, me too. We will go a side tour, a tour in IFG (+++) that is the name of my institution.
9. *Teego*: Ok. Unhum.
10. *Natalie*: Is very big there.

Natalie, ao compartilhar a fotografia com Teego, não só antecipa a visita dele à Instituição, como, igualmente, compartilha com ele um espaço bastante familiar para ela, corroborando as afirmações de Brammerts (1996) e de Vassalo e Telles (2009) de que, na aprendizagem em *teletandem*, os interagentes trabalham juntos não só para aprender as línguas de competência do parceiro, como também para aprender mais sobre a personalidade e a cultura desse parceiro. Vassalo e Telles (2009) acrescentam que o sucesso na aprendizagem de LE via *teletandem* também está relacionado a peculiaridades individuais dos aprendizes como o prazer em construir uma interação intercultural a partir de relações mais simétricas entre os participantes. Nesse sentido, Natalie traz Teego para seu contexto cultural, ao transmitir-lhe sentimentos de que ele será bem recebido pela comunidade a que ela pertence, o que pode reduzir a possibilidade de conflitos culturais entre eles.

A lousa interativa também foi utilizada, como nos mostra a ilustração do recorte [6], para demonstrar sentimento de frustração.

[6]

[Lousa interativa – *Openmeetings* – 30/08/2010]



Os desenhos presentes na lousa de Drica são *emoticons* que representam, conforme ela nos informou, seu estado emocional ao verificar que Red não estava na sala de interação, devido ao facto de a sua parceira apenas ter entrado no ambiente virtual mais de 20 minutos após o horário previamente combinado pelo par via e-mail.

Red, como nos mostra o recorte seguinte, ao entrar na sala de interação não comenta os desenhos na lousa, mas, com certeza, ela percebe-os, pois já inicia a interação via *chat* desculpando-se pelo atraso.

[7]

[Interação via *Openmeetings* – 30/08/2010]

1. *Drica*: I'm listening you. Are you listening me?
2. *Red*: [*Chat*] Hello, *Drica*. I'm sorry. I'm so late. I needed to work on some pictures and I also had some
3. problems with my PC → Because I work as a photographer in my spare time → and needed to
4. change some pictures → so how are you?

O pedido de desculpa de Red e as justificações pelo seu atraso demonstram os seus sentimentos por não ter cumprido com o horário combinado com Drica. Mesmo tendo ferido o “princípio de reciprocidade”, o qual, segundo Cavalari (2009), refere-se ao comprometimento que cada interagente tem com a aprendizagem em *teletandem*, Red deixa claro, ao desculpar-se, que se solidariza com Drica por tê-la feito esperar para realizar a interação.

No recorte [8], ilustramos como a mediação pelo outro e pela ferramenta técnica se complementam na interação entre Jujuba e Peregrino. Nesse sentido, reportamo-nos às afirmações de Vygotsky (1998) de que, por meio do auxílio do outro e de ferramentas elaboradas por ele, nesse caso o esquema feito por Peregrino, é possível a Jujuba compreender os aspetos teóricos relativos a um assunto ainda não conhecido por ela: a emissão de carbono. Nesse sentido, Peregrino, enquanto par competente em relação ao assunto em questão, representa seu conhecimento conjugando fala e imagem. Ele, por meio do uso da lousa interativa, faz que Jujuba visualize um esquema sobre o assunto, enquanto ouve suas explicações. No entanto, Jujuba não o acompanha passivamente, simplesmente como ouvinte: ela questiona, reflete sobre as informações e interfere nas colocações de seu parceiro (linha 16).

Peregrino, ao invés de tirar as dúvidas da parceira por meio do *chat*, utiliza a própria lousa para esse propósito. Essa opção do interagente corrobora as colocações de Wertsch, Del Río e Alvarez (1998). Segundo esses autores, o indivíduo ao fazer uso de um novo recurso mediacional influencia e é influenciado por ele, pois a introdução de uma nova ferramenta transforma o processo de mediação ao alterar uma ação, determinando novas formas de operação e, por conseguinte, novas formas de representação do mundo real. A necessidade de esclarecer as dúvidas de Jujuba levou Peregrino a fazer uso da lousa interativa, o que propiciou a criação de outra ferramenta mediacional: o desenho. Este, por sua vez, é uma forma de representar o tema do assunto da apresentação que fariam. O esquema também organiza o modo como o próprio interagente auxilia a sua parceira na compreensão da mensagem – neste caso, o esquema é uma ferramenta mediacional para o próprio controle de Peregrino –, bem como para esclarecer o assunto em questão.

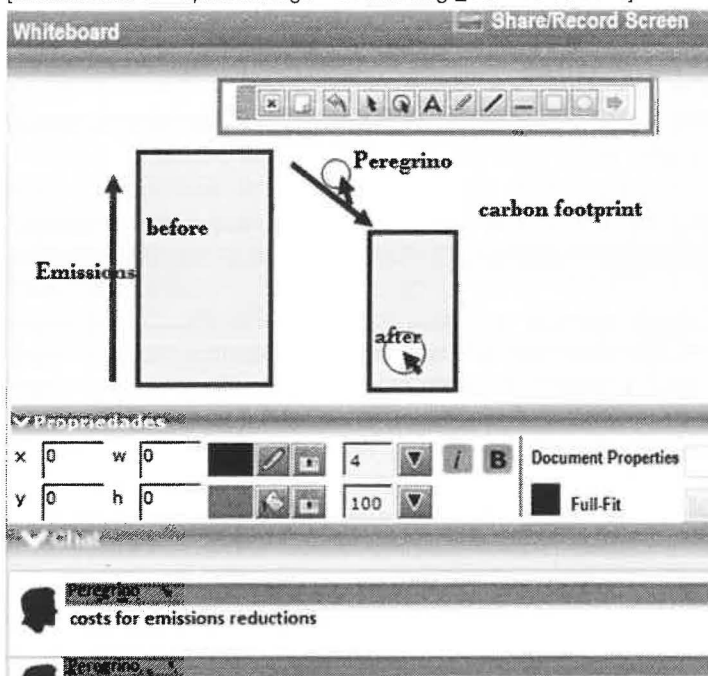
[8]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 72 – 03/09/2010]

1. *Jujuba*: But it is not easy, né?
2. *Peregrino*: I think it's easy.

3. *Jujuba*: I don't understand.
4. *Peregrino*: Would be like you...
5. *Jujuba*: No easy.
6. *Peregrino*: Ok, I'll try to explain.
7. *Jujuba*: Because...
8. *Peregrino*: Here on the left is like... hãa...
9. *Jujuba*: Hã?
10. *Peregrino*: Like this ((explicando a partir dos desenhos que estão na lousa)).

[Lousa interativa – Openmeetings – flvRecording _ 72 – 03/09/2010]



11. you have one scenario, it's like when a tourist comes to Rio and he goes to the beach and to the
12. clubs or another stuffs, that's the left scenario, the trip like one week, that they stay in Brazil, ah,
13. how much emissions will be emitted? And the other scenario would be, for example, Chapada or
14. Pirenópolis, they're doing sustainable tourism and then would be less emissions, so we calculate
15. them both and then we, we make a comparison. What do you think?
16. *Jujuba*: But it's the emissions of the car, bus or the people?
17. *Peregrino*: Unhum, can be everything, the... hum... like, for example, the tourists in Rio, if they use
18. the car or a lot of taxi, so it would be the taxi, it would be the hotel, it would be the use, the, the air
19. conditioner, so it's all, all this kind of stuff what you normally use.
20. *Jujuba*: Ah, ok.
21. *Peregrino*: It's like, like a... ((digita na lousa interativa carbon footprint)).

22. *Peregrino*: carbon footprint, do you know?
23. *Jujuba*: carbon footprint, ok. This is a...
24. *Peregrino*: It's a little bit like this.

Em contexto de aprendizagem em *teletandem*, compartilhar, negociar e colaborar nas tomadas de decisão são atitudes reveladoras da autonomia que os interagentes estão construindo (Vassallo e Telles, 2009). Nesse sentido, Peregrino e Jujuba estão planejando como desenvolver o trabalho que apresentariam no IFG e, nesse planejamento, o par discute sobre as possibilidades de desenvolvimento da temática, partilhando experiências e construindo outras. Assim, os interagentes demonstram reciprocidade para com o outro (Benedetti, 2010; Vassallo e Telles, 2009), bem como indícios de que estão em processo de desenvolvimento de uma autonomia de parceria.

No próximo subitem, abordamos dois recursos que, enquanto ferramentas mediacionais, foram associados ao aplicativo *Openmeetings*.

8.8 RECURSOS MEDIACIONAIS *GOOGLE TRANSLATOR* E DICIONÁRIOS *ONLINE*

O diálogo seguinte é um recorte da interação entre Nath e Eve quando elas conversavam sobre ocupação profissional:

[9]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 52 – 28/08/2010]

1. *Nath*: Ah, no. So, do you work in Germany? Do you study (+++) live (++) with two friends, right? Er
2. (+++) do you work too?
3. *Eve*: [Chat] yes, sometimes i work, not now, but i did several jobs in the past... for example a couple
4. of weeks ago I worked at formula 1 race here in germany... we sold drinks → are you working, too?
5. *Nath*: OH, MY!! You work at FORMULA 1 race, that's very nice! Yes, I'm working right now (+++) not
6. right now at the moment (+++) I'm working in (++) my college ((usa o *Google Translator* durante 22
7. segundos para traduzir 'laboratório', 'universidade' e obtém 'lab', 'university' e 'college'. Em seguida
8. traduz 'laboratório de eventos' e obtém 'lab events')).
9. *Eve*: [Chat] it's not easy to work and study at the same time here in Germany... so i usually work
10. during the holidays → in college?
11. *Nath*: [Chat] yeah, i work in lab of events
12. *Eve*: [Chat] cool, what do you do there?
13. ((usa o *Google Translator* durante 9 segundos para traduzir: 'eu organizo os eventos da faculdade,
14. eu faço certificado, ligo para rececionistas' e obtém 'I organize the events of college, I do care
15. certificates for receptionists')).
16. *Nath*: Well, I organize the events of my college (++) I make certificates (+++) I call to receptionists,
17. yeah (+++) I think that a, yeah, is this.
18. *Eve*: [Chat] that is really nice... do you enjoy it?

Nath diz a Eve que trabalha na faculdade e abre a janela do *Google Translator* para traduzir do português para o inglês os termos “laboratório”, “universidade” e “laboratório de eventos”, mas acaba utilizando apenas “*lab of events*” para especificar o local onde trabalha. Ao ser questionada sobre as funções que desempenha, Nath utiliza novamente o tradutor à procura de auxílio para elaborar a sua fala (linhas 13-15). Contudo, ao receber a resposta do tradutor eletrónico, Nath modifica o *input* antes de enviá-lo a Eve (linhas 16 e 17). Esse uso que Nath fez do tradutor eletrónico corrobora as afirmações de Höfling, Silva e Tosqui (2006) e de Sánchez (2006) sobre o uso de ferramentas como tradutores eletrónicos. Para esses autores, esses recursos contribuem para o esclarecimento de dúvidas, principalmente dos significados de termos que os aprendizes desconhecem. No entanto, os autores afirmam que traduções realizadas por máquinas apresentam limitações, pois as informações que os programas computacionais de tradução geralmente possuem não possibilitam a esses programas ir muito além do que substituir palavras de uma língua para outra. Assim, as modificações que Nath fez no *output* demonstram que ela utiliza a ferramenta mediacional *Google Translator* como apoio para construir por ela própria as estruturas da LI que envia à sua parceira. Nath utiliza *feedback* externo advindo do tradutor eletrónico para elaborar suas hipóteses, pois ela não transpõe simplesmente a tradução dos termos para a interação, mas reestrutura o *output*. Tal facto corrobora as afirmações de Swain (1997, 1999, 2000) e Swain e Lapkin (1998). Segundo essas autoras, o aprendiz reformula o *output* a partir de seu conhecimento já interiorizado, antes de utilizá-lo na interação.

Nesse sentido, Nath faz uso do *output* como um meio para testar as estruturas linguísticas e averiguar se estas funcionam ou não no contexto comunicativo dessa interação. Segundo Swain (1997, 1999), a elaboração e testagem de hipóteses é um recurso bastante propício à aprendizagem, visto que possibilita ao aprendiz transpor do processamento semântico para o sintático à procura de uma estrutura que vincule, de forma mais precisa, o conteúdo que ele pretende comunicar.

No recorte [10], observamos que o uso do *Google Translator*, em detrimento da negociação com Eve, configurou-se, em alguns momentos, como entrave à fluidez da interação entre o par. Nesse recorte, Nath e Eve iniciam um assunto sobre comida. Eve, respondendo à indagação de Nath sobre o que ela gosta de comer, diz ser vegetariana, facto que, para ela, não seria um problema no Brasil, provavelmente por perceber o país como produtor de verduras, legumes e frutas. Nath, então, informa Eve que uma comida comum em Goiânia é o churrasco. A partir dessa informação, inicia-se uma sequência de incompreensões das mensagens por parte da interagente brasileira.

[10]

[Interação via *Openmeetings* – 28/08/2010]

1. Nath: Well, so what do you like to eat?
2. Eve: [Chat] actually i like everything... almost... except meat i'm a vegetarian for some years...
3. hopefully this won't be a problem in brazil?

4. Nath: Ah, yes, no, it's not a problem in Brazil, but here we make (+++) barbecue, every weekend
5. (+++) have barbecue, so... but is not a problem, hã (++) I'm (++) just 'eating chicken', (++) I'm 'not
6. eating meat'.
7. Nath: ((usa o *Google Translator* para traduzir: 'você está conseguindo me entender?' e obtém
8. 'you're getting me in?', digita na barra do chat, porém não fala/envia a Eve)).
(2.32)
9. Eve: [Chat] oh really? i love barbecue... we do it quite often in Germany, too... but i usually eat it
10. without meat... so like grilled vegetables or cheese and salad and bread and so on
(0.74)
11. Nath: Ah, so you eat meat? You are vegetarian (+++) but you eat meat too (+++), that's right? ((usa
12. o *Google Translator* para traduzir: 'so like grilled vegetables' e recebe como tradução 'assim que eu
13. gostava de legumes grelhados')).
(++++++)
14. Eve: [Chat] no, no, i don't eat meat → i would be a bad vegetarian if i eat meat
15. Nath: Yeah, that's right.

Nath, tomando por base o seu conhecimento cultural regional de que churrasco em Goiás é praticamente sinônimo de “comer carne”, duvida da compreensão de Eve a respeito do assunto em pauta na interação (linhas 7 e 8). Ela diz, então, que Eve, mesmo sendo vegetariana, comia carne (linha 11). Porém, mesmo antes de receber a resposta de Eve, Nath procura novamente auxílio no *Google Translator* (linhas 12 e 13). Vitek (2011) adverte os utilizadores de tradutores eletrônicos sobre o facto de os programas computacionais não possuírem a compreensão dos conceitos ou dos significados das palavras em todos os contextos. Para o autor, eles meramente substituem palavras em uma língua por palavras em outra de acordo com um programa de *software*. Nesse sentido, as traduções que essas ferramentas oferecem não são totalmente confiáveis. No caso de Nath, ela demonstra hesitação para aceitar as traduções do *Google Translator*, pois foi possível observar que ela apaga o que escreveu, tenta reformular a sentença e acaba por não falar ou enviar a mensagem à sua parceira (linhas 7 e 8). Nath, ao utilizar o tradutor novamente (linhas 12 e 13), percebe que havia cometido um engano em relação à mensagem, pois o churrasco a que Eve se referia inclui apenas legumes e pães.

Nath usa o *Google Translator* como apoio para a sua própria compreensão da mensagem, o que nos parece ser positivo. No entanto, ao continuar dando preferência ao *Google Translator* em vez de tentar negociar com a sua parceira os significados não compreendidos, a interagente brasileira acaba por criar um entrave à dinamicidade da interação e, por conseguinte, um distanciamento entre os turnos dela e de Eve. Esse distanciamento não é comum em interações síncronas, uma vez que essa forma de comunicação propicia uma maior proximidade entre os interlocutores, bem como mais oportunidades para o esclarecimento de equívocos e, por conseguinte, para uma aprendizagem conjunta. Nath, provavelmente insegura em relação à sua parceira, ao ambiente de aprendizagem e talvez, até mesmo, ao seu conhecimento da LI, acaba por desconsiderar a aprendizagem colaborativa que,

segundo Figueiredo (2006, 2008, 2009), enfatiza a coconstrução do conhecimento dentro e a partir das interações. Nesse sentido, entre as formas de mediação, o auxílio advindo do colega é o recurso mediacional mais evidente.

No recorte [11], Natalie e Teego conversavam sobre comidas típicas do Estado de Goiás. Os interagentes iniciam um processo de negociação em busca da compreensão da mensagem, especificamente do fruto “pequi”. A interagente recorre ao dicionário eletrônico para auxiliá-la na produção do termo “espinhos” em LI (linhas 8-10) e, assim, explicar sobre o facto de esse fruto, apesar de apresentar espinhos entre a semente e a parte comestível, ser utilizado na culinária goiana.

A utilização do dicionário *online* translito.com por Natalie vai ao encontro das afirmações de Sánchez (2006). Segundo esse autor, esses recursos proporcionam aos seus utilizadores rapidez e conveniência de pesquisa, além de operarem num ritmo bastante próximo da fala. Natalie, mantém a fluidez na oralidade enquanto faz uso do dicionário para auxiliá-la na produção do *output*. Nesse sentido, esse recurso mediacional configura-se como uma ferramenta auxiliar potencializadora da aprendizagem de línguas em *teletandem*, como ilustrado no seguinte recorte:

[11]

[Interação via *Openmeetings* – 04/09/2010]

1. *Natalie*: And have you ever know about 'pequi'?
2. *Teego*: 'PEQUI'? No.
3. *Natalie*: It is a typical food here in Goiás, in Goiânia (++) and all the State of Goiás, is very
4. good.
5. *Teego*: But what is it (++++) what is it like?
6. *Natalie*: Is?
7. *Teego*: What is it like? What is it, actually?
8. *Natalie*: It is, it is for you have lunch, when you almoça, have lunch. It is uhmm (++++) salt, but it
9. has... ((verifica no dicionário <<http://translito.com>> a tradução de 'espinhos')). I don't know the
10. pronunciation, but I think is 'thorns'.
11. *Natalie*: [*Chat*] thorns
12. *Teego*: 'Thorns'? Like in a rose, like the flower of a rose? It's 'thorns', as well as (+++) I think. Yep.
13. Can you write the really name for the 'pequi'?
14. *Natalie*: [*Chat*] espinhos.
15. *Teego*: 'ESPINHOS'?
16. *Natalie*: 'Espinhos' is 'thorns'.

Neste recorte, observamos, também, que há uma alternância dos papéis de ensnante e aprendiz desempenhados pelos participantes. Ao falar de “pequi”, Natalie diz a Teego que se trata de uma fruta com espinhos típica da região de Goiás. Teego, por sua vez, auxilia Natalie na pronúncia da palavra inglesa *thorns*. Essa variação de papéis é bastante comum em contexto de aprendizagem colaborativa, segundo Figueiredo (2006), assim como em contexto *tandem* de aprendizagem, como afirmam Vassallo e Telles (2009). Nesse sentido, os aprendizes tendem a desenvolver

habilidades diversificadas para atender às exigências de aprendizagem do parceiro e do próprio contexto em que se enfoca a colaboração.

Os exemplos aqui apresentados nos permitem afirmar que os recursos mediacionais constituem-se como recursos a serviço da aprendizagem e, assim, podem contribuir com esse processo, principalmente quando o próprio contexto já disponibiliza esses recursos. Isto é o que ocorre nos ambientes de aprendizagem mediados por ferramentas computacionais, como o *teletandem*.

8.9 CONCLUSÕES

Nas interações entre os participantes deste estudo, nem sempre os recursos básicos – áudio, vídeo, *chat* – para a interação em *teletandem* estiveram presentes. Dentre os fatores que interferiram no bom funcionamento desses recursos, inclui-se o próprio conhecimento dos interagentes sobre o funcionamento tanto do equipamento físico (microfones, caixas de som, etc.) quanto do *software* do aplicativo *Openmeetings*. Observamos, principalmente nas primeiras interações, que os aprendizes enfrentaram dificuldades para operacionalizar o áudio, às vezes, na recepção, outras vezes, na saída do som. Não há como afirmar se o problema se situa no equipamento físico, no aplicativo ou na conjunção dos dois, mas, certamente, a atitude de cada par diante do problema influenciou o desenrolar das interações e, conseqüentemente, o sucesso ou insucesso da parceria em *teletandem*.

A lousa interativa e o *chat* desempenharam o papel de recurso mediacional complementar ao áudio. A lousa foi utilizada para compartilhar fotos, elucidar sentimentos e ilustrar, por meio da escrita e de desenhos, as mensagens que os interagentes queriam expressar a seus parceiros. O *chat*, por sua vez, era usado, por exemplo, como recurso de apoio à produção oral, para exemplificar a grafia de palavras, bem como para esclarecer algo que não fora compreendido por um dos membros do par. A mediação por meio dessas ferramentas causou mudanças qualitativas nas ações dos interagentes. Eles tiveram um recurso a mais para se expressarem e, por conseguinte, proporcionaram aos parceiros outros meios, além do áudio, para a compreensão das mensagens.

Já o *Google Translator*, diferentemente do *chat*, nem sempre apresentou uma perspectiva favorável à aprendizagem em *teletandem*. A opção por esse recurso, por exemplo, no caso de Nath, em alguns momentos, prejudicou a negociação com a sua parceira. Apesar desses problemas decorrentes diretamente da opção do participante em usar ou não determinados recursos disponíveis, julgamos que o *Openmeetings* é um aplicativo adequado para as interações em *teletandem*, principalmente pelos recursos que apresenta (áudio, vídeo, *chat* e lousa interativa).

Por meio da análise dos dados, podemos afirmar que o *Openmeetings* atende às necessidades inerentes à aprendizagem em *teletandem*, bem como às expectativas dos aprendizes em relação a essa modalidade de aprendizagem. Conforme pudemos observar, o aplicativo possui todas as características necessárias para desempenhar

bem as sessões de aprendizagem em *teletandem*. Como afirma Telles (2009), para que se tenha sucesso no *teletandem*, o aplicativo precisa de proporcionar comunicação síncrona de mensagens instantâneas, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura e videoconferência. O *Openmeetings* atende a todos esses critérios, além de ser uma ferramenta gratuita e disponível para *download* na rede.

Pudemos verificar que as ferramentas mediacionais presentes e associadas ao aplicativo *Openmeetings* ampliam as oportunidades de uso das línguas, enriquecem a aprendizagem em *teletandem* e reduzem no aprendiz o receio de fazer uso oral da LE, principalmente devido ao facto de o contexto de aprendizagem favorecer uma relação mais simétrica entre os aprendizes.

As interações entre os quatro pares de interagentes participantes deste estudo demonstraram que eles trabalharam colaborativamente para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de LE na perspetiva da modalidade *teletandem*, pois eles tentaram auxiliar o outro, dentro do recorte linguístico dado por eles, aprimorar as habilidades linguísticas, bem como conhecer melhor o outro e a sua cultura e, em algumas parcerias, também tentaram compartilhar conhecimento sobre as suas vidas profissionais e académicas.

Também cabe mencionar que, mesmo enfocando os recursos mediacionais, este estudo não deixa de contemplar o trabalho com as línguas, pois as ferramentas presentes no *Openmeetings* e associadas a ele só foram utilizadas porque os aprendizes estavam interagindo, ou melhor, expressando quem eles são e conhecendo melhor quem o outro é.

Ao utilizar a modalidade de aprendizagem de línguas em *teletandem*, as instituições de ensino estarão a estabelecer um ambiente de apoio mútuo entre os aprendizes, pois, quando trabalham juntos, têm a possibilidade de discutir sobre as suas próprias dúvidas e de partilhar com os outros o seu conhecimento. Numa perspetiva vygotkiana, um ambiente mais interativo de aprendizagem tem o potencial de favorecer a aprendizagem. Dessa forma, a telecolaboração configura-se como uma abordagem extremamente importante para o processo de aprendizagem, ao proporcionar interações significativas, por meio das quais os interagentes podem auxiliar-se e ter um papel mais ativo como aprendizes de uma LE.

8.10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELZ, J. A. (2002). "Social dimensions of telecollaborative foreign language study". *Language Learning & Technology*, Vol. 6, N.º 1, pp. 60-81. Disponível em <<http://lt.msu.edu/vol6num1/belz/>>, consultado em 03 de janeiro de 2012.

BENEDETTI, A. M. (2010). "Dos princípios de tandem ao teletandem". In Benedetti, A. M., Consolo, D. A. e Vieira-Abrahão, M. H. (org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, pp. 21-45. Campinas, S.P.: Pontes Editores.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRAMMERTS, H. (1996). "Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network". In Little, D. e Brammerts, H. (ed.). *A guide to language learning in tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper*, N.º 46, pp. 9-22. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399789.pdf>, consultado em 16 de dezembro de 2011.

BRAMMERTS, H. (2002). "Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: Desenvolvimento de um conceito". In Delille, K. H. (org.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*, pp. 15-25. Lisboa: Edições Colibri.

BROCCO, A. de S. (2010). "Uma experiência de aprendizagem de português em contexto teletandem: A questão da gramática". In Benedetti, A. M., Consolo, D. A. e Vieira-Abrahão, M. H. (org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, pp. 261-281. Campinas, S.P.: Pontes Editores.

CAVALARI, S. M. S. (2009). *A autoavaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

COELHO, E. (1992). "Cooperative Learning: Foundation for a communicative curriculum". In Kessler, C. (ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*, pp. 31-49. New Jersey: Prentice Hall Regents.

COLE, M. (1990). "Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research". In Moll, L. C. (ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications on sociohistorical psychology*, pp. 89-110.

CRYSTAL, D. (2001). *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

DILLENBOURG, P. (1999). "What do you mean by collaborative learning". In Dillenbourg, P. (ed.). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, pp. 1-19. Oxford: Elsevier. Disponível em <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers2/Dil.7.1.14.pdf>, consultado em 10 de março de 2004.

DIXON-KRAUSS, L. (1996). "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*, pp. 7-24.

DONATO, R. e MCCORMICK, D. (1994). "A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation". *The Modern Language Journal*, Vol. 78, N.º 4, pp. 453-464.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (2006). "A aprendizagem colaborativa de línguas: Algumas considerações conceituais e terminológicas". In Figueiredo, F. J. Q. de. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*, pp. 11-45. Goiânia: Editora da UFG.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (2008). "The influences of collaboration on the learning of a foreign language". *MOARA*, Vol. 30, pp. 117-134.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (2009). "Collaboration as a key element in the learning of a foreign language". In Campos, M. C. P. e Figueiredo, F. J. Q. de. (ed.). *Culture and Arts in Brazil and in the United States: A bridge of multifaceted languages*, pp. 15-36. Viçosa, MG: Arka.

GÓES, M. C. R. (1993). "A criança e a escrita: Explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever". In Smolka, A. L. e Góes, M. C. R. (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*, pp. 101-119. Campinas, SP: Papirus.

HÖFLING, C., SILVA, M. C. P. da e TOSQUI, P. (2006). "Técnicas de utilização de dicionário como material didático na aula de LE para fins específicos". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 6, N.º 1, pp. 51-64.

LANTOLF, J. P. (2000). "Introducing sociocultural theory". In Lantolf, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*, pp. 1-26. Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. (2006). "Sociocultural theory and L2: State of the art". *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 28, N.º 1, pp. 67-109. Disponível em <http://www.mendeley.com/research/sociocultural-theory-l2-state-art/>, consultado em 13 de janeiro de 2012.

LANTOLF, J. e APPEL, G. (1994). "Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Perspectives on Second Language Research". In Lantolf, J. e Appel, G. (ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, pp. 1-32. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

MARCUSCHI, L. A. (1986). *A análise da conversação*. São Paulo: Ática.

MICCOLI, L. S. (1997). *Learning English as a Foreign Language in Brazil: A Joint Investigation of Learners' Experiences in a University Classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. Graduate Department of Education, University of Toronto.

NGUYEN, L. V. (2010). "Computer Mediated Collaborative Learning within a Communicative Language Teaching Approach: a sociocultural perspective". *Asian EFL Journal*, Vol. 12, pp. 202-233. Disponível em <http://www.asian-efl-journal.com>, consultado em 30 dezembro de 2011.

NYIKOS, M. e HASHIMOTO, R. (1997). "Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD". *Modern Language Journal*, Vol. 81, N.º 4, pp. 506-517.

O'DOWD, R. (2010). "Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education". *Language Teaching*, pp. 1-20. Disponível em <http://journals.cambridge.org>, consultado em 13 de novembro de 2010.

OLIVEIRA, I. M. (1993). "Autoconceito, Preconceito: A Criança no Contexto Escolar". In Smolka, A. L. e Góes, M. C. R. (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*, pp. 153-177. Campinas, SP: Papyrus.

PAIVA, V. L. M. de O. e. (2001). "A WWW e o ensino de inglês". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 1, N.º 1, pp. 93-116.

REGO, T. C. (1995). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

SÁNCHEZ, P. M. (2006). "Electronic Tools for Translators in the 21st Century". *Translation Journal*, Vol. 10, N.º 4, pp. 1-20. Disponível em <http://translationjournal.net/journal/38tools.htm>, consultado em 23 de janeiro de 2012.

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

SILVA, S. V. da e FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (2012). "O processo de ensino e aprendizagem de inglês e português em teletandem: Foco no uso de recursos mediacionais". In Congresso Internacional da ABRAPUI, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC.

SMOLKA, A. L. B. (1991). "Múltiplas Vozes na Sala de Aula: Aspectos da Construção Coletiva do Conhecimento na Escola". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Vol. 18, pp. 15-28. Campinas.

SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. R. e PINO, A. (1998). "A constituição do sujeito: Uma questão recorrente?". In Wertch, J. V., Del Río, P. e Alvarez, A. (org.). *Estudos Socioculturais da Mente*, pp. 143-158. Porto Alegre: Artmed.

SOUZA, R. A. de. (2003). "Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 3, N.º 2, pp. 73-96.

- SOUZA, R. A. de.** (2006). "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*, pp. 255-276. Goiânia: Editora da UFG.
- SWAIN, M.** (1995). "Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, N.º 34, pp. 115-132.
- SWAIN, M.** (1997). "The functions of output in second language learning". In Cook, G. e Seidelhofer, B. (ed.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*, pp. 115-132. Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, M.** (1999). "Integrating Language and content: Teaching through collaborative tasks". *Canadian Modern Language Review*, Vol. 52, N.º 4, pp. 44-63. Disponível em <http://tesl.tcnj.edu/PDF%20Resources/EJ635196%20Mainstreaming%20ESL%20Learners.pdf>, consultado em 22 de junho de 2011.
- SWAIN, M.** (2000). "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". In Lantolf, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*, pp. 97-114. Hong Kong: Oxford University Press.
- SWAIN, M. e LAPKIN, S.** (1998). "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together". *Modern Language Journal*, Vol. 82, N.º 3, pp. 320-337.
- TELLES, J. A.** (2009). "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*, pp. 17-18. Campinas, S. P.: Pontes Editores.
- TSUI, A. B. M.** (1995). *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin.
- VAN LIER, L.** (2000). "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Introducing sociocultural theory". In Lantolf, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*, pp. 245-259. Oxford: OUP.
- VASSALLO, M. L. e TELLES, J. A.** (2009). "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*, pp. 21-42. Campinas, S. P.: Pontes Editores.
- VITEK, S. V.** (2011). "More reflections of a human translator on machine translation in the field of patent translation". *Translation Journal*, Vol. 15, N.º 3, pp. 1-6. Disponível em <http://translationjournal.net/journal/57mt.htm>, consultado em 23 de janeiro de 2012.
- YVLOTSKY, L. S.** (1930). *The Instrumental Method in Psychology*, pp. 1-6. Texto de uma apresentação realizada na Academia Krupskaya de Educação Comunista. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/yvlotsky/works/1930/instrumental.htm>, consultado em 08 de janeiro de 2012.
- YVLOTSKY, L. S.** (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos*. São Paulo: Martins Fontes.
- WARE, P.** (2005). "'Missed' communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration". *Language Learning and Technology*, Vol. 9, N.º 2, pp. 64-89. Disponível em <http://llt.msu.edu/vol9num2/ware/>, consultado em 15 de dezembro de 2011.
- WARSCHAUER, M.** (1996). "Computer Assisted Language Learning: An Introduction". In Fotos, S. (ed.). *Multimedia language teaching*, pp. 3-20. San Francisco: Logos International.
- WELLS, G.** (1993). "Text, talk and inquiry: Schooling as semiotic apprenticeship". Artigo apresentado na conferência *International Conference on Language and Content*, pp. 1-33. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED371618.pdf>, consultado em 03 de janeiro de 2011.

WERTSCH, J. V., DEL RÍO, P. e ALVAREZ, A. (1998). "Estudos socioculturais: História, ação e mediação". In Wertsch, J. V., Del Río, P. e Alvarez, A. (org.). *Estudos socioculturais da mente*, pp. 11-38. Porto Alegre: ArtMed.

WERTSCH, J. V. e TOMA, C. (1990). "Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach", pp. 1-16. Paper presented at University of Georgia, Visiting Lecturer Series on Constructivism In Education. Athens GA.