

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

O processo ensino-aprendizagem de línguas em *teletandem*: um estudo
na área de Turismo

GOIÂNIA - GOIÁS
2012

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autora:	Suelene Vaz da Silva		
E-mail:	suelenevaz@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	☒ Sim	☐ Não	
Vínculo empregatício da autora	Professora de Ensino Básico Técnico Tecnológico		
Agência de fomento:	-	Sigla:	
País:	Brasil	UF:	GO
		CNPJ:	
Título:	O processo ensino-aprendizagem de línguas em <i>teletandem</i> : um estudo na área de Turismo		
Palavras-chave:	Aprendizagem de línguas. <i>Teletandem</i> . Ensino de línguas para fins específicos. Ferramentas mediacionais.		
Título em outra língua:	<i>Teletandem</i> language learning: a study in Tourism field		
Palavras-chave em outra língua:	Language learning. <i>Teletandem</i> . ESP. Mediatlional resources.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa:	31/08/2012		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador:	Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo		
E-mail:	fquaresma@terra.com.br		
Co-orientador (a):*	-		
E-mail:	-		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ ☒ total ☐ parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

☐ Capítulos. Especifique: _____

☐ Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.



Assinatura da autora

Data: 25/07/2012.

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso.

SUELENE VAZ DA SILVA

**O processo ensino-aprendizagem de línguas em *teletandem*: um
estudo na área de Turismo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

**GOIÂNIA - GOIÁS
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586p Silva, Suelene Vaz da.
O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem:
um estudo na área de Turismo / Suelene Vaz da Silva. - 2012.
293 f. : figs, il. tabs.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras, 2012.
Bibliografia.

1. Aprendizagem – Ensino de Línguas. 2. Teletandem.
3. Línguas – Estudo e ensino.

CDU: 81'243

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM *TELETANDEM*: UM ESTUDO NA ÁREA DE TURISMO

SUELENE VAZ DA SILVA

Tese defendida em 31 de agosto de 2012 e aprovada pela
banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG
(Orientador)

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti – UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Marília dos Santos Lima – UNISINOS

Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira – UFG

Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG

AGRADECIMENTO

A Deus, meu Mestre.

*Meu Mestre
Música e letra de Irmão Lázaro*

*A minha vida é do Mestre
Meu coração é do meu Mestre
O meu caminho é do Mestre
Minha esperança é meu Mestre
A Deus eu entreguei
O barco do meu ser
E entrei no mar afora
Pra longe eu naveguei
Não vejo mais o cais
Só Deus e eu agora
A minha vida é do Mestre
Meu coração é do meu Mestre
O meu caminho é do Mestre
Minha esperança é meu Mestre
Na solidão da vida
Eu pude perceber
O quanto Deus me ama
As ondas grandes vêm
Tentando me arrastar
Pra longe da presença
A minha vida é do Mestre
Meu coração é do meu Mestre
O meu caminho é do Mestre
Minha esperança é meu Mestre*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu grande amigo e orientador, Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo, que, com paciência, carinho, compreensão e muita sabedoria, compartilhou comigo seu conhecimento. Agradeço a minha amiga Eliane Carolina de Oliveira que esteve ao meu lado nos momentos difíceis e com um doce e meigo sorriso dizia-me: “tudo vai dar certo”. Agradeço à minha família: meu pai, irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas que dão sabor à minha vida.

Agradeço a Gabriela e ao Alexandre. Foram longos dias trancados no apartamento. Mas, vocês permaneceram inabaláveis e, como filhos maravilhosos que são, encheram meus dias de luz e muito amor. Agradeço às Professoras Doutoras Ana Mariza Benedetti e Heloísa Augusta Brito de Mello, cujas contribuições, durante a minha qualificação, foram imensamente significativas para o aprimoramento de minha investigação. Agradeço também por terem aceitado participar do momento final deste estudo. Agradeço, igualmente, às Professoras Doutoras Eliane Carolina de Oliveira e Marília dos Santos Lima.

Agradeço, carinhosamente, a todos os meus amigos e aos funcionários do IFG que me ajudaram neste percurso.

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, principalmente à Professora Doutora Sílvia Lucia Bigonjal Braggio. A ela toda minha admiração. Agradeço, especialmente, aos interagentes brasileiros e estrangeiros, mesmo àqueles que não se tornaram participantes da minha pesquisa. Por fim, agradeço aos professores doutores Joaquim e Wardé. Sem eles, este estudo nunca teria acontecido: muito obrigada!

RESUMO

Este estudo tem como foco a aprendizagem de línguas em *teletandem* entre brasileiros, aprendizes de língua inglesa, vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás – Campus Goiânia, e seus pares estrangeiros, aprendizes de língua portuguesa, e alunos de duas universidades alemãs. O objetivo principal desta pesquisa é compreender como a aprendizagem em *teletandem* se desenvolve em um contexto de ensino tecnológico. A investigação busca, ainda, averiguar a utilização do aplicativo computacional de mensageira instantânea *Openmeetings* associado à abordagem de ensino para fins específicos e estabelecer relações entre o uso que os participantes fazem dos recursos integrados e associados a este aplicativo e o processo de aprender línguas estrangeiras. Adotando uma perspectiva qualitativa na coleta e na análise dos dados, este estudo de caso foi conduzido no segundo semestre de 2010. Os dados, coletados por meio de interações realizadas no *Openmeetings*, questionário, entrevista, notas de campo, observações e algumas produções escritas realizadas pelos participantes, foram analisados à luz de estudos sobre a Teoria Sociocultural e seus desdobramentos teóricos, aprendizagem de línguas em *teletandem* e da abordagem de ensino de línguas para fins específicos. Entre as conclusões obtidas, observou-se que os aprendizes estrangeiros inseriram a língua alemã nas sessões de interações, que todos os participantes utilizaram a língua inglesa como língua de ancoragem para o trabalho com a língua portuguesa e com a língua alemã, bem como fizeram uso, nas interações, de recursos, tais como *chat*, lousa interativa, tradutores, dicionários eletrônicos e *emoticons* para complementar o uso de áudio e vídeo. Em relação ao aplicativo *Openmeetings*, a maioria dos interagentes o considera apropriado para as interações em *teletandem*, apesar de este aplicativo ter apresentado, em alguns momentos, problemas de funcionamento.

Palavras-chave: Aprendizagem de línguas. *Teletandem*. Ensino de línguas para fins específicos. Ferramentas mediacionais.

ABSTRACT

This study has as its focus the teletandem learning process through a synchronous computer tool called Openmeetings between a group of Brazilian students from Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás – Campus Goiânia and a group of foreign students from two German universities. In this study, the Brazilian students helped their foreigner partners with Portuguese learning and were helped by them in the English learning. The principal aim of this study was to understand the tandem language learning in a technological context of education. This research also aimed to investigate the association between the use of computer-mediated communication with the use of English for Specific Purposes Approach and to establish relations between the use of some devices which are already part of the Openmeetings tool and others that could be integrated to it. Adopting a qualitative perspective in the data collection and analysis, this case study was conducted in the second semester of 2010. The data were collected by means of the conversation sessions through Openmeetings, questionnaire, interview, field notes, class observations and some written activities developed by the students which were analyzed in the light of studies on sociocultural theory as well as on tandem/teletandem language learning researches and also on English for Specific Purposes Approach. Amongst the conclusions we arrived at, it was observed that the foreign students used German while interacting with their Brazilian partners, the learners used English as an anchoring language to work with Portuguese and German languages and that chat, whiteboard, translators, electronic dictionaries and emoticons are tools used as complementary resources to the use of audio and video. Regarding the assessment of Openmeetings, most teletandem partners have considered it an appropriate tool for teletandem practice, although this application has presented some problems concerning its operation.

Key-words: Language learning. *Teletandem*. ESP. Mediational resources.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2.1	Janela inicial do <i>Openmeetings</i>	105
FIGURA 2.2	Janela de acesso ao cadastro.....	105
FIGURA 2.3	Janela para a gravação da sessão de interação.....	106
FIGURA 2.4	Janela para acessar a sala de interação.....	106
FIGURA 2.5	Janela de teste do áudio e do vídeo.....	107
FIGURA 2.6	Salas para as interações públicas e privadas.....	108
FIGURA 2.7	Cenário para a interação.....	109
FIGURA 2.8	Janela parar encerrar a gravação.....	110
FIGURA 2.9	Janela de <i>download</i>	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 2.1	Os lugares visitados em Goiás e as atividades realizadas.....	101
QUADRO 2.2	Os participantes brasileiros e estrangeiros.....	114
QUADRO 2.3	Línguas de competência e de aprendizagem.....	115
QUADRO 2.4	As subtemáticas ambientais.....	116
QUADRO 2.5	Os interagentes e as subtemáticas ambientais por eles pesquisadas.....	117
QUADRO 2.6	Marcas tipográficas presentes nas ilustrações dos dados.....	120
QUADRO 2.7	As sessões de interações analisadas.....	121
QUADRO 2.8	Instrumentos de coleta de dados.....	124
QUADRO 2.9	As categorias de análise de dados.....	126
QUADRO 3.1	Nível de conhecimento das línguas.....	130
QUADRO 3.2	Os <i>emoticons</i> utilizados nas interações via <i>Openmeetings</i> e suas funções.....	209
QUADRO 3.3	Os assuntos e as línguas trabalhadas nas sessões de interação em <i>teletandem</i>	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADSL – *Asymmetric Digital Subscriber Line*

AMOSTRAGEM – Mostra de Trabalhos Estudantis Traduzidos em Linguagem

AULANET – Aula via internet

AVI – *Audio Video Interleave*

BLEU – *Bilingual Evaluation Understudy*

BLOG – contração do termo *Web log*

CEFET-GO – Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás

CEPRIL – Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem

CPU – *Central Processing Unit*

EAP – *English for Academic Purpose*

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

E-MAIL – *Eletronic mail*

2º ENC BRASIL-ALEMANHA – 2º Encontro Brasileiro-Alemão para Produção
Sustentável no Cerrado

E-TANDEM – *Eletronic tandem*

ESP – *English for Specific Purpose*

EST – *English for Science and Technology*

FLV – *Flash Video*

GT – Grupo de Trabalho

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás

IG – Inglês Geral

ISO – *International Organization for Standardization*

LA – Língua Alemã

LAEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

L1 – Primeira Língua (Língua Materna)

L2 – Segunda Língua

MB – Megabyte

MSN – *Windows Live Messenger*

MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Environment*

MT – Máquinas de tradução

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PDF – *Portable Document Format*

PPT – *Power Point Templates*

Projeto ESP – Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental

PTB – Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos

PUC-SP– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SETEC – Seminário de Apresentação dos Trabalhos Técnicos

II SIMPOETS – II Simpósio de Educação, Tecnologia e Sociedade: pensar a educação, ciência e tecnologia na formação da diversidade

TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TELEEDUC – Telecomunicação Educacional

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNI *Worms* – Universidade de *Worms*

UNI *Trier* – Universidade de *Trier*

WWW – Rede Mundial (*World Wide Web* – *WEB*)

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	11
 INTRODUÇÃO.....	 17
 CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	 25
1.1 A Teoria Sociocultural: mediação e ferramentas mediacionais.....	26
1.2 A aprendizagem colaborativa.....	38
1.3 Tecnologia e aprendizagem de LE.....	50
1.4 A aprendizagem em <i>tandem</i>	55
1.4.1 O projeto ‘Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos’..	60
1.4.2 Os princípios da aprendizagem em <i>tandem</i> : igualdade ou separação das línguas, reciprocidade e autonomia.....	67
1.4.3 Algumas pesquisas realizadas no ambiente de aprendizagem em <i>tandem</i>	75
1.5 Uma visão geral do ensino de inglês para fins específicos.....	81
1.5.1 Uma visão brasileira do ensino de línguas para fins específicos.	84
1.5.2 A configuração do ensino de inglês para fins específicos no Brasil.....	89

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	96
2.1 O estudo de caso.....	96
2.2 O contexto de pesquisa.....	99
2.2.1 O contexto presencial de pesquisa.....	99
2.2.1.1 As instituições participantes.....	99
2.2.1.2 Os cinco destinos turísticos.....	100
2.2.2 O contexto virtual.....	102
2.2.2.1 O aplicativo <i>Openmeetings</i>	103
2.2.2.1.1 O <i>Openmeetings</i> : as interações na aprendizagem de línguas em <i>teletandem</i> ...	111
2.3 Os participantes.....	113
2.3.1 A composição dos pares de interagentes e do par de línguas de aprendizagem.....	114
2.3.2 A composição dos GTs e as subtemáticas investigadas por cada GT	116
2.4 A pesquisadora.....	118
2.5 Os instrumentos usados para a geração de dados.....	119
2.5.1 O <i>Openmeetings</i>	119
2.5.2 As mensagens eletrônicas (<i>e-mails</i>).....	121
2.5.3 As notas de campo.....	122
2.5.4 O questionário.....	122
2.5.5 A entrevista.....	122
2.5.6 As produções acadêmicas.....	123
2.5.7 Os comentários dos participantes a respeito da análise dos dados.....	124
2.6 O procedimento de análise dos dados.....	125
 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS.....	 128
3.1 O trabalho com as línguas nas interações em <i>teletandem</i> : mediação e ferramentas mediacionais.....	129
3.1.1 As línguas de proficiência dos interagentes.....	129

3.1.2	As línguas em uso nas sessões de interações: as línguas de aprendizagem e a língua de ancoragem.....	131
3.2	O trabalho com as línguas nas interações em <i>teletandem</i> e a abordagem para fins específicos.....	157
3.2.1	Aprendizagem em <i>teletandem</i> , as produções acadêmicas e as negociações via <i>Openmeetings</i> e <i>e-mails</i>	157
3.3	Os recursos presentes no aplicativo <i>Openmeetings</i> utilizados pelos interagentes deste estudo: o <i>continuun</i> do falar, ouvir, escrever, ler e ver.....	173
3.3.1	Os recursos mediacionais vídeo, áudio e <i>chat</i> : a fala e a língua escrita enquanto canal de comunicação quando o sistema de áudio não está funcionando.....	175
3.3.2	Os recursos mediacionais áudio e <i>chat</i> : a escrita para completar lacunas na comunicação oral.....	182
3.3.3	Os recursos mediacionais áudio e <i>chat</i> : a escrita para ilustrar a oralidade.....	186
3.3.4	O recurso mediacional <i>chat</i> e as negociações de estruturas gramaticais.....	191
3.3.4.1	Negociação de estruturas gramaticais com o auxílio do recurso mediacional <i>chat</i> : gênero e grau.....	192
3.3.5	O recurso mediacional lousa interativa.....	200
3.3.6	O recurso mediacional <i>emoticon</i>	208
3.4	Os recursos mediacionais associados ao aplicativo <i>Openmeetings</i>	210
3.4.1	Os recursos mediacionais <i>Google Translator</i> e dicionários <i>on-line</i>	210
	À GUIA DE CONCLUSÃO.....	226
	Retomando as perguntas de pesquisa.....	226
	Possíveis implicações de nosso estudo para a aprendizagem de LE.....	238
	Limitações de nossa pesquisa.....	238

Sugestões para futuros estudos envolvendo o tema de nossa pesquisa.....	239
Considerações Finais.....	239
REFERÊNCIAS.....	241
APÊNDICES.....	254
APÊNDICE A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em LI.....	255
APÊNDICE B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em LP.....	259
APÊNDICE C Questionário semiaberto em LI.....	263
APÊNDICE D Questionário semiaberto em LP.....	265
APÊNDICE E Roteiro da entrevista.....	267
APÊNDICE F Relação das interações via aplicativo <i>Openmeetings</i> realizadas por todos os pares de interagentes participantes deste estudo.....	268
APÊNDICE G Exemplo de transcrição de áudio de uma sessão de interação via <i>Openmeetings</i>	270
ANEXOS.....	289
ANEXO A Texto “Aprendendo a andar de bicicleta”.....	290
ANEXO B Lista dos interagentes estrangeiros e subtemas pesquisados.	292
ANEXO C Lista enviada por Teego a Natalie após a primeira interação entre o par.....	293

INTRODUÇÃO

“Bicicleta.... A mãe tenta dissuadir, o pai já fica nervoso, a avó oferece um videogame, mas a menina insiste: quero uma bicicleta”. Assim, Miranda² inicia o texto *Aprendendo a andar de bicicleta* postado na internet em 2008. Desse mesmo modo, começa a nossa história com a aprendizagem de línguas em *teletandem*, que narramos fazendo uma analogia entre o texto citado e o nosso estudo. Tal como a personagem do texto, desejávamos experienciar uma ferramenta que oportunizasse aos nossos alunos outros recursos para aprender língua inglesa (doravante LI), além dos já utilizados no contexto de sala de aula. Souza (2003) nos proporcionou conhecer a ‘bicicleta *tandem*’. Uma bicicleta desenhada para duas ou mais pessoas poderia ser uma ferramenta extra para a aprendizagem de línguas e, certamente, desencadearia o surgimento de novas ciclovias para os alunos pedalam.

Nossa primeira tentativa, um contato não bem-sucedido com uma *Community College* estadunidense, quase nos dissuadiu dessa iniciativa. Buscamos, então, outro parceiro e o encontramos em uma universidade alemã. Assim como nós, havia professores naquela instituição que também buscavam meios para auxiliar os alunos a pedalar além das fronteiras da sala de aula. Mas, como coloca o autor do texto, deparamo-nos com o primeiro problema: como auxiliar nossos alunos a pedalar uma bicicleta *tandem*? “Simples: andar de bicicleta é uma coisa complexa”, assevera o autor. A melhor maneira é seguir etapa por etapa: (1) conseguir o equilíbrio, (2) virar e frear e (3) usar os pedais.

Nessa perspectiva, iniciamos a busca pelo equilíbrio entre ensino de LI e formação profissional tecnológica. Desse modo, o desenho da aprendizagem em *teletandem* deste estudo visava a interações que proporcionassem aos alunos, além da

² Texto original: conferir Apêndice A.

aprendizagem de LI pelos brasileiros e de língua portuguesa (LP) pelos estrangeiros, discussões sobre as temáticas ‘turismo e sustentabilidade’ e, posteriormente, a realização de um estudo envolvendo essas temáticas: ‘turismo’ por ser a área de formação dos alunos participantes deste estudo e ‘sustentabilidade’ por ser um tema de interesse de ambas as instituições envolvidas. Esse interesse do IFG (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás) relaciona-se a estender pesquisas relacionadas à Tecnologia de Processos Sustentáveis entre o IFG e uma universidade alemã localizada na cidade de *Trier*, desde 2006, a outras áreas de conhecimento.

Como parte da primeira etapa, para aprender a ter equilíbrio, Miranda recomenda abaixar o ‘selim’ para que os pés do aprendiz possam alcançar o chão. Mas, não basta tocar o chão, é necessário que toda a planta dos pés fique sobre o chão. O autor recomenda ainda retirar as ‘manoplas’, os ‘cabos de freio’, as ‘rodinhas’ e os ‘pedais’, ou seja, tudo que, no senso comum, contribui para o equilíbrio do ciclista. Assim, o aluno, aprendiz de línguas, percebe-se em um contexto de aprendizagem em que a figura do professor, da aula já preparada e de atividades previamente definidas é substituída por um ambiente em que ele próprio precisará definir os conteúdos, os recursos e o modo como irá utilizá-los a favor de sua própria aprendizagem. Além do mais, esse aluno não está em uma bicicleta individual, mas em um modelo no qual os dois ciclistas precisam colaborar, empreender esforços conjuntamente, movimentar a bicicleta e, por conseguinte, realizar o percurso da aprendizagem. Muitos dos alunos inicialmente motivados, após o contato inicial com essa modalidade de aprendizagem mais aberta, optaram, por razões diversas, por retomar o equipamento retirado e seguir pelo caminho que lhes era mais familiar. Mediante o caráter mais autônomo que a aprendizagem em *teletandem* suscita, à primeira vista, bem como as situações inusitadas nela imbricadas, esses aprendizes, provavelmente, vislumbraram experiências traumáticas ou doloridas, como adverte Miranda (2008). Todavia, os que aceitaram o desafio puderam experienciar uma forma de comunicação autêntica, mediada por uma ferramenta computacional. Durante as sessões de interação, os brasileiros auxiliaram seus parceiros estrangeiros na aprendizagem de LP e aprimoravam, com o apoio desses parceiros, o seu conhecimento da LI. Alguns aprendizes brasileiros também tiveram a oportunidade de praticar alguns termos da língua alemã (LA). Assim, “depois de aprendido o equilíbrio, o próximo passo é aprender a virar e parar”.

Na segunda etapa para aprender a andar de bicicleta, os futuros ciclistas – em nosso estudo, os interagentes – precisam aprender “a usar os freios, a ter noção de velocidade e distância”. Na aprendizagem em *tandem*, as tomadas de decisões do aprendiz em relação ao próprio processo de aprendizagem envolvem também a aprendizagem do parceiro. Assim, é importante saber frear, isto é, ouvir além de falar. Estes dois aspectos abarcam fazer uso das línguas em aprendizagem em quantidade de tempo semelhante e propiciar ao parceiro oportunidades similares de aprendizagem.

Para usar os freios apropriadamente, os interagentes também necessitam ter noções de velocidade e de distância. Cada um dos membros do par possui ritmo e estratégias próprias de aprendizagem. Assim, o respeito pelas escolhas do parceiro é parte da co-construção da aprendizagem em *tandem*, mas sugerir novas trilhas também faz parte do processo de auxiliar o parceiro a aprender. Então, o quanto intervir na aprendizagem do colega e até que ponto são noções que vão sendo aprendidas conforme os interagentes vão conhecendo melhor o parceiro e percebendo como ele se posiciona diante do próprio processo de aprendizagem, ou seja, o que, como e de que forma ele aprende línguas.

A terceira etapa é o momento de recolocar o equipamento anteriormente retirado. Para Mirada (2008), “[c]om pedais, coroas e catracas, o esforço de se deslocar é extremamente minimizado, e alcança-se uma distância bem maior. É a união da força com o equilíbrio”. Nessa fase, os interagentes já percebem que uma identidade de parceria está em desenvolvimento, uma vez que a bicicleta segue em uma mesma direção. Então, definir dias e horários para as sessões de interação, bem como firmar o compromisso e cumprir com essas definições, oportunizar e ter oportunidades de fazer uso da língua em aprendizagem, receber e oferecer auxílio ao parceiro sobre questões linguísticas ou outras, corrigir e ser corrigido são fatores que equilibram a aprendizagem de ambos os aprendizes. Desse modo, com responsabilidade e dedicação seguramente o par alcançará uma distância bem maior. Nossos ciclistas pedalarão a bicicleta *tandem* de 28 de agosto a 04 de setembro de 2010, alguns com maior frequência, outros com pouca assiduidade. Por fim, a última dica do autor: “não segure ou impulsione a criança pelas costas ou guidão; ela tem que superar as etapas por ela mesma. Para dar apoio, acompanhe-a andando/correndo ao lado da bicicleta”. Se oportunizamos aos aprendizes uma ferramenta extra na

forma de uma bicicleta *tandem*, nosso papel é estar ao lado deles. Assim, quando necessitarem, podemos auxiliá-los a definir qual a direção seguir.

Para complementar essa narrativa sobre o percurso de nosso estudo, apresentamos, a seguir, algumas informações sobre o contexto desta investigação, bem como a justificativa, os objetivos e as perguntas que nortearam a pesquisa.

Contexto sob investigação

O contexto, desta pesquisa, refere-se primeiramente ao IFG.³ Essa Instituição, primeiramente denominada de Escola de Aprendizes Artífices, iniciou sua atuação na Cidade de Goiás em 1909. Nesse período, a escola visava a capacitar alunos em cursos e oficinas de forjas e serralheria, sapataria, alfaiataria, marcenaria e empalhação, selaria e correaria. Em 1942, com a mudança da capital do Estado da Cidade de Goiás para Goiânia, a Escola de Aprendizes Artífices também foi transferida e passou a ser chamada de Escola Técnica de Goiânia, e logo em seguida de Escola Técnica Federal de Goiás. Nesse período, a instituição atuava exclusivamente em nível médio, formando jovens profissionais técnicos para atuarem diretamente no mercado de trabalho. Em 1999, em razão da adesão aos cursos superiores na modalidade tecnológica, a Escola Técnica passou a Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás (CEFET-GO). Em dezembro de 2008, o CEFET-GO torna-se o IFG,⁴ pois novamente amplia sua área de atuação, passando a oferecer cursos de licenciatura, bacharelado e Pós-Graduação, além de continuar oferecendo ensino técnico (nível médio) e tecnológico (nível superior) em diversas áreas do conhecimento.

Este estudo tem, portanto, o IFG como contexto, especificamente um curso superior tecnológico oferecido no Campus Goiânia: o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo. Esse curso tem a duração de 3 anos e meio e objetiva:

³ As informações aqui apresentadas encontram-se no endereço eletrônico <<http://www.ifgoias.edu.br/index.php/instituicao>>.

⁴ Atualmente, existem no Brasil quatro categorias de ensino: escolas técnicas federais – instituições que continuam a ofertar apenas o Ensino Médio; centros federais de educação tecnológica – ofertam, além do ensino médio, ensino superior tecnológico; universidades tecnológicas federais – ofertam ensino superior tecnológico, bacharelado, licenciatura e pós-graduação; institutos federais de educação, ciência e tecnologia – ofertam as mesmas modalidades das universidades e o ensino médio regular e técnico.

[c]apacitar profissionais para o Planejamento e a gestão de atividades turísticas inter-relacionadas à preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural, divulgando e valorizando a cultura e os costumes da região, de modo a estimular o desenvolvimento local e regional, dando-lhe uma visão global e sistêmica de todo o processo de gestão e operação das atividades turísticas. (Disponível em: <<http://www.goiania.ifg.edu.br/index.php/turistico>>. Acesso em: 07 mar. 2012)

As Universidades de *Trier* e *Worms*, na Alemanha, também compõem o quadro do contexto deste estudo, pois estas são as instituições de ensino às quais os participantes estrangeiros estavam vinculados à época da realização da investigação. Esta pesquisa também considera como parte do contexto cinco regiões do Estado de Goiás visitadas pelos participantes. Por fim, ainda é parte do contexto o aplicativo computacional *Openmeetings* e aplicativos para envio de *e-mails*. Esses últimos ambientes referem-se ao contexto virtual utilizado pelos participantes. É importante ressaltar que as informações aqui apresentadas serão detalhadas no Capítulo 2, que trata da metodologia deste estudo.

Justificativa

Nosso estudo justifica sua relevância por descrever uma ferramenta computacional ainda não descrita nos estudos realizados sobre a aprendizagem em *teletandem*, por destacar essa modalidade de aprendizagem entre aprendizes pertencentes a um contexto de ensino tecnológico, portanto, com especificidades diversificadas de contextos de licenciatura e de bacharelado, e por buscar relacionar o ensino de línguas para fins específicos com a aprendizagem de línguas a distância por meio de interações síncronas. Assim, consoante aos objetivos do projeto ‘Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos’, modelo inspirador de nossa pesquisa, acreditamos que este estudo também se justifica por contribuir com alguns aspectos dos objetivos apresentados por Telles e Vassallo (2009, p. 57), que são:

(a) verificar a compatibilidade dos aplicativos de mensageira instantânea (com recursos de videoconferência) como instrumentos pedagógicos para o tandem a distancia em língua estrangeira; (b) verificar as características da interação linguística, cultural e pedagógica entre os parceiros de

teletandem; (c) verificar o papel do professor-mediador dentro do contexto do tandem a distância em língua estrangeira.

Nesse sentido, pretendemos contribuir com a literatura sobre a aprendizagem em *teletandem* apresentando algumas características das interações realizadas neste estudo e o aplicativo de mensageira instantânea *Openmeetings*. Além de experienciar o uso desse aplicativo para o *tandem* a distância, esta pesquisa também se pauta pelos objetivos que descrevemos a seguir.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Este estudo, em termos gerais, objetiva compreender a aprendizagem em *teletandem* em um contexto de ensino tecnológico. De modo específico, nossa investigação busca:

- ✓ averiguar como os interagentes trabalham com a LP e a LI nas interações em *teletandem*;
- ✓ investigar como o ensino de línguas para fins específicos pode ser trabalhado em conjunção com uma ferramenta tecnológica;
- ✓ verificar quais recursos do aplicativo *Openmeetings* foram utilizados pelos aprendizes brasileiros e estrangeiros quando interagem entre si;
- ✓ analisar como e com que finalidade esses recursos foram utilizados pelos participantes nas interações em *teletandem*.

A partir desses objetivos, nosso estudo defende a tese de que a aprendizagem de línguas em *teletandem* se configura como uma modalidade alternativa para contextos de ensino tecnológico em que o ensino de LI se pauta pela perspectiva de uma abordagem de ensino de línguas para fins específicos. Nesse sentido, as perguntas de pesquisa que orientam o presente trabalho são:

1. De que forma a LP e a LI foram trabalhadas nas interações via *Openmeetings* pelos interagentes brasileiros e estrangeiros? Como o ensino de línguas para fins específicos foi contemplado neste trabalho?

2. Quais recursos do aplicativo *Openmeetings* e outros associados a ele são utilizados pelos interagentes brasileiros e estrangeiros durante as sessões de interação e como tais recursos promovem a aprendizagem em *teletandem*? De que forma os interagentes percebem o aplicativo e o ambiente de aprendizagem de línguas mediada por ele?

Para responder a essas perguntas, nossa investigação foi organizada em capítulos, conforme mostramos a seguir.

Organização deste estudo

Esta tese se estrutura por quatro partes, além desta introdução. No Capítulo 1, apresentamos a base teórica que norteia a pesquisa. Na primeira seção, discutimos a Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1979, 1998), especificamente a aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2001, 2006; LANTOLF, 2000, 2006 etc.), a negociação (SWAIN, 1995, 1997 etc.), a mediação e as ferramentas mediacionais (WELLS, 1993, 1999; WERTSCH, 1998; WERTSCH; DEL RÍO; ALVAREZ, 1998 etc.). Para articular a Teoria Sociocultural e seus desdobramentos com a aprendizagem de línguas mediada por ferramentas computacionais, apresentamos, na seção seguinte, o desenvolvimento tecnológico aplicado à educação. Na outra seção, buscamos em Brammerts (1995, 1996, 2002), Telles (2009a, 2009b), Vassallo e Telles (2009), entre outros estudiosos, embasamento teórico para discorrer sobre a aprendizagem de línguas em *tandem* até chegar à vertente mais recente, o *teletandem*. Finalizando este capítulo, trazemos a abordagem de línguas para fins específicos, ressaltando o planejamento e o desenvolvimento do “Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental”, ou simplesmente Projeto ESP, como grafa Celani (2009a). Ressaltamos que as citações originalmente em LI foram por nós traduzidas para uma maior fluidez na leitura do texto. As versões originais estão em notas de rodapé.

Na busca por respostas às perguntas anteriormente apresentadas, no Capítulo 2, explicitamos a metodologia adotada para a realização desta pesquisa. Optamos por trabalhar com o estudo de caso qualitativo, pois a metodologia de pesquisa qualitativa poderia melhor revelar respostas às nossas indagações. Para tanto,

descrevemos os contextos de realização do estudo, os participantes, os instrumentos de pesquisa e o procedimento da análise realizada. Assim, os dados primários constituíram-se pelas transcrições das sessões de interação realizadas entre os interagentes brasileiros e estrangeiros. A esses dados foram acrescentadas as vozes dos interagentes obtidas por meio dos *e-mails* trocados entre eles e de trechos retirados da entrevista, do questionário e dos comentários deles sobre nossa análise. Ainda compõem os dados deste estudo fragmentos de produções escritas que os participantes realizaram ao longo do segundo semestre de 2010.

Dedicamos o Capítulo 3 à análise dos dados. Neste capítulo, buscamos discutir os dados à luz dos principais conceitos teóricos apresentados no Capítulo 1. Desse modo, analisamos o trabalho com as línguas realizado pelos participantes, incluindo, nesta análise, o modo como os interagentes utilizaram o aplicativo computacional durante as interações, com enfoque no uso dos recursos integrados e associados ao aplicativo.

Após a análise dos dados, apresentamos as considerações finais deste estudo. Nesta parte, buscamos responder às perguntas que nortearam a pesquisa, refletir sobre as limitações da investigação e sugerir novos estudos envolvendo aspectos nela observados. Este estudo inclui também referências, anexos, apêndices e uma cópia digital do estudo.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

In the elementary form something is remembered; in the higher form humans remember something. In the first case a temporary link is formed owing to the simultaneous occurrence of two stimuli that affect the organism; in the second case humans personally create a temporary link through an artificial combination of stimuli...the very essence of human memory consists in the fact that human beings actively remember with the help of signs.

(Vygotsky, 1978, p. 51)

Neste capítulo, apresentamos a Teoria Sociocultural, ressaltando principalmente a mediação e os recursos mediacionais, bem como alguns desdobramentos dessa teoria, como a aprendizagem colaborativa de línguas. Discorreremos também sobre recursos digitais, como a internet, e sobre a comunicação via ferramentas digitais e mostramos como a tecnologia influencia no processo ensino-aprendizagem de línguas. Além desses tópicos citados, explicitamos a aprendizagem em *tandem*, seus princípios e o projeto ‘Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos’, bem como outros estudos realizados no âmbito da aprendizagem em *tandem*. Trazemos, por fim, a abordagem de ensino de línguas para fins específicos, priorizando o surgimento e a evolução dessa abordagem no contexto brasileiro de ensino superior.

1.1 A Teoria Sociocultural: mediação e ferramentas mediacionais

A Teoria Sociocultural veio se contrapor às premissas biológicas de que o ser humano, como espécie ontogenética, desenvolve-se exclusivamente a partir de sua maturação, em detrimento de sua filogênese cultural. Esta teoria, desenvolvida pelo estudioso russo Vygotsky e seus colaboradores, desdobrou-se com base na constatação de que o ser humano torna-se um indivíduo a partir de suas interações com o meio social. Para averiguar como essas interações se consolidam, a Teoria Sociocultural busca compreender o desenvolvimento das funções da mente humana, primeiramente no nível interpsicológico – do meio sociocultural para a mente do indivíduo – e depois, no nível intrapsicológico, ou seja, dentro da mente do indivíduo.

Segundo Vygotsky (1998), essas funções mentais dividem-se em duas categorias: as de ordem inferior, como as exercidas pelos órgãos do sentido, e as de ordem superior. Nestas últimas, estão presentes funções da memória lógica, da atenção voluntária, do ato de planejar, da capacidade de solucionar conflitos e de inibir ou desinibir ações. Para esse autor, tanto as funções mentais inferiores quanto as superiores dependem da maturidade biológica do ser humano, contudo, elas só se desenvolvem satisfatoriamente no contexto sociocultural.

Lantolf (2006, p. 70), nesse sentido, postula que

[a] proposta de Vygotsky reconhece a contribuição fundamental dos fatores biológicos, bem como dos fatores sociais e culturais. Contudo, sua proposição não foi baseada em uma receita que prescreve uma pitada do biológico e uma pitada do ambiente. Em vez disso, Vygotsky argumenta que o nosso sistema biológico – incluindo a memória, atenção e reflexos –, que em outras espécies operam automaticamente como consequência de estimulação direta do ambiente ou de necessidades corporais internas (por exemplo, fome e sede), são organizados em um novo sistema psicológico, exclusivamente humano, uma vez que os seres humanos, durante sua vida, deparam-se com artefatos culturais, atividades e conceitos.⁵

⁵ Vygotsky's proposal recognized the fundamental contribution of biological as well as social and cultural factors, but his solution was not predicated on a recipe approach that called for a pinch of nature and a pinch of nurture. Rather, he argued that our biologically determined mental system – including memory, attention, and reflexes – which in other species operate automatically as a consequence of direct stimulation from the environment or from internal bodily needs (e.g., hunger and thirst), are organized into a new, uniquely human psychological system once humans encounter cultural artifacts, activities, and concepts.

De acordo com Cole (1990), as funções mentais superiores diferem das funções mentais dos animais por surgirem a partir de uma atividade prática e por serem historicamente desenvolvidas e culturalmente mediadas. Segundo Wertsch, Del Río e Alvarez (1998), a mediação constitui-se como o cerne da Teoria Sociocultural, pois as pessoas têm acesso ao mundo somente de forma indireta, ou mediata, em vez de direta ou imediata. Isso se aplica tanto em relação ao modo como as pessoas obtêm informações sobre o mundo e ao modo como agem sobre ele. Dixon-Krauss (1996) e Rego (1995) igualmente compartilham a ideia de que o conceito de mediação é central na teoria vygotskiana, já que os processos mentais superiores desenvolvem-se por meio dessa mediação. Nesse sentido, na perspectiva da Teoria Sociocultural “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 1998, p. 26), fazendo que essa relação deixe de ser direta e passe a ser mediada por esse elemento.

Para Cole (1990), a mediação já traz consigo a ideia básica de que os seres humanos vivem em ambientes transformados por artefatos criados pelas gerações anteriores. Esses artefatos são, portanto, ferramentas mediacionais culturais, visto que foram criadas 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 congregiar 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; ALVAREZ, 1998).

Dixon-Krauss (1996) acrescenta que a visão de que as ferramentas são historicamente desenvolvidas, culturalmente mediadas e surgir a partir de uma atividade prática fundamenta-se na noção de “situado socioculturalmente”, ou seja, de que os recursos mediacionais são modelados pelo contexto cultural no qual a interação se desenvolve, sendo também transformados pelo indivíduo. Assim,

[n]unca podemos “falar de lugar nenhum”, dado que podemos falar (ou mais amplamente, agir) somente invocando os meios mediacionais que estão disponíveis no kit de ferramentas culturais fornecido pelo contexto sociocultural no qual operamos. Como já foi observado, isso não significa que nós somos mecanicamente determinados ou meramente fantoches dos recursos mediacionais que empregamos. (WERTSCH; DEL RÍO; ALVAREZ, 1998, p. 31)

Contudo, segundo Wertsch, Del Río e Alvarez (1998), sendo a mediação um processo dinâmico, é importante considerar que as ferramentas mediacionais técnicas por si só não determinam ou causam qualquer tipo de ação. Elas somente acarretam algum impacto quando os indivíduos as usam. Rego (1995) salienta que é o homem quem produz as ferramentas, conserva-as ou aprimora-as. Portanto, torna-se relevante não idealizar nenhuma ferramenta, pois são elas que estão subordinadas à ação humana e não o contrário. Wertsch (1998) e Lantolf (2006) acrescentam que a introdução de um novo recurso mediacional transforma qualitativamente uma forma de ação mediada em outra. Tal colocação dos autores não significa que os recursos mediacionais agem sozinhos, nem tampouco, retomando as colocações de Wertsch, Del Río e Alvarez (1998), que somos meros fantoches pré-programados para utilizar tais ferramentas, mas que o indivíduo, ao fazer uso desse novo recurso, influencia e é influenciado por ele, pois as ações são momentos dialeticamente interativos. Nesse sentido, a introdução de uma nova ferramenta transforma o processo de mediação, pois ela altera a ação já naturalizada ao determinar novas formas de operação, por conseguinte, novas formas de representação do mundo real. Wertsch (1998) exemplifica tais afirmações apresentando o uso de uma ferramenta técnica utilizada por atletas: a vara de fibra de vidro para saltos com vara em substituição a vara de alumínio. De acordo com Wertsch (1998), a vara de fibra de vidro enquanto ferramenta mediacional causou uma mudança qualitativa na ação de saltar. Assim, uma forma existente de ação mediada, o salto com vara de alumínio, foi transformada pela introdução de um novo recurso mediacional, a vara de fibra de vidro. Esse recurso não fora criado para beneficiar uma forma específica de ação mediada – o salto –; contudo, essa ação recebeu um benefício advindo de outros desenvolvimentos tecnológicos que deram origem à fibra de vidro. Essa fibra já estava sendo utilizada para outros fins quando suas propriedades foram avaliadas como benéficas para a construção de varas de salto. Esse novo meio mediacional revolucionou a técnica de saltar, mas exigiu novas técnicas e habilidades dos atletas.

Nesse sentido, Vygotsky (1930, p. 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 tornam 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).⁶

Nessa perspectiva, Rego (1995) acrescenta que as ferramentas técnicas ampliam a possibilidade de intervenção na natureza provocando mudanças externas, já que são utilizadas como mediadoras nas ações concretas. Contudo, Wertsch, Del Río e Alvarez (1998) advertem-nos para o fato de que a mediação fortalece, bem como limita a ação, pois, ao mesmo tempo em que uma ferramenta amplia as formas de lidar com alguma ação, considerando as possibilidades anteriormente existentes, ela também a restringe. A percepção das restrições ou do fortalecimento da ferramenta anterior geralmente se concretiza somente a partir do aparecimento de novas ferramentas, o que não significa necessariamente a substituição de uma ferramenta pela outra. Retomando a ilustração de Wertsch (1998), os saltadores que optaram pela vara de fibra de vidro também tiveram que se adaptar a ela, modificando, por exemplo, as técnicas utilizadas nos treinamentos e as formas de controle do equilíbrio corporal e de velocidade. É nesse sentido que Wertsch (1998) afirma que as ferramentas técnicas em uso são dialeticamente interativas, pois elas influenciam as ações do indivíduo e são por estas influenciadas. Entretanto, também houve aqueles que não se adaptaram ao uso da nova ferramenta e continuam a utilizar a vara de alumínio. Porém, não há como negar que a vara de fibra de vidro, ao permitir maior flexão, transformou qualitativamente a ação de saltar.

Nessa perspectiva, Lantolf e Thorne (2007, p. 199) postulam que

[f]erramentas técnicas, que são objetos culturalmente construídos, munem os seres humanos de muito mais habilidades do que só os dotes naturais. As ferramentas físicas nos permitem mudar o mundo de maneiras que o simples uso de nossos corpos não permitiria. Além do mais, ao transformar o nosso ambiente social e

⁶ The inclusion of a tool in the behavioral process, first, sets to work a number of new functions connected with the use and control of the given tool; second, abolishes and makes unnecessary a number of natural processes, whose work is [now] done by the tool; third, modifies the course and the various aspects (intensity, duration, order, etc.) of all mental processes included in the instrumental act, replacing some functions with others, i.e., it recreates, reconstructs the whole structure of behavior just like a technical tool recreates the entire system of labor operations. Mental processes, taken as a whole, form a complex structural and functional unity.

material, nós também mudamos a nós mesmos e a nossa maneira de viver no mundo.⁷

É nesse sentido que compartilhamos com diversos estudiosos (FIGUEIREDO, 2006; LANTOLF, 2000, 2006; SWAIN; LAPKIN, 1998; PAIVA, 2010; SWAIN, 2000; 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 ensino-aprendizagem por proporcionar aos aprendizes e aos 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 língua estrangeira (LE),⁸ o uso de gestos, figuras, objetos, bem como da língua materna (LM) se misturam na comunicação com o uso da própria LE. Lantolf (2006) também afirma que o contexto educacional incorpora artefatos físicos e simbólicos (livros, papel, computador, línguas, diagramas etc.) para auxiliar os aprendizes a desenvolverem um conhecimento coerente de mundo. Acrescentamos que, em contexto virtual de aprendizagem, esses recursos também incluem, além da CPU (*Central Processing Unit*), 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) asseveram que recursos digitais, como o uso dos sítios 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

⁷ Physical tools, which are culturally constructed objects, imbue humans with a great deal more ability than natural endowments alone. Physical tools allow us to change the world in ways that simple use of our bodies does not. Moreover, by transforming our social and material environment, we also change ourselves and the way we live in the world.

⁸ Neste estudo, 'língua materna' (LM) refere-se à primeira língua que o indivíduo adquire. Por sua vez, 'língua estrangeira' (LE) e 'segunda língua' (L2) referem-se a outra língua adquirida ou aprendida após a aquisição da LM.

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 substituição de palavras, pois

um computador não tem a compreensão de conceitos ou do significado das palavras em todos os contextos. Ele simplesmente substitui palavras em uma língua por palavras em outro idioma de acordo com um programa de software. E você não pode programar em uma máquina a compreensão dos conceitos altamente complexos que podemos expressar com as belas e complicadas línguas humanas. Simplesmente não é possível criar um programa de software que possa fazer isso, independentemente do poder e da velocidade do computador e de quantos milhões de palavras são acessíveis pela máquina. Nem mesmo as melhores ferramentas de tradução automática disponíveis no momento podem fazer isso, e a barreira, em relação ao que pode ser alcançado com a tradução automática, ainda estará em vigor daqui a 10 ou 20 anos, ou mesmo daqui a 200 anos.⁹ (VITEK, p. 3, 2011)

Entretanto, Sánchez (2006) pondera que, apesar de não serem apropriadas para todas as situações, as traduções realizadas por máquinas de tradução (MT) serão cada vez mais utilizadas em diferentes contextos, incluindo o acadêmico, principalmente por elas proporcionarem a seus usuários rapidez, conveniência de pesquisa e portabilidade sobre os seus homólogos impressos. Além disso, o dicionário *on-line* contempla a fluidez temporal por operar em um ritmo bastante próximo da fala, ausente nos dicionários impressos (BAXTER, 1980). Assim sendo, o tempo gasto para manualmente folhear um dicionário é reduzido, pois os programas computacionais já localizam o verbete que se busca, oferecem áudio para pronúncia e a possibilidade de pesquisar, quase que simultaneamente, em diferentes ferramentas de pesquisa e/ou de tradução.

Contudo, os dicionários impressos, tal como as varas de bambu e de fibra de vidro, ainda convivem e compartilham características com os seus correspondentes computacionais, como esclarecimentos referentes a significado, ortografia e pronúncia (MARCKWARDT, 1973). Para Baxter (1980), Marckwardt (1973) e

⁹ a computer has no understanding of concepts or of the meaning of the words at all, it simply replaces words in one language by words in another language according to a software program. And you cannot program understanding of the highly complex concepts that we can express with our beautiful and complicated human languages into a machine. It is simply not possible to create a software program that can do that, regardless of the power and speed of the computer and how many millions of words are accessible to the machine. Not even the best machine translation tools available now can do that, and this barrier to what can be achieved with machine translation will still be in place 10 years from now or 20 years from now, or even 200 years from now.

Schmitz (1990), ao utilizarem dicionários impressos como fontes de pesquisa, os aprendizes devem evitar uma conjectura de padrões rígidos para os componentes linguísticos, já que inúmeras expressões que ocorrem em contextos geográficos específicos nem sempre são neles contempladas, peculiaridade também presente nos recursos midiáticos. Béjoint (1981) e Schmitz (1990) acrescentam ainda que as diferentes necessidades linguísticas do aprendiz, a capacidade dele de refletir e de processar informações também influenciam no modo como ele utiliza as versões impressas, aspecto igualmente presente nas variantes on-line. Baxter (1980) defende que, na aprendizagem de línguas, esse uso precisa ser combinado com atividades significativas, principalmente voltadas para a produção oral. Assim, ao uso desse recurso é acrescida a negociação entre os aprendizes. Por conseguinte, o canal de comunicação mantém-se aberto, favorecendo o desenvolvimento da fluência do aprendiz.

Um exemplo das potencialidades, bem como de limitações de uma MT pode ser observado no estudo realizado por Aiken e Balan (2011). Os autores analisaram o potencial qualitativo de tradução do *Google Translator* por meio do sistema de avaliação BLEU (*Bilingual Evaluation Understudy*)¹⁰ em uma escala de 0 a 100 pontos. Eles concluíram que esse recurso traduz melhor pares de línguas europeias do que asiáticas. A LP, por exemplo, compôs par com outras 50 línguas e nos pares LP/LI o BLEU atingiu 64 pontos, bastante similar ao BLEU 63 dos pares LP/LA. Mesmo assim, na opinião dos autores, apesar de o desempenho do *Google Translator* não ser susceptível de atingir o nível de um especialista humano, pois, dos 1275 pares de línguas analisados, apenas 294 atingiram um índice de BLEU acima de 50 pontos, esse recurso ainda é útil no campo de traduções.

Desse modo, corroboramos as afirmações já apresentadas de que a introdução de uma nova ferramenta técnica na relação entre o indivíduo e o ambiente implica em transformações nas ações desse indivíduo, as quais também resultam em mudanças cognitivas. Desde a utilização de um quadro de giz, ferramenta comum nas salas de aula, ao uso de ferramentas computacionais, asseveramos que elas ampliam as possibilidades de aprendizagem de línguas. É claro que, conforme mostrado, as ferramentas técnicas não agem por elas mesmas, mas aliadas a outros

¹⁰ Para mais detalhes desse sistema de avaliação, consultar o endereço <<http://acl.ldc.upenn.edu/acl2002/MAIN/pdfs/Main076.pdf>>.

elementos. Logo, elas são recursos mediacionais complementares, aliados a outras ferramentas, entre elas aquelas de cunho psicológico.

Nesse sentido, Vygotsky (1998) relacionou o papel que as ferramentas técnicas desempenham na mediação do indivíduo com o ambiente com o construto de ferramentas psicológicas. Assim, pela analogia do uso que o ser humano faz dessas ferramentas como recursos mediacionais para agir no mundo físico (o uso de uma pá para cavar um buraco, por exemplo), o autor sugere que as ferramentas psicológicas medeiam o desenvolvimento das funções mentais superiores (FIGUEIREDO, 2006; LANTOLF; THORNE, 2007; LIMA, 2011; REGO, 1995; WELLS, 1999). Segundo Wertsch e Toma (1990) e Wells (1993), uma das grandes contribuições da Teoria Sociocultural reside nas afirmações de Vygotsky de que as ferramentas técnicas transformam um modo de agir e que as ferramentas psicológicas, ao serem incluídas no processo da ação, alteram todo o fluxo e toda a estrutura das funções mentais.

Nesse sentido, ao papel desempenhado pelas ferramentas técnicas no desenvolvimento das ações humanas é acrescentado o papel desempenhado pelas ferramentas psicológicas, já que o uso destas também conduz a mudanças cognitivas (DONATO; MCCORMICK, 1994; VYGOTSKY, 1998; WELLS, 1993; WERTSCH, 1998; WERTSCH, DEL RÍO; ALVAREZ, 1998; REGO, 1995). Para Vygotsky (1998), as ferramentas técnicas e psicológicas:

1. aproximam-se, por ambas possuírem função mediadora;
2. diferenciam-se nas maneiras como orientam o comportamento humano. As primeiras são internamente orientadas pelo sujeito da atividade. Desse modo, “[c]onstituem um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (VYGOTSKY, 1998, p. 73). As segundas são externamente orientados para o objeto da atividade. Conduzem, portanto, a mudanças no objeto da operação psicológica; e
3. combinam-se na atividade psicológica ao exercerem a função psicológica superior.

Entre as ferramentas psicológicas, Vygotsky (1998) considera a linguagem a ferramenta principal, pois é por meio dela que os seres humanos lidam com objetos do mundo real e, mesmo na ausência deles, analisam, abstraem, generalizam as características desses objetos, bem como de situações reais e comunicam-se uns com os outros. A linguagem é, portanto, um meio de comunicação e uma ferramenta para

o pensamento (DIXON-KRAUSS, 1996; LANTOLF, 2006; SWAIN; LAPKIN, 1998; VYGOTSKY, 1998).

Para Rego (1995, p. 54), linguagem, na perspectiva da Teoria Sociocultural, é “um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade”. A autora assevera que sendo as representações socioculturalmente construídas, cultura é entendida como “um patrimônio material e simbólico formado por valores, conhecimento, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar construído pela humanidade ao longo de sua história”. Vygotsky (1981, p. 164) postula que “cultura é o produto da vida e da atividade social humana”,¹¹ portanto, é um processo em constante movimento de (re)construir informações, conceitos e significados. Assim, tal como dispõe a Teoria Sociocultural, para que o indivíduo aproprie-se desse patrimônio é necessário que ele transforme os processos externamente constituídos nas relações sociais em processos intrapessoais (VYGOTSKY, 1981). Para tanto, a linguagem é a ferramenta mediacional mais importante no exercício dessa reconstrução.

Nesse sentido, Wells (1994, p. 3) acrescenta que

em todos os tipos de atividades conjuntas, o discurso (ou seja, o uso da linguagem oral ou escrita como ferramenta) executa duas funções cruciais: primeiro, ela permite que os participantes coordenem suas ações em relação ao objeto visível no ambiente, segundo, fornece um meio para representar e refletir sobre as pessoas, coisas e ações envolvidas, bem como nas relações entre elas. No entanto, como outras ferramentas, a linguagem também muda ao longo do tempo.¹²

Wells (1999) afirma que, em contexto formal de ensino, tanto ensinar quanto aprender depende das interações sociais, principalmente, daquelas mediadas pela fala. Assim, o desenvolvimento dos processos mentais superiores também está relacionado à reconstrução das práticas discursivas no plano intramental. Segundo Leffa (2006, p. 180), “[a] interação, obviamente, pode se dar em vários níveis. Pode

¹¹ Culture is the product of social life and human social activity.

¹² For, in joint activity of all kinds, speech (i.e. the use of spoken or written language as tool) performs two crucial functions: first, it enables the participants to coordinate their actions in relation to the object in view and, second, it provides a means for representing and reflecting on the persons, things and actions involved and on the relationships between them. However, like other tools, language also changes over time.

ocorrer dentro da mente do próprio sujeito, envolvendo as fontes internas de conhecimento que usamos quando falamos, escrevemos ou lemos”.

Swain (2000, p. 113, grifo da autora) acrescenta que “‘a ação de dizer’ é uma atividade cognitiva e ‘o que é dito’ é um resultado dessa ação. Através do falar e do refletir sobre o que foi dito, um novo conhecimento é construído”.¹³ Dixon-Krauss (1996) corrobora as colocações de Swain (2000) ao postular que as interações entre os aprendizes de certa forma os forçam a pensar e a falar sobre esse pensamento da mesma forma que interagir fisicamente e socialmente com uma ferramenta técnica propicia-lhes conceituar e expressar ideias sobre essa ferramenta. Brooks e Donato (1994) também argumentam que, na perspectiva vygostykiana, o falar é percebido como uma ferramenta com muitas funções, pois é por meio dela que a interação é construída, que os aprendizes se orientam em relação à execução da própria tarefa, a si próprio e aos seus parceiros, pois falando os aprendizes mantêm sua individualidade ao mesmo tempo em que criam uma realidade social compartilhada.

Quanto à linguagem escrita, Oliveira (2000, p. 17) a considera como “uma espécie de ferramenta externa que estende a potencialidade do ser humano”. Rego (1995) destaca que essa forma de expressão amplia a capacidade de registrar e organizar as informações. Por conseguinte, redimensiona o acesso do indivíduo ao patrimônio da cultura humana, como, por exemplo, os registros feitos em livros. A escrita “promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento” (REGO, 1995, p. 68).

Wells (1993) diferencia a escrita enquanto processo e enquanto produto. Na primeira – escrita enquanto processo –, os recursos da linguagem são utilizados como ferramentas psicológicas para mediar tanto a comunicação quanto o pensamento. Nesse processo, os indivíduos buscam formular coerentemente seus pensamentos e, muitas vezes, criam significados que antes não existiam; por conseguinte, transformam tanto o conhecimento cultural quanto a ferramenta técnica que medeia a produção desse conhecimento. Já a escrita enquanto produto, ou seja, o texto escrito resultante do processo da escrita, constitui-se em uma ferramenta técnica tanto em seu aspecto físico quanto por ser uma ferramenta semiótica de representação, de certo modo fixa, de significados. Mas, como esse texto continua a existir mesmo após o processo de escrita ter sido findado, ele passa, à medida que é utilizado no

¹³ ‘saying’ is cognitive activity, and ‘what is said’ is an outcome of that activity. Through saying and reflecting on what is said, new knowledge is constructed.

processo de construção e de disseminação do conhecimento, de uma ferramenta técnica para uma ferramenta psicológica. Nessa perspectiva, Wells (1994, p. 7) elucida que textos podem ser revisitados e,

[c]omo artefatos, que têm uma existência relativamente permanente, eles tornam possível para estudiosos, longe no tempo, e até mesmo na tradição cultural, assumir, utilizar e transformar as ideias de seus antecessores na solução dos problemas contemporâneos e, por sua vez, deixar um registro permanente de sua atividade.¹⁴

Para o autor, a existência de diferentes gêneros textuais é um fato que ilustra a transformação cultural da ferramenta “texto escrito”, bem como do papel mediador dessa ferramenta. Wells (1993) acrescenta que o papel central que a língua enquanto ferramenta mediacional tem no processo ensino-aprendizagem nem sempre é considerado relevante nos contextos de instrução formal, pois, muitas vezes, os diferentes conteúdos distribuídos nas diversas disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos relegam a segundo plano o uso da língua como ferramenta mediacional do processo de internalização desses conteúdos. O autor, então, sugere como alternativa a realização de atividades que relacionem a interação, por meio do diálogo (a fala), a leitura e/ou a produção de textos escritos e a ação, isto é, a execução de uma determinada tarefa. Wells (1993) aponta, ainda, que a principal tarefa do aprendiz é descobrir, na ação, quando, onde e como fazer uso da língua como ferramenta para a mediação das outras formas de aprendizagem.

Wells (1993) refere-se ao que Vygotsky (1998) postula como desenvolvimento do pensamento científico por meio da escolarização, pois, para Vygotsky (1998), os conceitos espontâneos são comumente aprendidos durante as interações que ocorrem no cotidiano do indivíduo, isto é, fora do contexto escolar. Contudo, a aprendizagem dos conceitos científicos depende, principalmente, da escolarização. Para Wells (1993), a instrução formal oportuniza aos aprendizes o desenvolvimento dos mais abstratos conceitos e, em particular, do uso de gêneros textuais, especificamente os escritos. Esse autor acrescenta que fala e escrita interagem na produção desses gêneros, visto que a interação entre professores e aprendizes, e mesmo entre aprendizes e aprendizes, auxilia na compreensão dos conceitos mais abstratos. Já o registro escrito

¹⁴ As artifacts that have a relatively permanent existence, they make it possible for scholars far removed in time, and even in cultural tradition, to take over, utilize and transform the ideas of their predecessors in solving contemporary problems and, in turn, to leave in the texts they create a permanent record of their activity.

sistematiza-os, pois, ao escrever, o aprendiz tem a oportunidade de redefinir, explicar, refletir e reconstruir tais conceitos, havendo, por conseguinte, mais chances de internalizá-los. Wells (1993), ao observar diálogos entre crianças do ensino fundamental enquanto interagiam sobre a temática eletricidade, ora em equipe, ora em pares, concluiu que a língua oral mediou a compreensão dos conceitos abstratos e que esses conceitos, ao serem transpostos para produções escritas – tabela, pôster e relato –, foram reconstruídos de modo mais complexo, ou seja, retomando vocábulos que, no estudo de Wells (1993), vinculam cientificamente tais conceitos. É importante ressaltar que a instrução foi ministrada em LI, porém a maioria das crianças falava outra língua em seus contextos familiares, pois a escola, situada na periferia de Toronto, atendia principalmente a filhos de imigrantes.

Nessa perspectiva, a fala medeia o planejamento, o monitoramento e a avaliação da ação que será executada. Os textos escritos, por sua vez, atuam como ferramentas mediacionais auxiliares, disponibilizando as informações necessárias à execução da ação. Assim, os textos utilizados como fonte de pesquisa oportunizam aos aprendizes o acesso a novas informações, podem suscitar a reflexão e ocasionar a (re)construção da ação. Os produzidos ao longo da ação, como anotações, medeiam os resultados provisórios da tarefa e os produzidos após o término da ação registram o que os aprendizes definem ou acreditam como sendo os pontos que possuem maior relevância. Nyikos e Hashimoto (1997) acrescentam que, durante a interação, o desenvolvimento cognitivo emerge através da acomodação de novas ideias ou pontos de vistas às já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Segundo Brown (1978) e Wells (1993), ao passar da fala para a escrita acadêmica ocorre a transformação do conhecimento, pois os aprendizes alternam de um uso mais informal da língua para uma modalidade mais elaborada, principalmente em relação ao léxico. Contudo, é a fala que medeia a compreensão desse léxico mais elaborado, pois, enquanto os aprendizes discutem sobre os conteúdos, novos conceitos vão sendo introduzidos e somados às experiências que eles já possuem. Fala e escrita são, portanto, dois modos complementares de representação das próprias experiências do aprendiz, bem como ferramentas mediadoras no desenvolvimento dos novos conhecimentos.

Mais um aspecto fundamental na construção do conhecimento sob a perspectiva da Teoria Sociocultural refere-se ao papel desempenhado pelo outro na interação social (DONATO; MCCORMICK, 1994). Nessa perspectiva, ressaltamos a

percepção do construto de mediação como um dos componentes essenciais para o processo-ensino aprendizagem de línguas, pois, conforme postula Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre a partir da interação com outros indivíduos. Nessa interação, o outro desempenha o papel de mediador, auxiliando o aprendiz no seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky (1981, p. 161), “nós poderíamos, portanto, afirmar que é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos”.¹⁵ Nessa interação, a presença de elementos mediadores – o outro e as ferramentas técnicas e psicológicas – introduz um elo a mais na relação entre o intra- e o interpessoal (OLIVEIRA, 1998).

Nesse sentido, Vygotsky (1979) afirma que o componente social do comportamento individual refere-se às experiências advindas da relação como o outro, pois, por meio da regulação do outro ou de ferramentas elaboradas por esse outro, é possível compreender essas experiências mesmo não tendo participado de sua realização. Assim, aos moldes vygostykianos, no processo de ensinar e de aprender línguas, além de os recursos mediacionais constituírem-se por ferramentas técnicas (livros, músicas, figuras, programas computacionais) e psicológicas (linguagem, memória simbólica, atenção voluntária, tomada de decisão, abstração, técnicas mnemônicas, símbolos algébricos, diagramas, esquemas, mapas, pensamento etc.), eles são, sobretudo, configurados na pessoa do outro, pois as pessoas têm aprendido uma com as outras há muitos anos (DIXON-KRAUSS, 1996). Na área de educação formal, esse modo de aprender é denominado de aprendizagem colaborativa, assunto que tratamos no subitem seguinte.

1.2 A aprendizagem colaborativa

A aprendizagem por meio do auxílio do outro não é uma ideia recente. Porém, em contexto educacional, essa modalidade de aprendizagem passou a fazer parte das salas de aulas a partir da adoção de alguns dos pressupostos da Teoria Sociocultural, entre eles, como apresentado, o conceito de mediação. Desde então, outros estudiosos vêm largamente contribuindo para o enriquecimento dessa teoria (FIGUEIREDO, 2006; LANTOLF, 2000, 2006; SWAIN; LAPKIN, 1998; PAIVA,

¹⁵ we could therefore say that it is through others that we develop into ourselves.

2010; SWAIN; VAN LIER, 2000; WELLS, 1999, entre outros), principalmente em relação à sua aplicabilidade em contexto de ensino-aprendizagem de LE.

Segundo Figueiredo (2006. p. 12, grifo do autor),

[a] aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere, *grosso 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 co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações.

Nesse sentido, assumimos o conceito de aprendizagem apresentado por Oliveira (1998, p. 57). Para a autora, aprendizagem segundo a Teoria Sociocultural é “o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas”. Wells (1993), com quem concordamos, acrescenta que aprendizagem deve ser vista como um processo de desenvolvimento gradual e transformativo de *expertise*, que ocorre principalmente por meio da participação em atividades, nas quais o conhecimento é progressivamente construído, aplicado e reconstruído. No mesmo sentido, ensinar é desafiar, auxiliar e orientar o aprendiz no engajamento de diferentes atividades em que ele possa desenvolver e compartilhar sua *expertise*. Wiersema (2002) acrescenta que a aprendizagem, especificamente na modalidade colaborativa, sustenta-se, principalmente, no princípio de interdependência positiva entre os indivíduos envolvidos no processo de aprender, ou seja, nas situações em que os aprendizes esforçam-se para aprender uns com os outros.

Dixon-Krauss (1996), Figueiredo (2006), Nyikos e Hashimoto (1997) e Rego (1995) congregam as mesmas ideias sobre as vantagens da adoção da aprendizagem colaborativa como apoio para o processo ensino-aprendizagem de línguas. Para esses autores, essa modalidade de aprendizagem possibilita aos aprendizes, além do aprimoramento de todos os elementos da comunicação, o desenvolvimento de algumas habilidades, tais como ouvir o outro, 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 outro, principalmente ao dividir papéis para a execução de tarefas. Além do mais, 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.

Figueiredo (2006, p. 19-20) apresenta alguns aspectos da aprendizagem colaborativa que contribuem para a compreensão de como o processo ensino-aprendizagem de línguas se desenvolve sob a perspectiva da Teoria Sociocultural:

- a. as atividades dos membros do grupo são geralmente não-estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve;
- b. com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno;
- c. o professor não dá instrução aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo;
- d. os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informação do professor;
- e. o ensino e a aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os alunos e o professor;
- f. a participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais.

Swain (1999) aponta cinco aspectos favoráveis ao engajamento dos aprendizes em atividades colaborativas: (1) encoraja a participação ativa dos aprendizes na construção da tarefa, já que eles precisam trabalhar em pares ou em grupos; (2) favorece o foco na forma, pois os aprendizes buscam expressar o conteúdo de modo correto, coerente e apropriado; (3) possibilita aos aprendizes perceber as lacunas em relação ao próprio conhecimento linguístico, pois, enquanto tentam expressar os significados que desejam, eles formulam e testam hipóteses em busca por soluções; (4) favorece externalizar o conhecimento, o que lhes permite refletir sobre ele, revisá-lo e aplicá-lo e (5) requer um produto final, que pode ser, por exemplo, um texto escrito ou uma apresentação oral. A autora ainda acrescenta que tarefas colaborativas são comunicativas e, portanto, propiciam aos aprendizes o trabalho concomitante tanto sobre a forma quanto sobre o conteúdo da língua, além de estreitar laços de amizade. Para Lima (2011, p. 850), “tarefas colaborativas promovem o engajamento cognitivo e social, o qual favorece, potencialmente, a autonomia do aprendiz”.¹⁶

Para Panitz (1999), numa perspectiva colaborativa, há um consenso entre os aprendizes de que todos os membros irão trabalhar em favor de um propósito, bem

¹⁶ collaborative tasks promote learner cognitive and social engagement that potentially favor learner autonomy.

como um compartilhar de autoridade e de aceitação da responsabilidade entre os componentes do grupo em relação às ações que cada um deve fazer para que o trabalho seja realizado. Nesse sentido, os aprendizes tendem a respeitar e valorizar as contribuições de cada membro do grupo. Segundo o autor, aprendizes que trabalham colaborativamente tendem a estender esse modo de agir para suas famílias e grupos da comunidade onde vivem, geralmente, como uma forma de viver e de lidar com outras pessoas.

Nessa perspectiva, Forman e Cazden (1985) acrescentam que a interação intensifica o desenvolvimento do raciocínio lógico e aumenta as perspectivas de se resolver um problema. Porém, para os autores, não basta simplesmente engajar-se na realização de uma atividade em conjunto para que o problema seja resolvido, é necessário que haja conflitos de pontos de vista. Lima e Costa (2007, 2010) afirmam que, ao falar de suas dúvidas, os aprendizes maximizam o trabalho colaborativo, o que cria a oportunidade de um corrigir o outro. Apesar de a correção realizada pelo colega, para alguns aprendizes, poder causar constrangimento, na maioria dos casos, como afirma Figueiredo (2005), essa forma de correção apresenta bons resultados. Nesse sentido, Lima e Costa (2007, p. 598) acrescentam que “[a] correção pelo outro pode servir como facilitadora da fixação de regras linguísticas ou mesmo na escolha de pronúncia apropriada de certos elementos lexicais”. Para Rego (1995), na aprendizagem colaborativa, a heterogeneidade entre os aprendizes, por exemplo, em relação a níveis de conhecimento, experiências, ritmo de aprendizagem, comportamentos, contextos familiares, entre outras é percebida como positiva, visto que as diferenças podem ampliar as capacidades individuais de percepção de si mesmo, das outras pessoas e do mundo ao seu redor.

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 presenciais quanto a distância. Nesse sentido, o gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem de LE também pode estar relacionado, entre outros aspectos, aos objetivos dos aprendizes, pois, muitas vezes, eles engajam-se em

atividades em pares ou em grupos, mas desenvolvem um trabalho muito mais cooperativo do que colaborativo.¹⁷

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Figueiredo (2001), Gonçalves, (2009) e Ware (2005) demonstram que, apesar de a aprendizagem colaborativa trazer resultados positivos quanto à aprendizagem de línguas, há aprendizes que preferem o trabalho individual com a língua ou somente com o auxílio do professor. No estudo de Figueiredo (2001), por exemplo, apesar de o autor apresentar vários pontos positivos do trabalho em pares, apresentou também algumas limitações dessa abordagem: alguns aprendizes declararam preferir não interagir com seus colegas durante o processo da reescrita de seus textos, já que acreditavam ser o professor, e não o colega, a pessoa ideal para ler e corrigir essas produções. Na pesquisa de Gonçalves, (2009) sobre a utilização de *blogs* nas aulas e as implicações desse uso na aprendizagem de LE, alguns aprendizes afirmaram preferir aulas em ambientes convencionais a usar o laboratório de informática. Para esses alunos, aulas envolvendo a criação de *blogs* despendem muito tempo com discussões e tomadas de decisões a respeito do desenvolvimento da tarefa, restringindo o tempo que, para eles, deveria ser dedicado às aulas convencionais, isto é, sendo o professor o principal mediador. Outro estudo que também apresenta posicionamentos desfavoráveis a essa modalidade de aprendizagem é o de Ware (2005). Nesse estudo, aprendizes estadunidenses auxiliavam aprendizes alemães na aprendizagem da LI e recebiam auxílio destes para a aprendizagem da LA por meio de interações escritas via *e-mails*. Após analisar os dados, o autor averiguou que os estadunidenses interagiam somente para cumprir tarefas curriculares, utilizavam a variedade padrão da LI e consideravam inapropriado o fato de os seus pares não utilizarem essa variedade quando escreviam em alemão. Já os alemães esperavam que as interações em par fossem um meio eficaz tanto para fazer amigos quanto para aprimorar a fluência na LI. Segundo o autor, esses desencontros levaram os aprendizes, principalmente os estadunidenses, a dedicar pouco tempo às interações e, como consequência, ao desenvolvimento de uma aprendizagem mais colaborativa.

No estudo de Ware (2005), a aprendizagem colaborativa também é conhecida pela denominação de telecolaboração. Definida por Belz (2002, p. 61) como “aplicação da rede global de comunicação no processo ensino-aprendizagem de

¹⁷ Para melhor detalhamento desses construtos, conferir Figueiredo (2006).

LEs”,¹⁸ a telecolaboração envolve interações mediadas por computador entre aprendizes falantes de línguas maternas diferentes (BELZ, 2002; NGUYEN, 2010; O’DOWD, 2010). 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. Nesse sentido, é no processo da interação que os aprendizes, em trabalho conjunto, definem seus papéis, compartilham as línguas e as culturas e, sem a intervenção direta de um professor, colaborativamente transformam suas experiências em estruturas de conhecimento.

Essa transformação, segundo Vygotsky (1998), ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para o autor, a ZDP refere-se à distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que é capaz de executar com a ajuda do outro. Lantolf (2000, p. 17) esclarece que a “ZDP não é um lugar fisicamente situado, mas uma metáfora para observar e compreender como os meios mediacionais são apropriados e internalizados”.¹⁹ Para Vygotsky (1981, 1998,) quando a criança executa uma tarefa por si mesma, ela está autorregulada. Porém, para alcançar esse estágio, a criança passa por fases de regulação, a saber: regulação pelo objeto – a criança é influenciada pelo contexto real de ocorrência da tarefa; regulação pelo outro – a criança consegue executar a tarefa com o auxílio do outro e, o terceiro estágio – autorregulação – a criança consegue realizar a tarefa por si própria, sem o auxílio do par mais experiente.

Assim, segundo Vygotsky (1998), é na ZDP que a criança atinge a autorregulação, pois é nessa zona que ocorre o processo de reconstrução interna de uma operação externa ou seja, a internalização. Lantolf (2000) acrescenta que a internalização é o processo por meio do qual o indivíduo movimenta-se da realização de ações concretas executadas em associação a ferramentas técnicas e/ou a mediação pelo outro para a realização de ações, em nível mental, sem auxílio externo aparente.

¹⁸ application of global communication networks in foreign language education.

¹⁹ ZPD is not a physical place situated in time and space; rather it is a metaphor for observing and understanding how mediational means are appropriated and internalized.

Mesmo estando as ações em nível mental, segundo o autor, elas ainda continuam sendo ações mediadas, só que o recurso mediador está internamente situado. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 75, grifo do autor) assevera que a internalização passa por uma série de transformações:

- a. *uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;*
- b. *um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre pessoas (interpsicológica)*, e, depois, *no interior da criança (intrapsicológica)*;
- c. *a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente.

Apesar de o conceito de ZDP referir-se ao processo de aprendizagem da criança, ele também é aplicado na busca pela compreensão de como se desenvolve o processo de aprendizagem de adultos, embora haja estudiosos (LANTOLF, 2000; PAIVA, 2010; SWAIN; LAPKIN, 1998; VAN LIER, 2000) que consideram inapropriado a utilização desse conceito tal como ele foi postulado por Vygotsky (1998). Para esses autores, o construto ZDP original deixa de contemplar outras composições de pares – como os pares formados só por aprendizes –, ignora a alternância do papel de “indivíduo mais competente” entre os membros do par, bem como outras formas de mediação, como as realizadas pelo uso de ferramentas técnicas, como um livro, um gravador, um computador etc. Wells (1999), por exemplo, afirma que a ZDP interpretada essencialmente aos moldes vygostykyanos relaciona-se apenas a interações face a face em que há assistência ou instrução por parte de um dos membros do par, desconsiderando, portanto, uma perspectiva mais holística de aprendizagem, de interação e de par competente. Para esse autor, com quem concordamos, aprendizagem não envolve somente interações verbais face a face, mas uma variedade de outros recursos mediacionais, sejam eles técnicos e/ou psicológicos, não se restringe simplesmente ao par, mas engloba todos os que estão envolvidos no processo de (re)construção de uma dada tarefa, mesmo aqueles lembrados na memória, bem como não foca em um único membro do par ou do grupo, pois pode ocorrer alternância de papéis entre os parceiros.

Paiva (2010, p. 205) também considera

pouco adequada a aplicação do conceito de ZDP ao universo da aprendizagem colaborativa entre adolescentes ou entre adultos, especialmente no âmbito da aquisição de línguas estrangeiras, pois a transposição desse conceito implica romantizar a participação do par mais competente, e minimizar o papel dos artefatos culturais que podem ser mediadores eficazes na aprendizagem autônoma. Além disso, nos leva a crer, erroneamente, que a aquisição acontece em um ambiente formal, dividido entre alunos mais competentes e menos competentes.

Esse questionamento, no entanto, não anula a importância do papel do outro na aprendizagem, mas nos faz ver o contexto social não apenas como ambiente de cooperação, mas, também, como arena de conflitos e de frustrações.

Essas colocações da autora advêm de um estudo no qual os aprendizes mencionaram ser a música, o cinema, a televisão e interações pela internet auxílios mais efetivos ao processo de aprendizagem do que interações com os colegas. Paiva (2010), então, assevera que interações em pares, em detrimento de outros recursos, podem inviabilizar a aprendizagem daqueles aprendizes que, enquanto pares mais competentes, não percebem ganho ao interagir com aprendizes menos experientes, ou, ao contrário, enquanto pares menos competentes preferem não se expor a situações que consideram constrangedoras. Essas considerações da autora corroboram a visão dos autores anteriormente mencionados (LANTOLF, 2000; SWAIN; LAPKIN, 1998; VAN LIER, 2000; WELLS, 1999).

A esse respeito, Figueiredo (2001, 2006) e Wells (1999) asseveram que o par mais competente, ou seja, o fornecedor de *scaffolding*,²⁰ nem sempre é alguém considerado como o mais competente em todos os aspectos, já que em situações de aprendizagem, onde se reúnem dois ou mais aprendizes, a aprendizagem não se restringe àqueles menos competentes. Além do mais, a maioria das atividades engloba uma variedade de afazeres. Assim, um aprendiz competente em um quesito, portanto apto a oferecer ajuda a seu par nesse aspecto, pode ser aquele que necessita de auxílio em outro ponto. Mesmo quando nenhum membro da parceria está apto a oferecer auxílio, trabalhando juntos, os aprendizes conseguem co-construir a tarefa de um modo que não fariam se estivessem trabalhando isoladamente. Ou seja, todos

²⁰ Wood, Bruner e Ross (1976) definem *scaffolding* como sendo o processo que capacita a criança ou o indivíduo principiante a resolver um problema, a executar uma tarefa ou a alcançar um objetivo que está acima de sua capacidade real.

podem se beneficiar do fazer juntos e aprimorar o conhecimento (COSTA; LIMA, 2007, 2010, 2011; FIGUEIREDO, 2001, 2005, 2006, 2011; FORMAN; CAZDEN, 1985; LANTOLF, 2000; WELLS, 1999). Nessa perspectiva mais ampla, segundo Lantolf (2000), a ZDP é também concebida como “construção colaborativa de oportunidades” (LANTOLF, 2000), “ocasiões para aprendizagem” (SWAIN; LAPKIN, 1998) e “*affordances*”²¹ (VAN LIER, 2000). Neste estudo, nós assumimos as ressignificações ao conceito, porém mantemos a denominação ZDP, utilizada por Vygotsky (1998). Wells (1999) postula que, se assumimos que o conceito de ZDP pode ser estendido, passamos igualmente a reconhecer que há outras fontes das quais os aprendizes podem receber auxílio, além daquela advinda do colega fisicamente presente. Assim, para o autor, todas as ferramentas técnicas e simbólicas são personificação do conhecimento envolvido na própria produção dessas ferramentas, portanto, no momento oportuno, o uso de tais ferramentas faz que o conhecimento, já potencializado pela própria ferramenta, funcione como uma alavanca para a aprendizagem.

Para Figueiredo (2006, p. 17, grifo do autor), quando os aprendizes trabalham em pares ou em grupo “[u]m dos grandes benefícios observados é o fato de que a interação maximiza a aquisição da nova língua por promover oportunidades tanto para *input*²² quanto para *output*”. Costa e Lima (2007, 2010), Swain (1995) e Swain e Lapkin (1998) acrescentam que essas oportunidades emergem, principalmente, quando os aprendizes se engajam em negociações em busca de caminhos para se expressarem durante a comunicação. Cândido Júnior (2009) acrescenta, ainda, que os aprendizes negociam a produção linguística também conversando não só sobre a língua que estão aprendendo, como também sobre procedimentos de tarefas e criando palavras. Nesse sentido, Swain (1997, p. 142) afirma que

[s]e alguém aceita a perspectiva vygotskiana de que muito da aprendizagem é uma atividade que ocorre dentro e através de diálogos, que o desenvolvimento ocorre primeiro no plano interpsicológico através do conhecimento socialmente construído, então a observação do diálogo, enquanto os aprendizes engajam-se na busca pela solução do problema linguístico, é particularmente

²¹ O termo é utilizado no sentido de proporcionar oportunidades para a aprendizagem. Contudo, o aproveitamento dessas oportunidades está relacionado a como o aprendiz, enquanto indivíduo singular, as percebe e as utiliza.

²² *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.

reveladora do processo mental. A unidade de análise de aprendizagem de língua e dos processos a ela associados é, portanto, o diálogo, não exatamente o *input* ou o *output* por eles mesmos.²³

Para Pica²⁴ (1994), Swain (1995, 1997, 2000) e Swain e Lapkin (1998), o *output* é necessário para que a aprendizagem da LE ocorra, pois, ao produzir na LE, o aprendiz também amplia as oportunidades para compreender e internalizar, além do sentido da mensagem, a estrutura linguística da língua. Pica (1994) acrescenta que a negociação tem a intenção de tornar a mensagem compreensível nos dois sentidos, tanto aquela que o aprendiz produz, o *output*, quanto a que é dirigida a ele, o *input*, sendo, portanto, um dos recursos mais utilizados pelos aprendizes para lidar com lacunas na comunicação. Para a autora, negociação é um tipo de interação que “caracteriza a modificação e reestruturação da interação que ocorre quando os aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem ou experienciam dificuldades na compreensão da mensagem”²⁵ (PICA, 1994, p. 494). Consolo (2010) e Nakahama, Tyler e Van Lier (2001) acrescentam que a negociação reparadora refere-se ao processo de esclarecer uma sentença (ou parte dela) considerada por um dos aprendizes, membros de um par, como sendo problemática ou como não compreendida por ambos.

Segundo Pica (1994), na busca pela negociação reparadora, o aprendiz repete a mensagem literalmente, faz ajustes na sintaxe, troca termos ou modifica a estrutura e o significado de diversas maneiras. Pica (1994) observou, entre outros recursos, perguntas diretas (*What did you say?*, *What do you mean by X?*, *What?*, *Huh?*) e solicitação de confirmação (*Did you say X?*), bem como paráfrase da mensagem original, substituição de palavras ou sentenças desconhecidas por outras mais familiares e divisão da sentença em partes. Swain (2000), por sua vez, constatou outros recursos, como perguntas ao colega e ao professor, uso da LM para hipotetizar

²³ If one accepts a Vygotskian perspective that much learning is an activity that occurs in and through dialogues, that development occurs first on the inter-psychological plane through socially constructing knowledge and process, then it must be that a close examination of dialogue as learners engage in problem-solving activity is directly revealing of mental process. The unit of analysis of language learning and its associated processes may therefore more profitably be the dialogue, not input or output alone.

²⁴ Apesar de Teresa Pica não ser considerada como socioculturalista, nós utilizamos alguns dos estudos por ela realizados por apresentarem o conceito de ‘negociação’ em uma perspectiva similar à assumida pelos estudiosos da Teoria Sociocultural.

²⁵ characterize the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility.

sobre questões referentes à estrutura gramatical e ao significado, bem como o uso do dicionário para checar questões de significado e de forma. A respeito do uso da LM, Mello (2005) afirma que, em comunicação bilíngue, ela é um recurso mediador favorável à aprendizagem da segunda língua (L2), pois o aprendiz, frente a uma incompreensão da mensagem ou da estrutura da L2, também a utiliza como *scaffolding* para solucionar tal problema. Brooks e Donato (1994) acrescentam que a LM facilita a aprendizagem de L2 por auxiliar o aprendiz a manter a interação verbal, principalmente na execução de tarefas não familiares.

De acordo com Pica (1994), Shehadeh (2003) e Swain (1995, 1999, 2000), quando os aprendizes percebem a lacuna na compreensão da mensagem e trabalham com a língua modificando-a ou reestruturando-a, eles desencadeiam um movimento que, primeiramente, promove uma percepção (*noticing*) sobre a língua. Essa percepção permite ao aprendiz formular e testar hipóteses, bem como favorece a reflexão sobre a estruturação e funcionamento da língua. Para Swain (1997, 1999), perceber, elaborar e/ou testar hipóteses e refletir sobre a língua são as três funções que o *output* desempenha no processo de aprendizagem de línguas.

A primeira função – perceber – consiste na percepção consciente de um problema linguístico. Essa percepção geralmente acontece quando o aprendiz, ao tentar produzir a língua oralmente ou por escrito, percebe que não sabe como falar ou como escrever de forma adequada o que ele quer dizer. Nesse ponto, um *input* específico torna-se relevante para o aprendiz, desencadeando o processamento cognitivo que pode levá-lo a produzir um conhecimento novo ou a consolidar um conhecimento já existente.

A segunda função – elaborar e/ou testar hipóteses – ocorre quando o aprendiz, a partir do próprio conhecimento já internalizado ou por meio de *feedback* externo advindo do auxílio de fontes externas, como ferramentas técnicas (dicionário, livros de gramática) ou de um par mais competente (o colega, o professor), modifica ou reprocessa o *output*. Nesse sentido, o aprendiz, buscando sanar suas necessidades comunicativas, usa o *output* como um meio para testar palavras e/ou estruturas linguísticas e averiguar se estas funcionam ou não naquele contexto comunicativo em questão.

A terceira função – refletir – refere-se a reflexões que o aprendiz faz sobre a língua-alvo como um indicativo de que ele percebeu algo sobre a constituição da língua na sua própria produção ou na de seu par, mesmo quando não há ocorrência

de termos metalinguísticos. Para a autora, essa função é a mais reveladora do processamento cognitivo do aprendiz, pois ela permite ao pesquisador averiguar como os aprendizes relacionam significado, forma e função, bem como fornece pistas de como eles resolvem problemas linguísticos enquanto a aprendizagem ainda está em processo (SWAIN, 1997, 1999).

Essas três funções do *output*, segundo Swain (1995, 1997, 1999), estão mais relacionadas à acuidade linguística do que à fluência, pois quando o aprendiz ouve, ele acessa informações semânticas e pragmáticas que o auxiliam na compreensão do *input*. Porém, é ao falar que essas informações precisam ser estruturadas sintaticamente para veicular o significado de forma coerente. Nesse sentido, o *output* faz que os aprendizes tenham que se deslocar da estratégia de processamento semântico – a mais utilizada para solucionar lacunas na compreensão – para estratégias que propiciem o processamento gramatical necessário a uma produção oral ou escrita precisa. Para a autora, portanto, o *output* desempenha um papel crucial no desenvolvimento da sintaxe e da morfologia no processo ensino-aprendizagem de línguas. Assim, a compreensão do significado pode levar à aprendizagem da estrutura e, da mesma forma, perceber a estrutura pode conduzir à compreensão do significado. O estudo desenvolvido por Khatib e Bagherkazemi (2011) endossa as colocações de Swain (1995, 1999), pois os aprendizes, participantes da pesquisa deles, aprimoraram o conhecimento linguístico quando foram conduzidos a mudar do processamento semântico para o sintático.

Contudo, Pica (1994) e Swain (1999, 2000) asseveram que as interações entre os aprendizes precisam ser investigadas com cautela, pois quando se busca compreender como o aprendiz reestrutura a língua para aprendê-la, as modificações mais visíveis são no campo lexical e em unidades sintáticas maiores, sendo raras na morfologia. Além do mais, para as autoras, muita negociação de estruturas gramaticais é desnecessária à compreensão da mensagem, bem como são incomuns em ambiente natural de comunicação; portanto, as negociações acabam mais centradas na compreensão da mensagem, muitas vezes, relegando para segundo plano a estrutura da língua.

Para Santos (2009 p. 130), “[q]uanto mais altos os índices de negociabilidade, mais recorrente, enriquecida e diversificada pode ser a oferta de insumo e, mais favorável à aprendizagem se torna o trabalho colaborativo”. O autor acrescenta que a percepção da lacuna na mensagem representa o ponto de contato entre as dimensões

social e individual da interação, pois ela constitui a mola propulsora para o processamento e reprocessamento das informações linguísticas na construção individual e colaborativa da aprendizagem. Entretanto, há que se considerar que os pontos de congruência entre as dimensões social e individual da interação estão diretamente relacionadas aos aprendizes, pois existem aqueles que conjugam as diferentes formas de mediação – técnica, psicológica e pelo outro – para auxiliar a própria aprendizagem, bem como outros que preferem o trabalho isolado. Acreditamos, portanto, que antes de realizar atividades conjuntas torna-se relevante ouvir os aprendizes sobre o posicionamento deles a respeito das diferentes formas de executar tarefas, bem como explicar o porquê da adoção destes ou daqueles princípios naquele contexto específico de aprendizagem. “Nessa arena”, como assevera Paiva (2010), certamente haverá momentos de conflitos e emoções, como frustrações, mas, na perspectiva da Teoria Sociocultural, também haverá abertura para que aprendizes e professores possam dialogar e, mesmo que não haja consenso, que haja respeito, como defende Wells (1999, p. 333) quando afirma que “a aprendizagem tem mais sucesso quando é mediada por uma forma de interação que expresse respeito mútuo, confiança e interesse pelo outro”.²⁶ Assim, como já ocorre em muitos contextos educacionais, a adoção de uma ou de várias abordagens de ensino, enfocando ou não o uso de ferramentas mediacionais, pode coexistir com diferentes estilos de aprendizagem, pois, afinal, o propósito do processo ensino-aprendizagem é que haja aprendizagem.

Seguindo a perspectiva da aprendizagem colaborativa e dos recursos mediacionais que contribuem para o processo ensino-aprendizagem de línguas, apresentamos, no subitem seguinte, o construto tecnologia e sua utilização em contexto educacional.

1.3 Tecnologia e aprendizagem de LE

O advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) não só renovou bens de consumo, como também propagou uma necessidade vital de usufruí-los. Assim, produtos como a telefonia celular, a TV por assinatura, caixas

²⁶ learning will be most successful when it is mediated by interaction that express mutual respect, trust and concern.

bancários eletrônicos, redes de comunicação sem fio, o computador e a internet tornaram-se bens constituintes da vida de muitas pessoas (FERNANDES; CONSOLO, 2010; LEFFA, 2006; TELLES, 2009b). A internet, por exemplo, propicia a milhões de pessoas a oportunidade de interagir umas com as outras rotineiramente, rompendo fronteiras geográficas e redimensionando a percepção de espaço e de tempo. Nesse sentido, independente de fusos horários, as pessoas podem comunicar-se umas com as outras, de diferentes locais e em tempo real, ou seja, de modo síncrono. Ou mesmo com diferenças temporais, no modo assíncrono.

De acordo com Crystal (2001), a essência da internet é sua interatividade real ou potencial, que, somada ao caráter eletrônico e global, faz dessa associação de redes por excelência um ambiente propício à comunicação. Contudo, é importante considerar que a comunicação via ferramentas digitais é delimitada pelas habilidades dos indivíduos com o uso delas, pela natureza do equipamento, bem como pelas propriedades dos programas e do servidor responsável ao acesso à internet. Essas limitações nem sempre são percebidas pelos usuários, que, segundo Crystal (2001), possuem altas expectativas de êxito no funcionamento do aparato tecnológico e certa carência de uma relação objetiva a respeito do funcionamento da internet. Nesse sentido, segundo o autor, é importante se considerar que o ritmo das interações virtuais é mais lento do que nas situações presenciais, pois depende do equipamento, dos programas, das circunstâncias, do hábito e da personalidade dos usuários. Crystal (2001) afirma que, em seus estudos, a maioria dos usuários tolera, em interações síncronas, um atraso em torno de 2 a 4 segundos, sendo que atrasos de mais de 5 segundos causam frustrações. Além do mais, o silêncio pode gerar ambiguidade tanto para o emissor quanto para o receptor, pois não há como de fato saber se a mensagem chegou ao receptor ou se ele está encontrando problemas para compreendê-la ou se optou por não responder a ela de imediato ou se está pensando na melhor maneira de responder à mensagem. Outro elemento que sofre influência em razão do atraso, segundo Crystal (2001), é a organização dos turnos de fala. Nesse sentido, a estrutura temporal do veículo condutor da mensagem pode levar a atrasos imprevisíveis e, por conseguinte, a incompreensões, principalmente, quando há mais de dois interlocutores engajados na interação. Entretanto, a comunicação síncrona, entre pares, favorece o esclarecimento de equívocos, como mal-entendidos, pois há uma maior proximidade temporal nas produções dos turnos.

A esse respeito, Warschauer (1996) postula que, mesmo apresentando alguns problemas, a hipermídia, isto é, o acesso de modo simultâneo, interativo e não linear a texto, imagem e som, oferece muitas vantagens para a comunicação, por conseguinte, para o processo ensino-aprendizagem de línguas. Entre elas, podemos citar: (1) ambiente mais autêntico de aprendizagem, pois ouvir e ver combinam-se, tal como ocorre no mundo real; (2) integração de um modo mais natural das habilidades de compreensão e produção orais e escritas em razão dos recursos computacionais que o ambiente disponibiliza (áudio, *chat*, câmera de vídeo etc.); (3) controle do próprio processo de aprendizagem, já que os aprendizes, de certo modo, ditam o ritmo da atividade que estão desenvolvendo no ambiente virtual; e (4) trabalho com a língua focando conteúdo, sem, no entanto, abandonar questões relacionadas a estruturas gramaticais e à aprendizagem de estratégias.

Nesse sentido, Paiva (2005) afirma que, no Brasil, os ambientes virtuais mais utilizados para o gerenciamento de atividades educacionais são AulaNet, *Moodle* e TeleEduc. Todos são gratuitos e oferecem diversos recursos midiáticos. O ambiente virtual *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Environment*), por exemplo, oferece aos seus usuários inserção de *avatar* (uma imagem representando o usuário), fóruns, calendário, gestão de conteúdo, *blogs*, *chat*, diários, entre outros recursos. Segundo a autora, esses recursos proporcionam aos aprendizes e professores uma variedade de ferramentas a favor da comunicação, bem como do processo ensino-aprendizagem de línguas. Porém, Paiva (2005) nos adverte que não são os ambientes digitais que determinam esse processo, mas o modo como professores e aprendizes percebem e realizam a construção do conhecimento nesses ambientes.

Para Fernandes e Consolo (2010), a escola é um espaço onde a tecnologia, no seu significado amplo, sempre esteve presente, apesar de os professores muitas vezes não terem consciência de que, quando utilizam técnicas específicas para a realização de determinadas tarefas, fazem uso de tecnologias. Telles (2009b) afirma que o processo-ensino aprendizagem de línguas está sempre em constante movimento. Para ele,

a metamorfose do ensino de línguas estrangeiras se dá por meio de um continuum. Isso significa que a passagem do ensino de línguas estrangeiras do pólo tradicional para aquele orientado pela tecnologia [digital] não se dá do preto para o branco ou em um só golpe. O ensino da LE ainda transita entre os dois pólos, assumindo

características de um ou de outro, dentro de um continuum de desenvolvimento. (TELLES, 2009b, p. 70)

Nesse sentido, usar tecnologia digital não necessariamente significa abandonar, de súbito, o giz e o quadro negro e adotar o computador como o recurso mais apropriado ou o único para o ensino de línguas, mas estar aberto a novas ferramentas que podem ser úteis ao desenvolvimento desse processo. Contudo, no que se refere às NTIC, o polo da tecnologia digital muitas vezes não é contemplado no setor educacional por ausência de suporte financeiro e técnico. Assim, por mais que professores e alunos estejam abertos a essa perspectiva, ela pode não se concretizar. Fernandes e Consolo (2010) e Paiva (2001) apontam que, apesar de já haver por parte das políticas públicas algumas medidas para a inclusão digital do cidadão, ainda são medidas isoladas e, mesmo o conhecimento tecnológico-digital, desenvolvido na academia, que poderia favorecer essa inclusão, por razões diversas não alcança os contextos educacionais onde a exclusão digital ainda é latente. Nesse sentido, Machado (2011, p. 72) acrescenta que tanto a exclusão digital quanto a sua inclusão influenciam na formação educacional, já que “determinam quem participa ou não das comunidades virtuais de aprendizagem”.

Sendo a inclusão digital, tal como a aprendizagem de LE, importante para a integração do indivíduo no mundo contemporâneo e, por conseguinte, para promover sua ascensão social e econômica, a exclusão digital, segundo Fernandes e Consolo (2010) e Paiva (2001), retira do aprendiz a possibilidade de fazer uso das ferramentas tecnológicas em favor da aquisição de diversos conhecimentos, como o de LEs. Nesse sentido, Luz (2010) afirma que a sociedade contemporânea é uma sociedade digital e para que a escola acompanhe o desenvolvimento tecnológico desse modelo de sociedade faz-se necessária uma integração entre tecnologia, ensino e aprendizagem. Benedetti e Rodrigues (2010, p. 89) corroboram a visão de Luz (2010) e acrescentam que projetos envolvendo aprendizagem de línguas e ferramentas virtuais demonstram que os avanços no campo das NTIC “têm (re) criado ambientes cada vez mais complexos e potencialmente ricos para a aprendizagem de línguas”.

De acordo com Vassallo e Telles (2009, p. 41),

[o] surgimento dos novos ambientes de aprendizagem mediados pelo computador oferece amplas perspectivas aos professores de

línguas estrangeiras. Principalmente quando tais ambientes estão associados a recursos recentes de escrita, voz e imagens de aplicativos de mensageira instantânea, como o Windows Live Messenger, o Skype e o Oovoo.

Para Silva (2010), esses aplicativos são favoráveis ao processo ensino-aprendizagem de LE não só por serem gratuitos nas suas versões básicas, mas por possibilitar a professores e a aprendizes se tornarem digitalmente alfabetizados. O *Windows Live Messenger* (MSN), por exemplo, possibilita comunicação síncrona por meio de texto escrito, vídeo *chat*, envio de *e-mail*, espaço para *blog*, fotos e para guardar arquivos, bem como associação a outras ferramentas para gravação dos dados gerados (Fonte: <<http://windowslive.com.br/public/windowslive.aspx/>>).

O *Skype* também oferece comunicação por mensagens escritas instantâneas e por meio de conexões de voz e vídeo. A comunicação é ilimitada e grátis para outros usuários do *Skype* no mundo inteiro. Assim, é possível falar *on-line*, enviar arquivos e conversar com muitas pessoas ao mesmo tempo numa conferência, bem como partilhar e trabalhar o mesmo arquivo entre dois usuários. Esse aplicativo permite ainda uma comunicação com alta qualidade sonora entre telefones fixos e celulares mediante o pagamento de taxas (Fonte: <<http://www.skype.com/intl/pt-br/home>>).

Em contexto educacional, o *Skype* é geralmente utilizado em associação ao aplicativo *TalkAndWrite*. Este, por sua vez, é um *software* de interação em tempo real, que funciona como *plug-in* do *Skype*. O *TalkAndWrite* permite aos usuários apontar, escrever, desenhar à mão livre, apagar, grifar e inserir textos sobre um documento conjuntamente, enquanto conversam pelo *Skype*. É possível visualizar todas as modificações, bem como o movimento dos ponteiros de *mouse*, que podem ser utilizados para ressaltar algum ponto do documento (Fonte: <<http://www.talkandwrite.com/pt/>>).

O *Oovoo* é um aplicativo semelhante ao *Skype*, pois permite a comunicação por meio de chamada de vídeo *on-line* com imagem e som de alta qualidade. Esse aplicativo agrega, ainda, outras possibilidades de interação, como envio de *e-mail*, de arquivos de até 5 megabytes (MBs) cada um, além de mensagens instantâneas. Na versão gratuita, as mensagens de vídeo, de até 1 minuto de duração, podem ser gravadas e enviadas para outro usuário, por *e-mail*, ou compartilhadas no *YouTube*. Para fazer uso de outros recursos avançados desse aplicativo, como videoconferência com até 6 participantes, fazer chamadas telefônicas, compartilhamento da área de

trabalho e transferência de arquivos maiores, é preciso aderir a um plano mensal ou comprar crédito. O Oovoo permite comunicação também via *chat* de texto entre os usuários do programa, bem como compartilhamento de arquivos para qualquer contato OoVoo e gravação das chamadas de vídeo para compartilhar ou reutilizar posteriormente (Fonte: <<http://www.oovoo.com/>>).

Brocco (2010) afirma que ferramentas tecnológicas gratuitas, como as apresentadas, possibilitam aos brasileiros comunicar-se com falantes de LE a um custo relativamente baixo, modificando um cenário em que a comunicação entre brasileiros e falantes de LE restringia-se às comunidades que residem em regiões fronteiriças, ou plurilíngues e turísticas, ou então, a pessoas com recursos financeiros suficientes para custear viagens a outros países. Assim, essa forma de comunicação estendida aos contextos de ensino-aprendizagem de línguas presenciais e somada à perspectiva de aprendizagem colaborativa de línguas certamente aproxima ainda mais indivíduos falantes de línguas diferentes e, por conseguinte, amplia as possibilidades, bem como os recursos mediacionais a favor da aprendizagem de LEs. Nessa perspectiva, apresentamos, no subitem seguinte, a aprendizagem em *tandem*, uma modalidade de aprendizagem que também aderiu às NTIC nas suas vertentes mais recentes.

1.4 A aprendizagem em *tandem*

De acordo com Crystal (2001), as aulas de línguas até os anos 80 ocorriam praticamente em ambientes presenciais. Contudo, 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). Mesmo que inicialmente esses ambientes tenham sido simplesmente um adorno para a continuidade da prática de abordagens estruturalistas, com pouco ou nenhum enfoque no aprendiz e na aprendizagem, a inserção das NTIC no sistema educacional acabou por desencadear novas perspectivas para o ensino de 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, no caso da bicicleta, colocá-la em movimento (SOUZA, 2003, 2006). Já em contexto de aprendizagem de línguas, segundo Brammerts (1996, p. 10),

[a]prendizagem em *tandem* pode ser definida como uma forma de aprendizagem aberta em que duas pessoas com línguas nativas 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.²⁷

Benedetti (2010) e Vassallo e Telles (2009) acrescentam que a aprendizagem em *tandem* 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.

Segundo Brammerts (2002, p. 17), “o objectivo principal da aprendizagem é a capacidade de comunicação na língua estrangeira: os dois aprendentes pretendem aprender a língua que o seu parceiro domina enquanto falante nativo”. Para tanto, ambos os membros do par praticam a língua de competência de seu parceiro como um meio e como um objeto da comunicação. Enquanto meio, a variedade linguística falada pelo parceiro 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, pois é o parceiro quem fornece as correções e as explicações de ordem linguística e cultural. Porém, outros temas, além daqueles relacionados 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, p. 17), oportunizando, portanto, a aprendizagem de línguas por meio de comunicação autêntica.

Contudo, de acordo com Brammerts (2002, p. 21), na aprendizagem em *tandem*, não é papel dos aprendizes ensinar ao outro a sua LM, pois “os parceiros

²⁷ Learning in tandem can be defined as a form of open learning, whereby two people with different native languages work together in pairs in order to learn more about one another’s character and culture, to help one another improve their language skills, and often also to exchange additional knowledge – for example, about their professional life.

tandem nunca *ensinam*, mas ajudam a aprender”. Nesse papel de ajudante, cada uma das duas pessoas que compõem o par contribui com suas próprias aptidões e competências para com a aprendizagem que o outro pretende adquirir. Assim, espera-se que cada pessoa aproveite ao máximo as contribuições do parceiro, bem como proporcione ao outro o mesmo que espera receber, por exemplo, tempo semelhante para o uso de cada uma das duas línguas-alvos, dedicação e interesse para com a aprendizagem do outro, ou seja, buscar continuamente observar se o outro está de fato falando e compreendendo a língua em aprendizagem. Essa sintonia entre o par é o que o autor denomina de ‘princípio de reciprocidade’.

Igualmente, espera-se que cada um dos membros da parceria em *tandem* seja autônomo para assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, determinando, por exemplo, aspectos relacionados a o que, quando e de que forma almeja aprender, bem como o modo pelo qual gostaria que o parceiro contribuísse para com a sua aprendizagem. Esses aspectos já se referem ao que Brammerts (1996) nomeia de ‘princípio de autonomia’. Para Brammerts (1995, 1996, 2002), a aprendizagem em *tandem* sustenta-se primordialmente sob esses dois princípios: ‘reciprocidade e autonomia’.

Brammerts (1996) acrescenta que a hierarquia entre os membros de um par de aprendizes de *tandem* é bastante diferenciada da existente entre um professor e um aprendiz, pois, como ambos os membros são especialistas em suas LMs, por conseguinte, as línguas de aprendizagem do outro, eles sentem-se mais à vontade para definir quais os melhores procedimentos para a própria aprendizagem, bem como para dar sugestões para a aprendizagem do parceiro. O autor acrescenta, ainda, que mesmo quando os objetivos da aprendizagem são diferentes, visto que cada indivíduo possui experiências e necessidades próprias, a aprendizagem ainda pode ser bem-sucedida, pois o par passa também a compartilhar as estratégias que cada um utiliza para aprender. Nessa perspectiva, Little (1999, p. 5) acrescenta que

para ter sucesso, uma parceria em tandem requer um esquema eficaz de organização, motivação positiva e uma capacidade de autogestão na aprendizagem. Apenas os aprendizes de línguas mais experientes, maduros e autoconscientes provavelmente serão capazes de suprir essas necessidades sem a ajuda de outras pessoas. Assim, a aprendizagem de línguas em tandem mais bem-sucedidas são aquelas organizadas no âmbito de um curso formal de língua, pois a motivação dos aprendizes advém em parte do processo mais amplo de aprendizagem em que estão envolvidos, e a capacidade para

atitudes de aprendizagem autônomas se desenvolve gradualmente sob a orientação de professores e/ou de orientadores.²⁸

Nesse sentido, Benedetti (2010), Brammerts (1996) e Telles (2009b) postulam que a aprendizagem em *tandem* é uma modalidade de aprendizagem que normalmente não substitui a aprendizagem institucionalizada, ou seja, os cursos ou as disciplinas de línguas. Ela se confirma como uma modalidade alternativa de aprendizagem de LE, complementando-a. Brammerts (1996) assevera que a aprendizagem em *tandem* atua no mesmo âmbito que a aprendizagem de LEs por meio da leitura de jornais, livros ou assistindo a programas televisivos, comunicando com um amigo por correspondência ou pessoalmente durante um período de tempo no exterior.

Para melhor entendermos como funciona a aprendizagem em *tandem*, apresentamos uma situação hipotética criada por Vassallo e Telles (2009). Na ilustração dos autores, um par de interagentes, um francês e o outro japonês, mesmo não se conhecendo bem, concordam em se encontrar regularmente para aprenderem a língua um do outro. Eles acordam em alternar o uso das línguas, ajudar-se mutuamente, apesar de nenhum deles ser professor de LE, e desfrutar da comunicação em favor da própria aprendizagem, contando, quando precisar, com a ajuda do parceiro mais proficiente. Essa exemplificação apresenta, de um modo bem simples, a primeira modalidade de aprendizagem em *tandem* denominada de *tandem* presencial ou *tandem* face a face.

Essa primeira modalidade começou na Alemanha, no final dos anos 60, período em que, segundo Vassallo e Telles (2009), o termo *tandem* é empregado pela primeira vez para designar atividades realizadas entre dois aprendizes de LMs diferentes, na parte final de cursos bilíngues intensivos, instituídos pela Organização Franco-Alemã para a juventude. O *tandem* presencial, ou *tandem* face a face, 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,

²⁸ in order to succeed, a tandem partnership requires an effective organizational framework, positive motivation, and a capacity for self-management in learning. Only the most experienced, mature and self-aware language learners are likely to be able to supply these requirements without assistance from others. Thus most successful tandem language learning is organized within the framework of a formal language course, learners derive their motivation partly from the larger learning process in which they are engaged, and their capacity for autonomous learning behavior develops gradually under the guidance of teachers and/or advisers.

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; TELLES, 2009).

Vassallo e Telles (2009) acrescentam que essa modalidade é mais divulgada em lugares onde há proximidade geográfica de comunidades falantes de línguas diferentes. No Brasil, por exemplo, apenas as regiões fronteiriças ou turísticas e locais onde há falantes de LE, como universidades ou instituições que trabalham com programas de intercâmbio, apresentam ambientes favoráveis para essa modalidade de *tandem*. Para os autores, essa versão inicial de *tandem* diferencia-se das posteriores, principalmente por não contemplar questões relacionadas à autonomia, princípio considerado por Vassallo e Telles (2009, p. 32) como sendo a “qualidade mais importante do processo”.

Agregado ao *tandem* presencial, surge a segunda modalidade dessa aprendizagem, 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, logo depois o *tandem* por telefone.

É importante ressaltar que, somente por volta dos anos 70, na Espanha, é que a aprendizagem em *tandem* assume, de fato, o formato de aprendizagem autônoma, realizada por meio de interações entre dois falantes de línguas diferentes que se interessam em aprender a língua um do outro, com ou sem o auxílio pedagógico e técnico de uma terceira pessoa, geralmente um professor, denominado de conselheiro, professor-mediador ou simplesmente de mediador (VASSALLO; TELLES, 2009). Contudo, é somente a partir dos anos 80 que essa modalidade de aprendizagem alcança as universidades e passa a ser tema de pesquisas, principalmente as temáticas relativas à autonomia.

Segundo Brammerts (1996), a rápida expansão da rede internacional 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. Assim, 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). Mas, é nos anos 90, com a criação da Rede Internacional de *Tandem* e intensificação das pesquisas sobre essa modalidade de aprendizagem, que os princípios básicos norteadores ‘reciprocidade e autonomia’ são estabelecidos na literatura (VASSALLO; TELLES, 2009). Nessa perspectiva, o professor Helmut Brammerts, da universidade Ruhr-Univetsität Bochum, na Alemanha, é considerado um dos principais expoentes da literatura internacional sobre *tandem/e-tandem*, principalmente na Europa (CAVALARI, 2008; VASSALLO; TELLES, 2009).

Inicialmente, de acordo com Benedetti (2010), apenas aplicativos de mensagens escritas foram utilizados no *e-tandem*, como os *e-mails* e os *chats*. Por conseguinte, segundo Vassallo e Telles (2009), a complexidade da oralidade, os elementos próximos da interação mais natural e a comunicação audiovisual não foram contemplados nessa modalidade. Contudo, Brammerts (1996) afirma que, apesar de os aprendizes não realizarem comunicação oral e de não poderem ver o parceiro, como ocorre no *tandem* presencial, o *e-tandem* oportuniza-lhes a prática da leitura e da escrita com a vantagem de ambos poderem reler suas produções e aprimorá-las. Em contexto nacional, o estudo de Souza (2003) destaca-se como sendo o primeiro registro de pesquisa acadêmica dessa vertente. Nesse estudo, o autor relata uma experiência de aprendizagem entre alunos de uma universidade de Minas Gerais e de uma instituição de ensino de Melbourne, na Austrália (SOUZA, 2003, 2006). As interações assíncronas ocorreram por meio do uso da escrita e da leitura via aplicativo *bulletin board*, no segundo semestre de 2001.

O avanço da tecnologia digital possibilitou que fossem somados aos recursos utilizados no *e-tandem* a videoconferência, surgindo o *tandem* por videoconferência e, por fim, o *teletandem*, que integra, ao mesmo tempo, diferentes modalidades de mídia. Essa última modalidade é a contemplada no projeto de aprendizagem em *tandem* desenvolvido por uma universidade estadual brasileira, como veremos com mais detalhes a seguir, assim como por nosso estudo.

1.4.1 O projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos

Celani (2009b), ao construir o prefácio do livro ‘Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas no século XXI’,

define o projeto ‘Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos’ (doravante PTB) como um projeto inovador “resultado de muita persistência, muito estudo e muita colaboração” (CELANI, 2009b, p. 13). A autora ressalta o papel social do projeto: propagador de língua, por levar a LP para além das fronteiras do Brasil e inclusivo, por oferecer oportunidades para aprendizagem e uso de LEs em contexto natural a brasileiros geograficamente isolados.

Em relação à origem do PTB, Vassallo e Telles (2006, 2009) afirmam que a ideia precursora surgiu da experiência de um *tandem* face a face realizado no Brasil entre ele e uma professora italiana em meados de 2005 e, posteriormente, com o retorno da professora à Itália, da prática deles em um *e-tandem*. Os autores explicam que o projeto nasceu

não somente de nossas ações e de nossas pesquisas, na tentativa de investigar o que estávamos fazendo e os possíveis resultados educacionais desta nova forma de aprendizagem *em tandem*, como também do desejo de proporcionar aos nossos alunos e aos seus parceiros estrangeiros um acesso livre e democrático aos processos colaborativos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras online. (TELLES; VASSALLO, 2009, p. 54, grifo dos autores)

No início de 2006, um projeto piloto foi desenvolvido na Universidade Estadual Paulista (UNESP), nos *Campi* de Assis e de São José do Rio Preto, São Paulo, entre alunos brasileiros e estrangeiros, contemplando as línguas portuguesa, alemã, espanhola, inglesa, italiana e francesa. Os brasileiros participaram das interações de suas casas e com equipamentos próprios. Nessa fase, integraram, aos idealizadores do projeto, as professoras Dra. Maria Helena Vieira Abrahão e Dra. Ana Mariza Benedetti e o professor Dr. Douglas Altamiro Consolo, do Departamento de Letras Modernas da UNESP, *Campus* de São José de Rio Preto.

Em maio de 2006, o projeto foi apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e oficialmente implementado em maio de 2007, funcionando no laboratório do *Campus* de Assis a partir de dezembro do mesmo ano e no de São José de Rio Preto, em abril de 2008.

Consolidadas as etapas de implementação, o projeto teve seu escopo de atuação ampliado para dar suporte aos futuros participantes, que poderiam ser tanto alunos do curso de Licenciatura em Letras como de outras áreas do conhecimento. Em termos gerais, a participação no PTB é aberta a todos os estudantes universitários

brasileiros, contudo há a necessidade de formalização dessa participação com a coordenação do projeto, pelo endereço <www.teletandembrasil.org>, para oficializar tal participação. Assim, com o lema “Eu ajudo você a aprender minha língua e você me ajuda a aprender a sua!”, as três dimensões de atuação do projeto foram definidas:

(a) dimensão do papel da nova ferramenta pedagógica nos processos de ensino/aprendizagem (o papel *dos aplicativos de mensageira instantânea* como ferramentas pedagógicas); (b) a dimensão da aprendizagem in-teletandem e (c) a dimensão da mediação do processo de teletandem. (VASSALLO; TELLES, 2009, p. 56, grifo dos autores)

Quanto à mediação, o PTB prevê que os participantes, antes de iniciarem as interações, recebam orientação ou supervisão dos membros da equipe do projeto. Essa equipe é composta por professores-pesquisadores universitários, professores de LEs e por alunos da Pós-Graduação. Alguns destes membros, além de desempenharem o papel de supervisores, também participaram do projeto como interagentes. Alunos da graduação, bolsistas engajados em pesquisa de Iniciação Científica, também tiveram a oportunidade de participar da equipe do projeto como interagentes e como pesquisadores, bem como de receberem suporte de um professor-mediador.

Assim sendo, pelas diretrizes do PTB, recomenda-se que cada par de interagentes tenha um professor-mediador para acompanhá-lo durante todo o período em que se encontra como participante do projeto. Esse acompanhamento é realizado por meio de sessões de orientação ou aconselhamento presenciais ou a distância, nas quais são analisados o desenvolvimento das sessões de interação e o compromisso com os três princípios que regem o projeto – ‘separação das línguas’, ‘reciprocidade’ e ‘autonomia’ –, bem como realizada a leitura de textos teóricos que contribuam para com o andamento das sessões de interação e apoio emocional. Segundo Salomão (2011, p. 655),

[a] figura do mediador é assim chamada por se tratar de um par mais competente que irá mediar, nos termos vygotskianos, a aprendizagem do interagente, oferecendo-lhe a mediação por instrumentos, incluindo-se aí os recursos tecnológicos ou não utilizados por ele, e a mediação por meio do uso da linguagem dentro da interação que ocorrerá nas sessões em que debaterão

aspectos da relação de ensino e aprendizagem na qual se insere o interagente.

Nos estudos que lemos, observamos que esse aconselhamento é feito, de forma mais assídua ou mais intensamente, com o interagente brasileiro, provavelmente pelo fato de os interagentes serem professores em formação pré-serviço da área de Letras, interessados em cooperar com o PTB para aprimorar o conhecimento de línguas, aprender sobre os princípios teóricos que subjazem ao projeto e adquirir experiências a respeito de ferramentas tecnológicas digitais como recursos para a aprendizagem de línguas.

Para Telles e Vassallo (2009, p. 56, grifo dos autores), com quem concordamos, “no projeto *teletandem Brasil*, o ensino é concebido como *mediação* e como *atividade de apoio*”. Assim, “a aprendizagem dos pares interagentes é entendida como construção compartilhada de conhecimentos e o próprio conhecimento como co-construção de significados” (FURTOSO, 2009, p. 300). Já o *teletandem* prototípico, ou seja, que faz uso de vídeo, áudio e escrita, segundo a equipe de linguistas aplicados da Universidade de São José do Rio Preto, 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, 2009a, p. 17)

A esse construto, Vassallo e Telles (2009, p. 21) acrescentam que as sessões de *tandem* envolvem “encontros estabelecidos em consenso por dois falantes de diferentes línguas que não são necessariamente nem nativos, nem professores com licenciatura. Ambos estão interessados em estudar a língua estrangeira na qual o outro é mais proficiente”. Quanto aos recursos técnicos, Telles (2009b) destaca que estes são gratuitos ou de custo relativamente baixo, facilitando, portanto, o contato do aprendiz com línguas e culturas de comunidades linguísticas geograficamente distantes. Além do mais, o autor aponta que o contato entre brasileiros e estrangeiros

também propicia laços de amizade, parcerias e compartilhamento de informações culturais.

Segundo Benedetti (2010), o *teletandem* aproxima-se do *tandem* face a face por possibilitar ao participante ouvir e falar com o parceiro enquanto vê a sua imagem na tela, ou seja, por apresentar uma percepção sensorial próxima a de estar no mesmo espaço geográfico do parceiro. Por outro lado, a vertente *teletandem* aprimorou a vertente *tandem* face a face, já que

1) proporciona comunicação oral (fala e audição) na L-alvo e a visualização simultânea dos interagentes, independentemente do lugar em que se encontrem; 2) do mesmo modo que outras formas de *tandem*, o *teletandem* também possibilita a prática escrita da língua, uma vez que além do uso do quadro de comunicações (*chat*), alguns aplicativos proporcionam ferramentas compartilhadas que funcionam como lousas, nas quais se pode escrever, desenhar, rabiscar, entre outras funções. (BENEDETTI, 2010, p. 23, grifo da autora)

Vassallo (2009), ao discutir os conceitos de telepresença – “percepção de um ambiente, real ou simulado, mediado por recursos tecnológicos” (VASSALLO, 2009, p. 99) e de presença social – percepção do outro e/ou de estar com o outro –, demonstra que o ambiente de interação no *teletandem* se diferencia do ambiente de um *tandem* face a face e do *e-tandem* por possibilitar aos interagentes:

1. escrever e falar ao mesmo tempo com facilidade e naturalidade, já que teclado e microfone podem ser utilizados concomitantemente, contribuindo, assim, com a aprendizagem, pois a escrita torna-se um complemento para a fala ou vice-versa;
2. usar apenas alguns dos recursos (por escolha ou por falta de opção), como ler e escrever, sem ouvir, o que implica uma relação assimétrica entre os parceiros que pode favorecer a prática de habilidades específicas, como a da escrita;
3. ver simultaneamente a própria imagem e a do parceiro, acionando a percepção da comunicação não-verbal;
4. ver a imagem do outro de modo mais aproximado do que presencialmente, intensificando a sensação de estar com o outro; atenuando a sensação de constrangimento e ajudando nas regras de polidez já que a imagem não proporciona o contato olho a olho;

5. oferecer maior controle, por meio da câmera de vídeo, sobre a própria imagem e a do ambiente onde se está;
6. ampliar a interface comunicativa ao compartilhar e ou assistir juntos a arquivos *on-line* ou armazenados nos próprios computadores mesmo estando o par em lugares distantes um do outro;
7. propiciar a percepção de se fazer parte de dois ambientes geograficamente distantes ao mesmo tempo.

Enquanto Benedetti (2010) relaciona as diferenças entre as formas de realização do *tandem* aos recursos tecnológicos que medeiam as interações, Vassallo (2009) acredita que, no *teletandem*, são as questões de presença que vão influenciar mais na suas especificidades em relação às outras versões de *tandem*. Já para Telles e Vassallo (2009), essas diferenças situam-se no fato de o *tandem* face a face pressupor proximidade geográfica entre os interagentes e de o *e-tandem* ser restrito quanto ao uso de recursos computacionais. Segundo os autores, o *teletandem* possibilita aos interagentes fazer uso durante as sessões de “ferramentas apropriadas para praticar a produção e a compreensão oral, mesmo a distância, sem excluir as outras habilidades e, ainda, acrescenta os aspectos não verbais da comunicação, por meio das imagens da câmera” (TELLES; VASSALLO, 2009, p. 48), o que se torna uma vantagem em relação às modalidades anteriores.

Outro avanço da modalidade *teletandem* diz respeito ao papel dos aprendizes, pois, nas versões anteriores de *tandem*, considera-se que os aprendizes nunca ensinam a seus pares, mas os ajudam a aprender (BRAMMERTS, 2002). No *teletandem*, os aprendizes continuam sendo percebidos como ajudantes, mas, no processo de ajudar, a perspectiva do ensino também é contemplada. Nesse sentido, ao perceber as necessidades de aprendizagem do parceiro, o outro membro do par acaba por influenciar ou mesmo intervir no processo de aprender de seu parceiro *tandem*, assumindo, dessa forma, o papel de ensinante e, por conseguinte, realizando ações de ensinar.

Vassallo e Telles (2009, p. 39) sintetizam a aprendizagem em *tandem/teletandem* em 6 itens:

1. uma soma de opostos, tais como sociabilidade e individualização;
2. um esforço colaborativo com o parceiro, cujo objetivo é aprender uma língua estrangeira;

3. um contexto de equilíbrio global, no qual as relações de poder entre os parceiros são alternadas;
4. um contexto no qual se pode assumir responsabilidade e socializar aquilo que é aprendido de modo recíproco e, ao mesmo tempo, autônomo;
5. um contexto no qual se pode exercitar a autonomia e gerenciar o próprio processo de aprendizagem, e
6. um contexto com espaços para o aprendiz desenvolver relações prazerosas e pleno envolvimento com seu próprio processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quanto à estruturação das interações do *teletandem*, o projeto prevê que cada sessão de *teletandem* tenha a duração de duas horas, sendo uma hora para cada uma das línguas. São 60 minutos subdivididos em 30 minutos de interação sobre um assunto previamente definido pelo par, 20 para realizar correções e 10 para a avaliação (BROCCO, 2010; CONSOLO, 2010; TELLES; VASSALLO, 2009). Telles e Vassallo (2009) aconselham que haja um intervalo entre a troca de papéis para um breve descanso, que as sessões mantenham consecutivamente a inversão dos papéis dos aprendizes, visto que os primeiros 60 minutos tendem a ser mais produtivos e que os aprendizes pratiquem a escrita produzindo textos que devem ser enviados por *e-mail* ao parceiro para comentários e edição.

Telles e Vassallo (2009) explicam que os 30 minutos iniciais são para *Conversação acerca de um ou mais tópicos* escolhido pelo par e que lhes interessem. Durante esse período, o participante 1, que exerce o papel de par competente do participante 2, além de interagir, deve prestar atenção e “deve fazer *algumas* (não todas as possíveis) anotações sobre o vocabulário do qual o aprendiz precisa, seus erros de gramática e de pronúncia (somente aqueles que afetam a compreensão)” (TELLES; VASSALLO, 2009, p. 53, grifo dos autores), sem prejudicar a fluidez da conversa. Essas anotações deverão ser utilizadas como base para a interação seguinte.

Os 20 minutos dedicados à correção, considerado por Telles e Vassallo (2009) como tempo a ser dedicado para *Os comentários acerca da língua utilizada*, o participante 1 deve retomar as anotações feitas na sessão anterior para explicar problemas de gramática, vocabulário ou de pronúncia que emergiram durante a sessão de interação. Os autores sugerem que longas explicações devem ser evitadas em favor de enfoques mais específicos. Já os 10 minutos finais, denominados de *Reflexão compartilhada sobre a sessão*, são o momento em que os participantes avaliam a sessão de interação. Telles e Vassallo (2009) recomendam que a

comparação e, por conseguinte, uma atmosfera de competição entre o par deve ser evitada, lembrando sempre que o ambiente de aprendizagem em *tandem* é de colaboração.

Cavalari (2010) acrescenta que os interagentes possuem a liberdade de negociar a duração das sessões, podendo configurar em duas sessões de uma hora cada uma ou, como já mencionado, uma sessão única de duas horas, contando que o tempo para cada língua seja dividido de modo uniforme. Quanto ao tempo dedicado à correção e avaliação, Cavalari (2010, p. 332) afirma que “pode haver momentos específicos voltados para a reflexão e conscientização da língua que se aprende e ensina, o que implica uma relação entre os participantes que vai além de um simples bate-papo via internet”.

Notamos que a autora apresenta mais flexibilidade na divisão do tempo dentro da sessão, pois como aprendiz de inglês, professora-mediadora e pesquisadora do projeto, Cavalari (2010) deve ter observado, como nós durante as leituras dos artigos advindos de pesquisas realizadas na UNESP, que a divisão do tempo da sessão é variável, que a correção não é necessariamente realizada no final das interações e que a avaliação nem sempre é cumprida. Nesse sentido, acreditamos que as diretrizes do projeto, mesmo refletindo o seu desenho, não são normas rígidas, mas orientações gerais necessárias à organização do próprio projeto.

1.4.2 Os princípios da aprendizagem em *tandem*: igualdade ou separação das línguas, reciprocidade e autonomia

Os princípios básicos norteadores da aprendizagem em *tandem*, estabelecidos pela Rede Internacional de *Tandem*, apresentam algumas variações no decorrer da difusão dessa modalidade de aprendizagem. Contudo, como veremos, apesar da supressão ou acréscimo de algum princípio, as ideias principais que subjazem à aprendizagem em *tandem* ou em *teletandem* continuam sem alterações. Brammerts (2002) e O'Dowd (2010), por exemplo, concebem como princípios do *tandem* apenas a autonomia e a reciprocidade do aprendiz, embora defendam a importância do equilíbrio no tempo de uso dedicado a cada uma das línguas.

Em relação ao equilíbrio no fator tempo, Vassallo e Telles (2009) consideram relevante que o par de interagentes contemple uma língua de cada vez nas interações,

garantindo, dessa forma, a equidade no tempo de uso entre os idiomas. Assim, no PTB, a separação de línguas é um dos três princípios adotados, pois além do fator tempo, segundo os autores, o uso separado de línguas desafia e motiva o aprendiz a usar a língua de aprendizagem em oposição à língua de proficiência, o que lhe seria muito mais facilitador.

Braga (2004) e Souza (2003, 2006) denominam o ‘princípio da separação de línguas’ de ‘princípio do bilinguismo’. Benedetti (2010) e Brocco (2010) apresentam a nomenclatura ‘princípio de igualdade’, adotada por Panichi (2002), porém Benedetti (2010) assume, em sua pesquisa, a terminologia ‘separação das línguas’ do PTB por ser de cunhagem mais recente, bem como a mais utilizada nas pesquisas sobre aprendizagem em *teletandem* no Brasil. Nós também adotamos as nomenclaturas utilizadas no PTB para designar os três princípios norteadores da aprendizagem em *tandem* – ‘separação das línguas’, ‘reciprocidade’ e ‘autonomia’ – por concordamos com Benedetti (2010) e, principalmente, por nosso estudo ter tomado como referência o PTB. Cavalari (2009, p. 49, grifo da autora) sintetiza os três princípios norteadores da aprendizagem em *teletandem* da seguinte forma:

- a. *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;
- b. *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;
- c. *princípio da autonomia* – cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem.

Independentemente do termo assumido, o ‘princípio da separação das línguas’ pode ser definido como falar as duas línguas em proporções iguais. Nesse sentido, Brocco (2010) afirma que o uso de uma só língua é importante para garantir a cada aprendiz o uso da língua do outro em comunicação autêntica. Brocco (2010) e Vassallo e Telles (2006, 2009) acrescentam que se uma sessão de aprendizagem em *tandem* é composta de duas partes, cada parte deve contemplar o uso de apenas uma das línguas, alternando na parte subsequente para a outra língua. Assim, busca-se evitar a predominância no uso de uma das línguas.

Em relação à predominância de uma língua, o estudo de Mello (2005), apesar de se referir a uma investigação realizada em uma escola bilíngue de educação

básica, nos alerta para alguns aspectos bastante relevantes também em contexto de aprendizagem em *tandem*. Segundo a autora, o uso separado das línguas, quando há mais de uma língua envolvida na aprendizagem, pode desconsiderar que existe uma interdependência entre as novas experiências e aquelas já existentes nas estruturas cognitivas do aprendiz; ou seja, que o conhecimento adquirido na e pela aprendizagem da primeira língua (L1) relaciona-se ao conhecimento que está sendo desenvolvido na e por meio da aprendizagem da L2, pois os aprendizes lançam mão das estruturas a eles familiares para co-construírem as novas estruturas na língua que estão aprendendo.

Nessa perspectiva, a nossa compreensão de que a aprendizagem é “entendida como um processo colaborativo em que os aprendizes apropriam-se da fala da interação para, em conjunto com seus pares, construir suas próprias enunciações” (MELLO, 2005, p. 224), nos leva a concordar com a autora sobre o fato de que a alternância entre as línguas é uma forma de mediar esse processo. Portanto, acreditamos que uma modalidade de aprendizagem, como é a aprendizagem em *tandem*, mesmo defendendo o uso de apenas uma das línguas em cada sessão, precisa levar em consideração que, em contextos bilíngues ou multilíngues, o uso alternado das línguas também se configura como estratégia de aprendizagem que pode favorecer a aprendizagem da língua sob foco de atenção.

Benedetti (2010) salienta que o ‘princípio da separação das línguas’ refere-se ao equilíbrio da quantidade de tempo a ser dedicado a cada uma das línguas durante cada sessão de interação, bem como à inversão de papéis entre o par, que ora é aprendiz da língua do outro, ora é ensinante da língua de sua proficiência. Nesse sentido, Brocco (2010), Cavalari (2009, 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 sentiriam, por exemplo, na presença de um professor em um ambiente de aula presencial. Esta inversão de papéis, para Vassallo e Telles (2009), é um atributo do segundo princípio da aprendizagem em *tandem*: a ‘reciprocidade’.

Segundo Brammerts (1995, p. 2), o ‘princípio de reciprocidade’ é fundamental para a compreensão do que seja a aprendizagem em *tandem*, pois a

aprendizagem em *tandem* bem-sucedida baseia-se na dependência recíproca e no apoio mútuo dos parceiros; ambos os parceiros

precisam contribuir igualmente para o trabalho conjunto e se beneficiar na mesma medida. Os aprendizes precisam ser preparados e capazes de fazer tanto pelo seu parceiro quanto esperam que seu parceiro faça. Eles precisam dedicar a mesma quantidade de tempo para cada língua: precisam também investir a mesma quantidade de energia na preparação, no interesse pelo sucesso da aprendizagem dos parceiros e na preocupação com o sucesso de seus parceiros no que diz respeito a falar e a compreender a língua em aprendizagem.²⁹

Brocco (2010) afirma que, mesmo estando o ‘princípio de reciprocidade’ intimamente ligado ao ‘princípio da separação das línguas’, eles não devem ser confundidos, pois o segundo também está acrescido da ideia de auxílio recíproco, como postulam Vassallo e Telles (2009). De acordo com esses autores, a reciprocidade também visa a garantir equidade quanto ao uso das línguas e, principalmente, quanto ao papel desempenhado pelos membros do par, que ora aprendem, ora contribuem com a aprendizagem do parceiro. Essa alternância de papéis – aprendiz/ensinante –, além de motivar os aprendizes, promove a troca livre, gratuita e mútua de conhecimentos da língua e da cultura. Quanto a esses dois papéis desempenhados pelos aprendizes, Luz (2010) afirma que, na aprendizagem em *tandem*, cada membro do par experiencia a função de aprendiz, bem como a de professor. Para ela,

[e]stando no papel de aprendiz e de professor, o aluno pode refletir sobre a interação e aplicar os resultados da reflexão na melhoria das sessões, optando pela melhor maneira que gostaria de receber o feedback do parceiro, estabelecendo a duração e temas dos encontros, compartilhando suas experiências de aprendizagem, etc. aberto a novas propostas, consciente de seu papel e disposto a empenhar-se num trabalho conjunto, ele pode criar um ambiente colaborativo e conseguir, dessa forma, avançar em direção à educação autônoma. (LUZ, 2010, p. 51)

Brammerts (2002) nomeia os membros do par de parceiros e de aprendentes; Souza (2003), de interlocutores/informantes sobre sua língua e cultura; Luz (2010) e Santos (2008, 2009), de aprendiz/professor, segundo o papel que desempenham;

²⁹ successful learning in tandem is based on the reciprocal dependence and mutual support of the partners; both partners should contribute equally to their work together and benefit to the same extent. Learners should be prepared and able to do as much for their partner as they themselves expect from their partner. They should not only dedicate the same amount of time to each language: they should also invest the same amount of energy in preparation, in the interest they show in the learning success of their partner, and in their concern for their partner's success in speaking and understanding their language.

Telles (2009b), de aprendiz/tutor da língua de sua proficiência; Benedetti (2010), de aprendiz/instrutor, guia, informante e modelo linguístico; Luvizari-Murad (2011), de ajudante da vez/aprendiz da vez. Nós preferimos utilizar, de modo intercambiável, os termos ‘parceiro’, ‘aprendiz’ e ‘interagente’ para denominar aqueles que participaram das interações analisadas neste estudo. A nossa opção corrobora as colocações de Brocco (2010), bem como as de Cavalari (2009, 2010) e de Vassallo e Telles (2009), ao afirmarem que os membros do par participante de um *tandem* são co-construtores do saber, vivenciando um contexto de aprendizagem que privilegia a capacidade do ser humano de fazer, das diferenças, pontes para construir e partilhar com comprometimento o conhecimento.

É esse comprometimento que Benedetti (2010) afirma ser o sustentáculo da reciprocidade, ou seja, ser recíproco na aprendizagem em *tandem* traduz-se no compromisso firmado entre o par de que cada um se compromete em ajudar o outro a aprender a sua LM. Brocco (2010) acrescenta que, mesmo os aprendizes ajudando-se mutuamente, é de responsabilidade de cada um usufruir da bagagem de conhecimento do outro. Essa aceção já nos conduz ao terceiro princípio: a ‘autonomia’.

De acordo com Holec (1981), autonomia refere-se à capacidade do aprendiz de se comprometer com sua própria aprendizagem. Essa capacidade, para o autor, desenvolve-se naturalmente ou com auxílio de outro indivíduo. Little (2007) acrescenta que esse conceito abarca a ideia de o aprendiz, ao aceitar que é responsável por sua aprendizagem, iniciar um processo de desenvolvimento das capacidades de reflexão e de análise. Estas, por sua vez, permitem-lhe planejar, monitorar e avaliar o próprio aprendizado. Contudo, para o autor, a autonomia não abrange apenas aspectos cognitivos, pois há fatores afetivos que também podem interferir no processo de aprender. Segundo Little (2007), aprendizes mais motivados tendem a ser mais proativos, portanto, mais autônomos.

Para Benedetti (2010), o ‘princípio de autonomia’, em contexto de aprendizagem em *tandem*, abarca desde o comprometimento entre os interagentes de que se responsabilizarão pelo agendamento das sessões de interação (dia, horário), pelo comparecimento às sessões, pela determinação de qual língua será usada em cada sessão e, principalmente, pelas decisões a respeito dos conteúdos, do ritmo e dos caminhos para que o *tandem* se configure como um ambiente propício à aprendizagem. Vassallo e Telles (2009, p. 24, grifo dos autores) acrescentam que “os

parceiros do *tandem* são livres para decidirem sobre o *quê, quando, onde e como* estudar e, também, *por quanto tempo* desejam fazê-lo.” Porém, os autores alertam que autonomia em contexto de *tandem* não pode ser interpretada como fazer sozinho, mas em colaboração com o outro. Nesse sentido, os parceiros agem como membros de uma equipe, cujas ações e atitudes individuais são complementadas pelas do outro, constituindo, assim, uma identidade de parceria. Nesse sentido, Brammerts (2002) acrescenta que o ‘princípio da autonomia’ determina, em ampla escala, os efeitos do ‘princípio da reciprocidade’.

Luz (2010) corrobora as afirmações de Vassallo e Telles (2009) e acrescenta que a identidade de parceria transparece o caráter social da autonomia em contexto de *teletandem*. Ela acrescenta que o fazer junto não deve ser interpretado como desfavorável, mas como oportunidades para que o par desenvolva uma autonomia conjunta e contínua, pois, em contexto de aprendizagem em *tandem*, as tomadas de decisões de cada participante do par a respeito do seu processo de aprendizagem têm duplo sentido, refletindo, portanto, na aprendizagem de ambos. Assim, ser autônomo, nesse contexto, implica em compartilhar, negociar e colaborar nas tomadas de decisões. Nesse sentido, Veloso e Almeida (2009) consideram que, em contexto brasileiro, os alunos possuem uma cultura de consumidores de conhecimento, o que lhes dificulta desenvolver a autonomia. Na opinião dos autores, “esperar que os aprendizes tenham autonomia para se tornarem autônomos é paradoxal e infrutífero” (VELOSO; ALMEIDA, 2009, p. 153). Contudo, Little (2002, p. 29) afirma que a autonomia “não brota súbita e inteiramente formada quando a aprendizagem caminha para o fim; pelo contrário, essa autonomia é incorporada no processo de aprendizagem desde o início.” Desse modo, a autonomia, tal como aprender línguas, é um processo em constante evolução e, nem sempre, as tomadas de decisões para o enriquecimento desse processo são fáceis e certeiras. Muitas vezes, no processo de ensinar e de aprender línguas, parece que estamos retroagindo ou recomeçando, porém, na verdade, estamos “amadurecendo” sobre nossas próprias definições e nos tornando cada vez mais autônomos.

Cavalari (2010) acrescenta que um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, ao invés de apenas esperar que os aprendizes tenham autonomia, é buscar conscientizar o aprendiz de que ele é o maior responsável pela própria aprendizagem. Essa conscientização se traduz em um contínuo “re(definir) o que se aprende, por que, como, com que grau de sucesso (CAVALARI, 2010, p. 333,

grifo da autora). Simões e Lima (2009) e Luz (2010) acrescentam que o contexto de aprendizagem em *tandem* impulsiona o aprendiz a desenvolver um nível de autonomia mais profundo do que o ambiente de sala de aula tradicional, ressignificando, portanto, o conceito de consumir conhecimento. Ao experienciar os papéis de ensinante da língua de sua competência e de aprendente da língua de competência de seu parceiro, o aprendiz tem a chance de conhecer e refletir sobre ambos os papéis, melhor compreender como se desenvolve o processo de aprender uma LE e compreender que o objetivo da aprendizagem em *tandem* perpassa o consumir em direção ao co-construir conhecimento.

Contudo, Luz (2010) alerta-nos para as colocações de Paiva (2005), com as quais concordamos. Para Paiva (2005), o conceito de autonomia não se resume simplesmente a ter responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem e, em nosso entendimento, no caso do *tandem*, ao processo de aprendizagem do parceiro. Segundo Paiva (2005, p. 138), “o contexto, a política educacional, a escola, o professor, o material didático, e características pessoais do aprendiz (tais como motivação, estilos de aprendizagem, afiliação ao idioma, etc.)”, entre outros fatores, também influenciam no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. À vista disso, a tomada de consciência a respeito do processo de aprendizagem, bem como as ações do aprendiz frente a esse processo, na aprendizagem em *tandem*, como em outros contextos educacionais, é perpassada por características individuais e por fatores de natureza socioeconômica, os quais também vão interferir no desenvolvimento da autonomia desse aprendiz. Nessa perspectiva, acreditamos que uma análise mais cuidadosa é necessária para não incorrerem em colocações de causa e efeito. Dizer, por exemplo, que a falta de autonomia em relação à aprendizagem em *tandem* leva ao insucesso na aprendizagem é menosprezar outros fatores influenciadores desse processo, como a isonomia. Esse construto, definido por Benedetti (2010, p. 45) como o “estado de equilíbrio de condições para interagir, que abranja desde os aspectos ligados à tecnologia de *teletandem* até os ambientes para a sua realização”, interfere no modo como a aprendizagem se desenvolve. Assim, acesso a um suporte tecnológico de qualidade e conhecimento sobre o funcionamento do equipamento e dos aplicativos computacionais, bem como saber fazer uso deles configuram-se como aspectos que exercem influência sobre o sucesso da aprendizagem de LE em *tandem* e, por conseguinte, no exercício da autonomia (BENEDETTI, 2010; BROCCO, 2010; LUZ, 2010).

Simões e Lima (2009) acrescentam, ainda, que a personalidade do aprendiz, os objetivos dele de estudar uma LE, a filosofia da instituição de ensino e o contexto cultural em que a aprendizagem acontece também constituem fatores que irão interferir na variação do grau de autonomia que o aprendiz desenvolverá. Nesse sentido, os autores consideram que o professor-mediador pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em *tandem*, desenvolvendo ações que auxiliam os aprendizes a diagnosticar suas necessidades e objetivos, apresentando o que se espera da aprendizagem em *tandem*; conscientizando-os da existência de diversas estratégias que favorecem essa aprendizagem, auxiliando-os nas ações iniciais, como funcionamento do equipamento e dos aplicativos computacionais, e encorajando-os a seguir por conta própria.

Rocha e Lima (2009), entretanto, asseveram que o perfil dos interagentes deve ser levado em consideração antes de se definir se as interações devem ser monitoradas ou não monitoradas por um professor-mediador. Luz e Cavalari (2009) acrescentam que a colaboração do professor-mediador deve ser no sentido de levar o aprendiz à reflexão para que ele mesmo decida sobre o seu processo de aprendizagem. Vieira-Abrahão (2010, p. 240) acrescenta, ainda, que durante as sessões de interação “privilegia-se a liberdade de escolha dos objetivos, dos conteúdos, dos recursos e da experimentação”, valorizando, dessa forma, a autonomia do aprendiz sobre os procedimentos de sua própria aprendizagem e de seu parceiro.

Vassallo e Telles (2009) afirmam que a presença de um professor-mediador está mais relacionada ao *tandem* institucionalizado. Esse tipo de *tandem* é, de certo modo, controlado, visto que segue algumas instruções previamente definidas, está de alguma forma ligada ao currículo da instituição onde ele ocorre, e apresenta a figura do conselheiro ou professor-mediador. Já o *tandem* independente, ao contrário, propicia aos parceiros ampla liberdade para negociar a respeito dos princípios que regem a aprendizagem em *tandem*, sem a interferência de uma terceira pessoa.

É importante ressaltar que os três princípios da aprendizagem em *tandem* – ‘separação de línguas’, ‘reciprocidade’ e ‘autonomia’ – são interdependentes (BENEDETTI, 2010; LUZ, 2010; SALOMÃO, 2008; VASSALLO; TELLES, 2009), portanto, operam em conjunto na composição da aprendizagem em *tandem*. Nesse sentido, segundo Vassallo e Telles (2006, 2009), a observância desses três princípios contribui para que os interagentes tenham sucesso na aprendizagem das LEs.

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 os membros do par, as quais proporcionam a diminuição do filtro afetivo. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem em *tandem* minimiza a interferência e o suposto controle de um professor em relação ao processo de aprendizagem de línguas.

Buscando melhor compreender o desenho da aprendizagem em *tandem/teletandem*, apresentamos algumas investigações realizadas em nível internacional e no âmbito do PTB.

1.4.3 Algumas pesquisas realizadas no ambiente de aprendizagem em *tandem*

As pesquisas desenvolvidas a partir das experiências com a aprendizagem em *tandem/teletandem* muito nos revelam sobre essa modalidade de aprendizagem. Assim, apresentamos, a seguir, alguns estudos realizados em contexto internacional e outros no Brasil. Em contexto estrangeiro, destacamos três pesquisas: a realizada por Kabata e Edasawa (2011), a realizada por O'Rourke (2005) e a realizada por Strobl e Carecho (2002). Essas pesquisas compartilham algumas características e resultados também encontradas no presente trabalho.

Kabata e Edasawa (2011) investigaram, na modalidade *e-tandem*, como a comunicação livre, isto é, sem quaisquer preocupações com acuidade gramatical, possibilita a aprendizagem incidental de línguas. A pesquisa teve como participantes 35 alunos universitários canadenses, aprendizes de japonês e 40 japoneses, aprendizes de LI, divididos em 16 grupos de 4 a 5 alunos, geralmente contendo cada grupo 2 alunos japoneses e 3 canadenses ou o contrário. Os interagentes foram agrupados segundo a similaridade de interesse em relação aos assuntos que desejavam abordar no *discussion board*, ferramenta computacional escolhida para realizar as interações do estudo. Nessa ferramenta, os interagentes japoneses postavam suas perguntas utilizando a LI e respondiam aos seus pares em língua japonesa. Por sua vez, os participantes canadenses faziam as perguntas em japonês e respondiam a seus pares em LI. Os dados, coletados da segunda semana de outubro até o final do mês de novembro de 2006, focaram apenas as mensagens advindas do *discussion board*, bem como de diários eletrônicos (*logs*) dos participantes

canadenses. A pesquisa segue o princípio de que, na aprendizagem em *tandem*, pares ou grupos de aprendizes, enquanto conversam, desenvolvem habilidades linguísticas, no caso desse estudo, compreensão e produção escrita. Os resultados demonstraram que a comunicação livre favoreceu, em maior proporção, a aprendizagem incidental de vocabulário, seguida por estruturas gramaticais, expressões e, por último, por caracteres da língua japonesa, provavelmente porque o próprio ambiente computacional oferece auxílio para o uso correto destes caracteres. A aprendizagem incidental foi favorecida pela exposição a textos autênticos e pela correção implícita e explícita recebida dos pares japoneses. Os resultados ainda demonstraram que a correção implícita foi pouco relatada nos diários, ao passo que a explícita foi bastante mencionada.

Em relação aos aspectos que levaram à aprendizagem de vocabulário, os aprendizes canadenses relataram a negociação, as perguntas diretas, a leitura das mensagens dos pares ou a checagem em dicionário. Esses aspectos, mesmo oportunizado a aprendizagem de itens gramaticais, não foram relatados como desencadeadores dessa aprendizagem, pois, segundo Kabata e Edasawa (2011), os aprendizes não prestam muita atenção a estruturas gramaticais quando leem as mensagens de seus pares.

O'Rourke (2005) pesquisou um grupo de 26 irlandeses, aprendizes de LA, e 34 alemães, aprendizes de LI, alunos de graduação do curso superior em Tecnologias de Informação e Comunicação, respectivamente, na *Trinity College Dublin*, na Irlanda e *Fachhochschule Rhein-Sieg*, na Alemanha. Os 26 pares compostos realizaram interações síncronas espontâneas por nove semanas no ambiente virtual *MOO (Object-Oriented Multi-User Domain)*, especificamente em salas privadas criadas para cada par. Contudo, apenas os dados escritos gerados das últimas seis sessões constituem o *corpus* desse estudo. As interações foram denominadas espontâneas, pois apenas sofreram interferência de professores-mediadores para resolver questões organizacionais, como pedir a um par que aceitasse a inserção de um terceiro componente, cujo parceiro estava ausente, ou para montar um par temporário, para aquela sessão específica, com um dos oito alemães sem par. As sessões tinham a duração de uma hora e, para garantir equidade de tempo no uso das línguas, o próprio sistema, no meio da sessão, gerava uma mensagem de aviso para alterar o idioma.

Quanto aos resultados, o autor observou que houve um desequilíbrio entre o uso das línguas, visto que a LI predominou nas interações tanto para esclarecer as dúvidas dos alemães enquanto aprendizes dessa língua quanto dos irlandeses como aprendizes de alemão. Assim, a LI, além de língua de aprendizagem dos alemães, também foi a língua mediacional da aprendizagem da LA dos irlandeses. Para o autor, a predominância no uso da LI é explicada por alguns fatores, tais como a maior proficiência dessa língua pelos alemães. Nesse sentido, o uso da LI facilitava a comunicação e, segundo O'Rourke (2005), o desejo de comunicar de forma significativa com os pares substitui a intenção de utilizar as dificuldades de comunicação em favor da aprendizagem da língua-alvo. Em relação à negociação, o autor observou maior negociação de significado do que de forma, e esta só ocorria quando as estruturas gramaticais atrapalhavam a compreensão da mensagem.

Strobl e Carecho (2002) realizaram um estudo, assim como Kabata e Edasawa (2011), na modalidade *e-tandem*, entre falantes de LP e LA. A pesquisa visava a aprimorar o conhecimento dos participantes em relação às línguas de aprendizagem e, em relação às professoras estagiárias, proporcionar experiência com a internet como meio de comunicação e fonte de material autêntico para suas futuras aulas, bem como oportunizar a familiaridade com ambientes virtuais e equipamentos tecnológicos. As 28 participantes portuguesas eram professoras estagiárias do curso de Letras-Alemão da Universidade de Coimbra, Portugal. Os seus interagentes, 26 alemães e 2 suíços, dividiam-se entre estudantes de português como área complementar em algumas universidades alemãs e pessoas que se interessavam pela LP por razões profissionais e/ou pessoais. Os pares, formados aleatoriamente, receberam oito tarefas distribuídas entre os meses de novembro de 1997 a janeiro de 1998, que deveriam ser cumpridas e enviadas a seus pares de *tandem*. A análise focou os dados advindos apenas das interagentes portuguesas: um questionário e uma amostra de correspondência, escolhida a critério da participante, acompanhada por comentários sobre o transcurso dessa correspondência.

Como resultados, Strobl e Carecho (2002) apontam a aprendizagem de vocabulário novo, maior segurança para produzir textos escritos e conscientização sobre erros sistemáticos devido à correção dos parceiros. As autoras afirmam que as correspondências eletrônicas possibilitaram às professoras estagiárias compartilhar, com seus pares, informações culturais e questões relacionadas com o ensino e com a atualidade. Quanto à experiência com a internet, as autoras ainda afirmam que as

interagentes, com uma única exceção, relataram que trabalhariam com a aprendizagem em *tandem* com seus próprios alunos, bem como fariam uso da internet para aprimorar o material utilizado em suas aulas.

Já em contexto nacional, apresentamos três pesquisas realizadas a partir de dados das interações do PTB. Essas pesquisas foram selecionadas por focarem aspectos que também foram observados no nosso estudo. Assim, apresentamos a pesquisa de Luvizari-Murad (2011), a de Salomão (2008) e a de Santos (2008).

O estudo de Luvizari-Murad (2011) investigou o modo como se caracteriza uma parceria de aprendizagem de um *teletandem* prototípico, composta pela própria pesquisadora, licenciada em Letras e aluna da Pós-Graduação, e seu parceiro alemão, linguista e professor universitário aposentado, no período de outubro de 2008 a julho de 2009. As interações ocorreram com o par de línguas português e alemão, via *Skype*, e foram gravadas pelo aplicativo *Cam Studio Recorder*. As temáticas abordadas foram diversificadas, mesmo existindo uma diferença etária de 43 anos entre a interagente e seu par, fato que, para a pesquisadora, poderia ter sido um entrave ao desenrolar das conversas. Assim, uma das estratégias utilizada para manter a motivação durante as sessões de interação foi, entre outras, conversar sobre assuntos relacionados à realidade pessoal do par.

Em relação aos temas abordados, a pesquisadora observou que, nas interações realizadas em LP, o interagente preferia não preparar temas para as conversas, deixando que o assunto emergisse da própria interação ou, então, solicitava à sua parceira que utilizasse do mesmo assunto tratado nas sessões em LA para as em LP. Já nas interações em LA, a interagente preparava previamente as temáticas com o auxílio da ferramenta *Google Translator* e buscava falar ao máximo, sem muita preocupação com a acuidade linguística. Muitas vezes, ela não cedia o turno ao seu parceiro para que ele pudesse corrigi-la e, mesmo quando ocorria a correção, ela nem sempre se atentava para esse fato. Apesar de o interagente não interferir nas estratégias de aprendizagem escolhidas por sua parceira, ele a alertava para o fato de ela estar utilizando o *input* advindo do tradutor eletrônico com pronúncias e colocações inadequadas. Já o interagente alemão considerava importante ser corrigido e inclusive solicitava à sua parceira que o corrigisse. Como os interagentes possuíam níveis diferentes de proficiência nas línguas-alvos, eles ancoraram a aprendizagem em outras LEs, no caso da brasileira, no inglês, e de seu parceiro, no inglês e no espanhol. Essa

ancoragem foi utilizada sempre que o uso da língua-alvo não se apresentava suficiente para o esclarecimento de lacunas na comunicação.

Quanto às ferramentas mediacionais, a brasileira utilizou o *Google Translator* e *Google Image* e um curso virtual de autoestudo. O participante alemão, por sua vez, fez uso de vídeos e jornais brasileiros disponibilizados *on-line* e também de imagens do *Google*. Tais ferramentas foram utilizadas em outros momentos, fora das sessões de interação como complementos à aprendizagem das LEs, demonstrando atitudes autônomas dos parceiros. A pesquisadora afirma que, com base na própria aprendizagem e nas declarações de seu parceiro, o vasto conhecimento de ambos os interagentes sobre aprendizagem em *tandem* foi determinante para a longevidade e sucesso da parceria, que perdurou mesmo após o encerramento da coleta de dados.

Salomão (2008) desenvolveu um estudo sobre as formas de mediação utilizadas por uma professora formadora e aluna de mestrado. A pesquisa enfocou principalmente a mediação que ela realizava por meio de processos de gerenciamento e de estratégias pedagógicas e os reflexos dessa mediação para as práticas pedagógicas de uma interagente brasileira, aluna de Licenciatura em Letras, que estava sob sua supervisão. Os resultados do estudo apontam que a mediadora preparava as sessões de mediação a partir de sua percepção de alguns aspectos observados nas interações entre a brasileira e seu par, uma argentina. Entre esses aspectos, a mediadora ressaltou o não cumprimento de algumas das diretrizes estabelecidas no PTB, como alternância das línguas, tempo definido para correção e avaliação e outras questões, como sessões de interação sem tema, dificuldades com o uso de áudio e vídeo, tempo de fala mais extenso da interagente argentina e o fato de as interagentes ficarem, em certos momentos da interação, sem assunto. A pesquisadora identificou quatro fases diferentes de mediação: não diretiva, alternativa, autoexploratória e colaborativa, as quais se mesclavam durante a supervisão.

Na mediação não diretiva, a mediadora assumiu uma postura de auxiliar as ações da interagente, sem impor-lhe procedimentos. Na alternativa, a mediadora apresentou sugestões de ideias para que a interagente conseguisse implementar procedimentos e técnicas durante as interações, como, por exemplo, realizar as correções das produções de seu par. Nessa fase, a mediadora indicou, à interagente, textos teóricos, sugeriu procedimentos para a correção de erros, temas para as interações e o uso, durante as sessões de interação, de outros recursos disponíveis no MSN, como o envio de arquivos.

Na mediação autoexploratória, ocorreu a exploração dos porquês das escolhas da interagente e a oferta de ajuda, por parte da mediadora, em forma de colaboração, não mais propondo alternativas. A supervisão passou também a focar a percepção da interagente em relação às mudanças implementadas após as sugestões da mediadora, como divisão da sessão em partes específicas para correção de erros e avaliação do desenvolvimento da sessão e da aprendizagem de ambas as interagentes. Na última fase, supervisão colaborativa, Salomão (2008) a descreve como sendo um desenvolvimento natural da relação entre a interagente e a mediadora, pois, após sete meses de trabalho em conjunto, as participantes haviam construído uma relação de companheirismo e cumplicidade nas tomadas de decisões acerca das sessões de interação, aspectos que revelam a própria experiência de *teletandem* como sendo um ambiente de aprendizagem colaborativa.

O estudo desenvolvido por Santos (2008) investigou o diálogo colaborativo, os movimentos conversacionais direcionados ao *input/output* e ao exercício da atenção do aprendiz durante as interações em *teletandem* via MSN entre uma brasileira, aluna de Licenciatura em Letras e um estadunidense. As sessões de interação, negociadas pelo par, ocorreram duas vezes por semana com duração de uma hora cada, sendo uma em inglês e a outra em português. Os resultados advindos da análise de duas interações em LI da participante brasileira apontam que ela realiza autocorreção de forma, enquanto seu par só reformula os seus enunciados quando havia lacuna na compreensão. Quanto às estratégias que possibilitam preencher as lacunas de conhecimento, Santos (2008) observou apoio escrito, soletração, apoio bilíngue, metalinguagem e envio de material *on-line*. De acordo com o autor, o uso de recursos midiáticos, principalmente no que concerne ao uso do *chat*, configura-se como um atalho que reduz o uso da LE e prejudica a aprendizagem dos interagentes. Para o autor, “o chat escrito como apoio à oralidade consiste em uma estratégia pouco coerente com uma negociação de significado que, por contemplar uma lacuna de conhecimento no nível semântico, não pressupõe a utilização da escrita em primeiro plano” (SANTOS, 2008, p. 98). Portanto, o *chat* seria mais efetivo quando utilizado para correção ortográfica, visto que a ação de soletrar, recurso de áudio, é substituída pelo da escrita sem causar prejuízos à negociação. Em outros casos, o autor acredita que o uso do *chat* acaba por substituir o do áudio/fala, reduzindo o uso de metalinguagem e, por conseguinte, a aprendizagem das línguas.

Santos (2008) observou que os aprendizes buscaram adaptar-se às necessidades um do outro, atitude que esse autor denominou de “atenção orientada pela parceria”, isto é, após os aprendizes terem identificado os estilos de aprendizagem um do outro, eles agiam de modo a atender a essas necessidades, por exemplo, direcionando a atenção para aspectos da linguagem que acreditavam ser relevante para a aprendizagem do parceiro. Assim, o modo como cada um exerceu a atenção individual incluiu, igualmente, tomadas de decisões para favorecer a aprendizagem do outro.

Os estudos apresentados não possuem a intenção de esgotar os trabalhos já realizados envolvendo o ambiente de aprendizagem em *tandem*, mas proporcionar ao leitor uma amostra de pesquisas realizadas nesse ambiente de aprendizagem. No subitem seguinte, apresentamos a abordagem de ensino da LI para fins específicos, buscando demonstrar como essa abordagem se configura, principalmente, em contexto brasileiro.

1.5 Uma visão geral do ensino de inglês para fins específicos

O ensino de inglês para fins específicos, em inglês *English for Specific Purpose* (ESP)³⁰ é uma abordagem de ensino que surgiu nos anos 60 para atender aos anseios de uma sociedade pós 2ª guerra mundial (BRUNTON, 2009; HUTCHINSON; WATERS, 1987). Nesse período, uma explosão no desenvolvimento das atividades tecnológicas, científicas e econômicas ocorreu em escala mundial, causando uma espécie de unificação das diferentes partes do globo e, como resultado, emergiu uma massa que necessitava aprender a língua chave da moeda internacional, a LI. Surgem, então, cursos de Inglês para Ciência e Tecnologia (*English for Science and Technology* – *EST*), que ofertavam aprendizagem rápida e específica a essa nova categoria de aprendizes. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 6)

[c]omo o inglês tornou-se aceito como língua internacional da tecnologia e do comércio, criou-se uma nova geração de aprendizes que sabiam precisamente o porquê de estarem aprendendo essa língua – comerciantes que queriam vender seus produtos, mecânicos que precisavam ler manuais de instrução, médicos que precisavam

³⁰ Neste estudo, utilizamos a sigla em inglês por ela ser mais conhecida na literatura da área do que seus diversos correspondentes em português. Siglas em inglês também serão utilizadas para se referirem às variedades do ESP.

manter-se atualizados com os avanços em seu campo de atuação e toda uma gama de estudantes, cujo percurso de estudo incluía livros e revistas disponíveis apenas em inglês. Todos esses indivíduos e muitos outros precisavam da língua inglesa e, o mais importante, eles sabiam por que precisavam dessa língua.³¹

Os autores asseveram que os cursos de Inglês para Ciência e Tecnologia foram os primeiros cursos de ESP, tanto que as denominações ESP e EST eram consideradas sinônimas. “O crescimento do ESP, então, surgiu da combinação de três fatores importantes: a expansão da demanda pela língua inglesa para atender às necessidades particulares, as pesquisas no campo da linguística e aos estudos na área da psicologia educacional”³² (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8).

Na linguística, esses desenvolvimentos referem-se aos estudos que, buscando compreender como a língua era usada em comunicação real em diversos contextos sociais, apontaram para o fato de haver especificidades gramaticais e lexicais de acordo com a situação social em que a língua se realizava. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 7),

[u]ma das constatações da pesquisa foi a de que a língua que nós falamos e escrevemos varia consideravelmente, e em uma série de maneiras diferentes, de um contexto para outro. No ensino da língua inglesa, essa constatação deu origem à visão de que há diferenças importantes entre, digamos, o inglês do comércio e o da engenharia. Essas ideias casaram-se naturalmente com o desenvolvimento de cursos de inglês para grupos específicos de aprendizes. A ideia era simples: se a língua varia de uma situação de uso para outra, deve ser possível determinar as características de situações específicas e, por conseguinte, fazer dessas características as bases para a aprendizagem nos cursos de ESP.³³

³¹ But as English became the accepted international language of technology and commerce, it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language – businessmen and women who wanted to sell their products, mechanics who had to read instruction manuals, doctors who needed to keep with development in their field and a whole range of students whose course of study included textbooks and journals only available in English. All these and many others needed English and, most importantly, they knew why they needed it.

³² The growth of ESP, then, was brought about by a combination of three important factors: the expansion of demand for English to suit particular needs and developments in the field of linguistics and educational psychology.

³³ “One finding of this research was that the language we speak and write varies considerably, and in a number of different ways, from one context to another. In English language teaching this gave rise to the view that there are important differences between, say, the English of commerce and that of engineering. These ideas married up naturally with the development of English courses for specific groups of learners. The idea as simple: if language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learners’ course”.

Algumas dessas características tornaram-se evidentes após a realização de pesquisas comparativas entre textos científicos e textos utilizados em sala de aula. Tais pesquisas revelaram que os “[l]ivros didáticos negligenciavam algumas das formas de linguagem comumente encontradas em textos científicos, por exemplo, substantivos compostos, passivas, condicionais, finitos anômalos”³⁴ e, portanto, os cursos de ESP deveriam priorizar o ensino dessas formas (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 10). Assim, o ESP desdobra-se em diversos cursos, como Inglês para Engenharia, Medicina, Comércio, Propagandas, Ler Manual Técnico, Encontro de Negócios, Comunicação entre Médico-Paciente, entre inúmeras outras especificidades.

Nessa perspectiva, segundo Hutchinson e Waters (1987), a abordagem ESP é construída a partir da pergunta “Para que os aprendizes precisam aprender inglês?”. Para os autores, mesmo quando o trabalho com a LI não apresenta uma preocupação primordial com uma situação específica em que a língua será utilizada, isto é, no ensino de Inglês Geral (IG), ainda assim é possível observar que os aprendizes possuem um motivo para aprender a língua. Porém, tanto o processo ensino-aprendizagem quanto o aluno de ESP possuem certas características que os diferenciam do processo e dos aprendizes do IG.

Hutchinson e Waters (1987, p. 53) explicam que

[o] que diferencia o ESP do Inglês Geral não é a *existência* de uma necessidade por ela mesma, é muito mais do que isto, é a *consciência* dessa necessidade. Assim, embora possa parecer na superfície que o curso ESP é caracterizado pelo seu conteúdo (ciência, medicina, comércio, turismo etc.), o conteúdo é, na verdade, apenas uma consequência secundária do foco principal, ou seja, ser capaz de explicitar o porquê de os alunos precisarem de inglês. Em poucas palavras, não é tanto a natureza da necessidade que diferencia o ESP do Inglês Geral, mas, sim, a consciência da existência de uma necessidade.³⁵

Brunton (2009) acrescenta que, no IG, os motivos dos alunos para aprenderem a LI também têm sido levados em consideração pelos professores ao elaborarem e

³⁴ School textbooks neglected some of the language forms commonly found in Science texts, for example, compound nouns, passives, conditionals, anomalous finites.

³⁵ What distinguishes ESP from General English is not the *existence* of a need as such but rather an *awareness* of the need. Thus, although it might appear on the surface that the ESP course is characterized by its content (Science, Medicine, Commerce, Tourism etc.), this is, in fact, only a secondary consequence of the primary matter of being able to readily specify why the learners need English. Put briefly, it is not so much the nature of the need which distinguishes the ESP from the General course but rather the awareness of a need.

prepararem suas aulas. Segundo o autor, esse fato demonstra a influência que a abordagem ESP vem exercendo no IG. Nesse sentido, em muitos contextos de ensino de línguas, as diferenças entre as abordagens são quase imperceptíveis. Entretanto, no ESP, a análise de necessidades é o ponto crucial para a adoção de uma abordagem de línguas que visa a atender às necessidades dos aprendizes em relação à aprendizagem da LI.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), a análise de necessidades é o processo de identificação da situação alvo e das características linguísticas dessa situação. Esse processo inicia-se com a identificação da situação social em que os aprendizes farão uso da LI, ou seja, a situação alvo. Em seguida, é realizada uma análise rigorosa das características linguísticas dessa situação, pois são essas características que direcionarão o programa do curso ESP. Em seguida, identifica-se a necessidade alvo – o que o aprendiz precisa fazer nessa situação e a necessidade da aprendizagem – o que o aprendiz precisa fazer para aprender o que a situação alvo demanda.

Para averiguar esses dois aspectos da situação alvo, Hutchinson e Waters (1987) sugerem que seja aplicada uma lista de questionamentos aos aprendizes. Contudo, os autores afirmam que as respostas a tais questionamentos podem variar em quantidade e em conteúdo. Assim, durante o andamento do curso de ESP, recomenda-se retomá-los, pois a análise de necessidades não é um diagnóstico inicial, fechado e pronto, mas um processo contínuo que pode mudar de direção durante o desenvolvimento do curso de ESP.

1.5.1 Uma visão brasileira do ensino de línguas para fins específicos

A abordagem de ensino ESP, também conhecida no meio acadêmico brasileiro como ensino de línguas instrumental ou abordagem instrumental para o ensino de línguas, tem seus primeiros registros na literatura brasileira na década de 70. Segundo Ramos (2005), os registros iniciais apresentam trabalhos na área de ensino-aprendizagem de língua francesa e, posteriormente, já no final dos anos 70, estudos na área de LI. É precisamente entre 1978 a 1990, a partir de ações conjuntas realizadas por algumas Universidades Federais Brasileiras e a Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo (PUC-SP), que se inicia a expansão do ESP em território nacional (CELANI, 2005a, 2009a; RAMOS, 2009).

Essas ações começaram a ser pensadas em razão das indagações de alunos da PUC-SP, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (LAEL), que eram professores universitários em diferentes partes do Brasil e que trabalhavam com inglês para fins acadêmicos (*English for Academic Purpose* – EAP). Esses pós-graduandos relataram as dificuldades que estavam enfrentando ao terem que atender à demanda que chegava aos seus departamentos por cursos de inglês especializado, passar de uma abordagem de ensino, cuja ênfase era em literatura, para outra que enfatizava diferentes áreas de conhecimento e pôr em risco o prestígio acadêmico ao se tornarem professores de cursos de ESP (CELANI, 1988, 2005a).

Celani (2005a, 2005b, 2009a), Holmes (2005a) e Scott (2005a) acrescentam à esse cenário a insatisfação que muitos professores de IG ou de ESP apresentavam em relação ao ensino de LE por priorizar mais a eficácia de métodos do que a aprendizagem e o aprendiz. Sousa (1981, p. 7-8, grifo do autor) corrobora as colocações desses autores ao afirmar que

[o]s professores de língua estrangeira já começam a falar em “fracasso”, referindo-se aos métodos convencionais de ensino de línguas. De repente, começam a se aperceber de que ensinar uma segunda língua por automação, sem reflexão, por meio de simples treinamento intuitivo, a pouco resultado leva. [...] O método que ora se esboça é, em suma, a consequência da percepção desse fracasso. É, como dissemos, um método *in fieri*,³⁶ sem configuração ainda definida. No momento, parece que os professores de língua estrangeira têm mais consciência daquilo que não querem do que querem. Refletem isso as próprias terminologias que dão título ao método. Os professores de inglês (principalmente os britânicos) intitulam-no *English for Specific Purposes* (ESP), o que, convenhamos, pouca coisa define. Os de francês (e os brasileiros de inglês) preferem a terminologia instrumental. Sob esse rótulo, porém, conflitam-se ainda algumas ambigüidades.

De acordo com Celani (1988, 2005a, 2005b, 2009a), é diante desse panorama, ao mesmo tempo indefinido e cheio de interrogações, que a PUC-SP, representada pelo LAEL, encontra o interesse e as justificativas para organizar a criação de um projeto para o ensino de ESP em nível nacional: o ‘Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental’ (Projeto ESP), como mencionamos na introdução deste estudo.

³⁶ *In fieri* – do latim: a se construir, a se formar (Fonte: <<http://www.multcarpo.com.br/latim.htm>>).

A professora Maria Antonieta Alba Celani, que, àquela época, coordenava o programa de Pós-Graduação da PUC-SP, foi designada como representante oficial do projeto. Segundo a autora, a primeira etapa para a implementação do Projeto ESP consistiu em viagens realizadas por ela e pelo professor Broughton a 20 Universidades espalhadas pelo território brasileiro, do Rio Grande do Sul ao Amazonas, como postula Celani (2009a), no ano de 1978. As viagens tiveram o intuito de averiguar, por meio de conversas informais com alunos de graduação de diferentes áreas do conhecimento, alguns deles já cursando EAP, e encontros com reitores, quais eram os interesses e as necessidades dos alunos para aprender inglês. Nessa fase, determina-se, então, por meio da análise de necessidades que a habilidade de compreensão escrita, isto é, de ler textos escritos em LI, seria o eixo determinante do desenho dos cursos ou das disciplinas de LI para o contexto brasileiro de ensino superior da época.

A segunda etapa do Projeto ESP inicia-se em 1980 com um seminário em nível nacional, cujos participantes eram membros das comissões nacionais e regionais do projeto, as últimas compostas por professores eleitos pelos próprios colegas das 20 universidades visitadas e convidados a participar do projeto. As comissões regionais ficaram responsáveis pela realização de encontros locais, sob a supervisão de um membro da comissão nacional. Um dos fatores mais preponderantes dessa etapa foi o de que a análise de necessidade elucidou o fato de as necessidades dos aprendizes variarem não apenas de região para região, mas também dentro do limite físico da uma mesma região (SCOTT, 2005b). Assim, decidiu-se, portanto, que o melhor caminho para se respeitarem as diferenças, bem como os diferentes níveis de conhecimento de inglês dos professores era o apoio à produção de material didático específico a cada contexto ao invés da impressão de livros didáticos (CELANI, 2005a, 2005b). Outra decisão foi a de que a LP seria a língua de uso na sala de aula. Hutchinson e Waters, (1987, p. 13), ao se referirem ao projeto da PUC-SP, explicam o porquê do uso da LM para o ensino de leitura de textos em LI afirmando que o projeto ESP foi instituído para “lidar com situações de ensino em que o meio de instrução é a língua materna, mas com alunos que precisavam ler um número de textos especializados disponibilizados somente em inglês”.³⁷

Celani (2005a, p. 17) afirma que a “filosofia participativa do Projeto ESP que convidava o professor a refletir acerca da natureza do contexto onde eles estavam

³⁷ to cope with study situations where the medium of instructions is the mother tongue but students need to read a number of specialist texts which are only available in English.

atuando e nos melhores caminhos para atender às necessidades deste contexto” sempre esteve em primeiro plano, evitando, assim, que o projeto assumisse um caráter prescritivo. Contudo, para delinear alguns dos princípios do Projeto ESP, algumas amostras de materiais didáticos produzidas foram enviadas ao Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL) para avaliação e posterior publicação. Esse centro foi primeiramente criado para dar apoio técnico ao projeto, bem como disponibilizar suporte teórico para os professores das diferentes regiões do Brasil (CELANI, 2005a, HOLMES 2005c). Contudo, o CEPRIL acabou tornando-se o órgão institucional responsável pelas publicações que o Projeto ESP gerou, desde as mais informais, como o boletim mensal *Newsletter*, até as mais formais, como, por exemplo, o periódico *The ESpecialist* (CELANI, 1988), que continua até o presente momento produzindo artigos sobre o processo-ensino aprendizagem de línguas na perspectiva instrumental.

Celani (1988, 2005a, 2009a), Pinto (2009) e Ramos (2009) afirmam que, à medida que o projeto se estabilizava, mais universidades juntavam-se a ele. Por volta dos anos 1986-1989, já na segunda fase do projeto, o ensino de inglês instrumental passou a fazer parte do contexto de ensino tecnológico quando 24 das então chamadas Escolas Técnicas Federais aderiram ao projeto. Segundo Celani (2005a, p. 18),

[c]om o passar do tempo, o projeto começou a atrair outras instituições além daquelas que foram inicialmente convidadas a participar. No período de 1986-1989, que foi denominado de segunda fase do projeto, as Escolas Técnicas Federais, agora consideradas como Centros Técnicos para Educação Superior (CEFET), até então participantes informais, aderiram oficialmente ao projeto e trouxeram um novo e rico contexto ao projeto. Algumas destas escolas continuam como membros ativos do projeto brasileiro de ESP até o momento presente.³⁸

Essa fase do projeto é particularmente importante para este estudo por ser o nosso contexto de pesquisa o IFG. Segundo Isa, a única professora de LI que participou da implantação do ESP no IFG e ainda faz parte do quadro de professores atuais da Coordenação de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, a adesão ao ESP

³⁸ With time the Project began to attract other institutions besides those initially invited to participate. In what has been referred to as the second phase of the Project, namely, the period 1986-1989, the Technical Schools, now upgraded as Technological Centers for Higher Education (CEFETs), which had been informal participants up to then, joined in officially and brought a new and very rich context to the Project. Some of them continue to be very active members of the Brazilian ESP community until the present day.

pelo IFG ocorreu no segundo semestre de 1994. Isa afirma que foi informada sobre um curso de ESP ministrado por duas professoras da UFG (Universidade Federal de Goiás), então, convidou-as para oferecer esse curso aos professores do IFG, no Campus Goiânia.

Após esse curso, de acordo com Isa, os professores de LI do IFG passaram a trabalhar com textos da atualidade, atendendo às necessidades dos alunos que, segunda ela, queriam ter êxito no vestibular. Os professores trabalhavam em primeiro plano com a conscientização sobre leitura e, em seguida, com as estratégias de leitura. O material era elaborado pela equipe de professores, impressos e semanalmente entregues aos aprendizes. A gramática passou a ser trabalhada a partir dos textos, sem uma sequência pré-definida e os exercícios ficaram menos mecânicos.

A partir de 1996-1997, com a chegada de outra professora de LI, uma apostila, baseada em um livro de Reinildes Dias,³⁹ foi elaborada e adotada para as aulas de ESP. Essa apostila foi utilizada por cerca de dois anos. Contudo, com a mudança de Escola Técnica para CEFET-GO, veio a expansão dos cursos e a criação dos Cursos Superiores em Hotelaria e Turismo. Segundo Isa,

[c]om o passar do tempo, os cursos oferecidos pela Escola Técnica foram ampliados. Surgiram os cursos de Hotelaria e Turismo e acreditamos que ESP voltado para a área e abarcando as quatro habilidades deveria ser empregado. Não encontrávamos, no entanto, materiais que contemplassem nossos objetivos e quando encontrávamos, eles não eram voltados para iniciantes, caso dos nossos alunos. Assim, optamos por trabalhar as quatro habilidades e o Inglês Geral inicialmente. Depois, procuramos utilizar o livro *First Class*, livro de Inglês específico da área, que trabalhava as quatro habilidades, com certa dificuldade pelo fato de ele ser voltado para alunos do nível intermediário. Seleccionávamos algumas lições e incluíamos materiais como suporte para as lições escolhidas (PROFESSORA ISA – 16/06/2011. Questionário por e-mail).

Desse período em diante, alguns professores do CEFET-GO foram enviados aos seminários nacionais realizados pela PUC-SP e, em 2002, o CEFET-GO sediou o ‘16º Seminário Nacional de Ensino de Inglês Instrumental’. Nesse seminário, as professoras Celani e Ramos proferiram palestras a respeito da abordagem instrumental.

³⁹ Reinildes Dias é professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Belo Horizonte e autora do livro *Reading Critically in English*.

O ESP então se tornou o princípio norteador do processo ensino-aprendizagem em contexto de ensino superior do CEFET-GO, com exceção dos Cursos Superiores em Turismo e Hotelaria, em que, até o ano de 2008, se trabalhava na perspectiva do IG. Contudo, a partir desse período, a pesquisadora, que faz parte do quadro efetivo de professores do IFG desde 2007, assumiu as aulas de LI no Curso Superior Tecnológico em Hotelaria e iniciou um trabalho com a abordagem instrumental, primando pelas quatro habilidades linguísticas. Posteriormente, em contato com os professores das disciplinas específicas do curso de Turismo, outras mudanças também passaram a ser introduzidas nesse curso, como, por exemplo, associar o ensino da LI com os conteúdos dessas disciplinas.

Considerando, portanto, o modo como ocorrera a propagação do ESP no Brasil, a inclusão da Escola Técnica Federal de Goiás no Projeto ESP não foi pelos caminhos oficiais, como ocorrera com muitas das outras instituições pelo país. A adesão ao ESP foi resultado da busca dos próprios professores por um método de ensino que lhes propiciassem outros meios que não apenas o ensino exclusivo de estruturas gramaticais.

Celani (2005a) assevera que, além da anuência das Escolas Técnicas Federais, o Projeto ESP foi igualmente enriquecido pela adesão de professores de outras línguas, como do espanhol e da própria LP, essa última enfocando a escrita acadêmica.

1.5.2 A configuração do ensino de inglês para fins específicos no Brasil

Os organizadores do Projeto ESP, a partir da análise de necessidades, concluíram que o desenho dos cursos ESP no Brasil teria praticamente os mesmos princípios norteadores, independentemente da região onde seriam desenvolvidos e da área específica de conhecimento. Esses princípios podem ser classificados em: (1) desenvolvimento da habilidade de compreensão oral (*reading*) por meio de textos escritos autênticos, mas não necessariamente abrangendo a temática específica das áreas de conhecimento dos aprendizes; (2) uso da LP durante as aulas; (3) conscientização e desenvolvimento de estratégias de leitura; (4) ensino mínimo de gramática, foco nos elementos morfossintáticos necessários à compreensão do texto em questão; (5) abordagem centrada no aluno; e (6) professores responsáveis pela

elaboração do próprio material didático, de acordo com as especificidades de seus contextos de atuação (CELANI, 2005a, 2005b, 2009a; DEYES, 2005a; HOLMES, 2005b; SCOTT, 2005b).

Mesmo existindo abertura para a inclusão de qualquer outra habilidade linguística, observamos a alusão ao ensino da LI com foco na compreensão e na produção oral, como o curso ESP voltado para o setor turístico. Acreditamos que os seis princípios apresentados sintetizam os fundamentos metodológicos que constituem a coluna vertebral do desenho do Projeto ESP. Celani (2005a) justifica os fundamentos do Projeto ESP na análise dos resultados das visitas às 20 universidades brasileiras, conforme apontamos anteriormente, onde foi possível constatar que os aprendizes queriam e precisavam, em primeiro plano, ler textos em LI e escrever sobre a compreensão destes textos em LP.

Deyes (2005b), Holmes (2005a) e Scott (2005a, 2005b) justificam igualmente esses fundamentos ao afirmarem que os seminários regionais apontavam para o fato de que as metodologias de ensino de cunho puramente estruturais, utilizadas por professores de LI nas universidades brasileiras visitadas, não atendiam às necessidades dos aprendizes cursando nível superior. Eram abordagens de ensino que ora focavam somente na gramática normativa da LI, ora em frases descontextualizadas do tipo *Can Mary feed the elephant a bun?*, *Mary likes to go to the zoo*, ou em ouvir do professor *Repeat after me!*⁴⁰ Ou quando se tratava do EAP, na leitura de textos artificiais e extremamente simplificados, produzidos especificamente para as aulas de LI, ou ainda na mixagem do ensino de estruturas gramaticais com a leitura de textos construídos para o ensino dessas estruturas.

Assim, segundo os autores, a adoção de uma abordagem de ensino genuinamente brasileira, que considerasse tanto o conhecimento prévio do aluno quanto o do professor, o desenvolvimento de estratégias de leitura e a LP como a língua de comunicação em sala de aula, atendia não só às expectativas da maioria dos aprendizes em relação à aprendizagem de LI, bem como a dos professores de pertença a uma comunidade de prática, nesse caso, professores de ESP. Esse sentimento de pertença diminuía o de isolamento pedagógico, pois o Projeto ESP, por meio de seminários regionais e nacionais, promovia encontros entre os professores advindos de diferentes regiões do Brasil. Nos encontros, eles

⁴⁰ Em LP: Maria pode alimentar o elefante com um bolo? Maria gosta de ir ao zoológico. Repitam depois de mim.

compartilhavam seus anseios, insatisfações e expectativas em relação ao processo ensino-aprendizagem de LE, discutiam a construção metodológica do Projeto ESP, elaboravam material didático, delineavam pesquisas e recebiam suporte técnico e didático dos organizadores (CELANI, 1988, 2005a, 2009a; HOLMES, 2005b).

Quanto ao papel do aluno, segundo Celani (1988, 2005a, 2009a), o ESP introduziu a perspectiva de uma abordagem de ensino de LI centrada no aprendiz. O aluno deixava de ser o ouvinte para ser ouvido, ou seja, as necessidades deles de ler textos em LI eram consideradas pela abordagem instrumental, pois esta focava primordialmente no trabalho com a habilidade de leitura.

Indo ao encontro de mudanças na área de ensino-aprendizagem de línguas que já apontavam a relevância de abordagens centradas no aprendiz e em suas especificidades individuais, a abordagem instrumental, segundo os organizadores do Projeto ESP, chama o aprendiz a compartilhar da responsabilidade por sua aprendizagem. Contudo, conforme asseveram Hutchinson e Waters, (1987), o Projeto ESP segue o desenho de curso centrado em habilidades. Portanto, mesmo considerando o aprendiz como o centro da aprendizagem, seu papel acaba limitado a fornecedor de dados para a análise de necessidades. No geral, a participação dos alunos restringiu-se à primeira fase do Projeto ESP, na qual se definiu que leitura seria o principal enfoque. A partir de então, nos encontros, seminários e publicações é a voz do professor e dos pesquisadores que ecoa, e são essas vozes que torneiam o desenho do curso.

Entretanto, Scott (2005b) relata uma experiência vivenciada por ele em um curso de graduação na Universidade Federal de Santa Catarina, cujo desenho procurou ultrapassar os limites de um curso centrado em habilidades para um centrado na aprendizagem. O autor descreve que o curso propunha aos aprendizes, juntamente com o professor, escolher os assuntos e os tipos de textos que seriam utilizados, explicitar as necessidades de modo contínuo em relação ao uso da língua e desfrutar da liberdade de escolher onde, quando, o que, em que quantidade e como estudar. O aluno poderia estudar na casa dele, na biblioteca, em horário de aula ou em outro momento, enfocar mais gramática, léxico ou outro aspecto que considerasse importante para as suas próprias necessidades de uso da língua. O autor afirma que, em relação a compartilhar a escolha e a organização do material, o curso funcionou bem. Contudo, no quesito liberdade para o aprendiz em relação a local, horário e duração dos estudos, os professores apresentaram resistência, justificando que o

aluno brasileiro não tem responsabilidade e poderia trapacear não dedicando o tempo incurso ao estudo da língua. Todavia, o autor contesta a posição desses professores e afirma que, mesmo na presença do professor, não há como ter controle total sobre o que o aluno faz, além do mais, controle não é o objetivo de uma abordagem de ensino centrada no aluno e na aprendizagem.

Scott (2005b) apresenta, então, uma figura ilustrativa sobre a responsabilidade do aprendiz. Esta figura é um círculo que possui no centro a palavra **escolha** e ao redor dessa palavra, os termos **ritmo, como, onde, quanto, quando e o que**. O autor explica que a responsabilidade é construída pelo aprendiz, iniciando pelas escolhas que ele faz em relação aos outros aspectos. Nesta construção, caso o professor desempenhe o papel de mediador, auxiliando os aprendizes e demonstrando-lhes que “espera deles responsabilidade, a grande maioria deles de fato comporta-se de modo responsável e faz o melhor para ser responsável”⁴¹ (SCOTT, 2005b, p. 87).

Acreditamos que, em termos gerais, as ideias que fomentam as perspectivas metodológicas da abordagem instrumental, principalmente no desenho apresentado por Scott (2005b), assemelham-se à proposta de aprendizagem em *tandem* no que concerne à valorização do aprendiz como principal componente do processo de aprendizagem de línguas, sem, portanto, desconsiderar outros aspectos envolvidos nesse processo. Assim, defendemos que o ESP trabalhado em conexão com a aprendizagem em *tandem* oportuniza aos aprendizes dos cursos tecnológicos exercerem sua autonomia por meio da tomada de decisões a respeito da organização de sua própria aprendizagem, bem como relacionarem o conhecimento da área de atuação profissional com a aprendizagem de línguas por meio das NTIC.

Outro aspecto que aproxima o ESP da aprendizagem em *tandem* diz respeito à aprendizagem por meio de *input* autêntico. O Projeto ESP propunha mudar a realidade de que “muitos alunos nunca tinham visto um texto autêntico em inglês, e certamente nunca sonharam que eles poderiam um dia compreendê-los”⁴² (HOLMES, 2005c, p. 334). Para tanto, os textos deveriam vir de contextos reais de uso da LI, o que, segundo Holmes (2005b), até os anos 80, principalmente fora do eixo Rio – São Paulo, era um critério árduo para se cumprir devido ao alto custo das

⁴¹ expect them to be responsible, the vast majority do in fact behave responsibly and react the better for it.

⁴² Many students had never seen an authentic text in English, and certainly did not dream that they could ever understand one.

assinaturas de revistas e dos jornais importados, assim como do material fotocopiado com qualidade similar a do original, e isto quando estes podiam ser reproduzidos.

O desafio com o material autêntico não foi o único entrave à implantação do Projeto ESP no Brasil. Havia professores e instituições habituadas à adoção de livros didáticos, portanto, resistentes à elaboração de material, professores com baixa autoestima por terem que trabalhar com ESP, incredibilidade na eficácia do uso da LM como apoio à aprendizagem da LI, devido à política de *English-only*, e o mais sério de todos, em nossa opinião, que o ESP restringe-se apenas ao ensino de leitura.

Nesse sentido, Celani (2005b, 2009a) afirma que o Projeto ESP nunca prescreveu normas à abordagem instrumental, e que sempre houve abertura para outros caminhos além do adotado pela maioria – trabalhar com leitura –, os quais não só poderiam, mas deveriam ser tomados quando as necessidades dos alunos apontavam para tal direção. Contudo, mesmo quando essa possibilidade era explícita, a ênfase na habilidade de leitura estava presente. Por exemplo,

[p]rofessores que trabalhavam com alunos de turismo, então ensinariam habilidades orais, ao passo que *a maioria concentraria somente em leitura*. Alguns professores sentiram, mais que outros, a necessidade de dar mais ênfase a aspectos estruturais da língua. Havia um consenso comedido pela diversidade.⁴³ (CELANI, 1988, p. 7, grifo nosso)

A esse respeito, Höfling, Silva e Tosqui (2006) asseveram que o perfil de atuação profissional da área de Turismo envolve atividades comunicativas com turistas e outros profissionais. Portanto, o uso das quatro habilidades comunicativas (compreensão e produção orais e escritas), bem como conhecimento lexical e cultural relacionados à área de atuação são primordiais a esses aprendizes. Nesse sentido, um curso que enfoque apenas o ensino da leitura de textos da área, por meio de “técnicas tradicionalmente adotadas em cursos “instrumentais”, como *skimming*, *scanning*,⁴⁴ simples identificação de cognatos e “falsos cognatos”, entre outras, não consegue

⁴³ Another characteristic is the allowance made for preserving specific local features. Teachers who work with students of tourism will thus teach oral skills, while the majority concentrates on reading only. Some teachers feel the need to put more emphasis on structural aspects of language than others do. There is a consensus tempered with variety.

⁴⁴ *Scanning* e *skimming* são duas estratégias associadas à habilidade da leitura. *Scanning* é utilizada quando o leitor quer localizar uma informação específica sem necessariamente entender o texto todo. *Skimming* consiste em uma leitura em busca da ideia geral do texto. Fonte: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. London: Longman, 2002.

satisfazer a todas as necessidades” (HÖFLING; SILVA; TOSQUI, 2006, p. 59, grifo dos autores).

Holmes (2005c) e Ramos (2005) afirmam que algumas proposições em relação ao Projeto ESP passaram a ser percebidas como verdades absolutas. No entanto, para Ramos (2005), muitas delas são apenas mitos. A autora apresenta, então, alguns dos mitos construídos ao longo da propagação do ESP pelo território nacional: (1) instrumental é leitura – como o ensino de leitura recebeu atenção especial durante o desenvolvimento do Projeto ESP, instrumental tornou-se sinônimo de leitura e cursos que trabalham com leitura passaram a serem vistos como instrumentais; (2) instrumental é restrito – acredita-se que se deva apenas trabalhar com uma única habilidade, por exemplo, compreensão escrita; (3) instrumental é inglês técnico – explicado pelo fato de o ESP trazer os assuntos das áreas de conhecimento dos alunos como componente dos conteúdos programáticos e pela adesão das Escolas Técnicas Federais ao Projeto ESP; (4) o uso de dicionário é inapropriado – divulgou-se a ideia de que a tradução é um atalho à aprendizagem da LI e, portanto, prejudica o desenvolvimento cognitivo; (5) – não se ensina gramática – a gramática não é considerada necessária à compreensão e à produção linguística; e (6) as aulas devem ser em LM – para amenizar e ou equilibrar dificuldades cognitivas por meio do uso do conhecimento prévio dos alunos, que poderia ser inibido caso tivessem que fazer uso da LI para se expressarem.

Para nós, considerando a dimensão territorial que o Projeto ESP alcançou no Brasil, bem como a adoção do princípio de que leitura seria a habilidade trabalhada, é compreensível que, para muitos professores e aprendizes, inglês instrumental signifique ensino de leitura, bem como de que, ao se ensinar leitura, as outras habilidades são excluídas. Da mesma forma, é quase um processo natural que a expansão do Projeto ESP resultasse em publicações de materiais didáticos em forma de livros didáticos. Afinal, mesmo contrariando o princípio de que o professor deveria preparar o próprio material, não são os livros que ditam o que ele faz em sala de aula, mas as suas concepções de língua, ensino e aprendizagem, adicionadas a suas próprias tomadas de decisões. Da mesma forma, utilizar o dicionário ou outras ferramentas, como estratégias mediadoras, ensinar ou não gramática, fazer ou não uso de LM também perpassam pela interpretação que cada professor, inserido em seu contexto de atuação, dá ao processo ensino-aprendizagem de LI.

Ramos (2009) exemplifica a ‘necessidade de se produzir novos fazeres’ mencionando a crescente demanda por serviços nos setores de Turismo, Hotelaria, Publicidade, Recepção, Transporte, Telefonia e Controle Aéreo. É evidente que a presença dos principais fatores globalizadores, desenvolvimento nos setores de transporte e de comunicação e, principalmente, o advento da internet (CRYSTAL, 2003), influenciaram nas necessidades dos aprendizes frente às LEs no Brasil. Celani (2009, p. 24) acrescenta que “hoje, está claro que se necessita de uma redefinição do conceito de necessidades, uma redefinição que amplie esse conceito, [...] tendo em vista a função social da língua estrangeira, e, particularmente, do inglês no Brasil”. Nesse sentido, concordamos com Celani (2009a, p. 24) quando a autora afirma que o conceito de necessidades “precisa se expandir, deixando de ser voltado para um fim específico, mas ampliando-se para entender o contexto social como determinante das necessidades”.

Partindo desse contexto social, apresentamos, no próximo capítulo, a metodologia deste estudo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Language has no independent existence, living in some sort of mystical space apart from the people who speak it. Language exists only in the brains and mouths and ears and hands and eyes of its users.

(CRYSTAL, 2003, p. 24)

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que subsidia este trabalho, discutindo, em primeiro lugar, a abordagem utilizada. Em seguida, descrevemos o contexto no qual a investigação foi conduzida, disponibilizando informações sobre os participantes, bem como sobre os instrumentos para a coleta de dados e, por fim, apresentamos o procedimento adotado para a análise.

2.1 O estudo de caso

Para André (1984) e Lüdke e André (1986), o estudo de caso prima pela investigação dos aspectos singulares do fenômeno sob investigação, buscando interpretá-los enquanto representação da realidade do sujeito historicamente situado em seu contexto. Para as autoras, o investigador de um estudo de caso propõe-se a apresentar respostas às múltiplas e, algumas vezes, conflitantes perspectivas dos sujeitos por meio de explicitações dos princípios orientadores das suas

representações e interpretações embasadas nas ações e nos relatos dos próprios participantes. Nesse sentido, segundo André (1984), o pesquisador deve estar atento a elementos importantes, aspectos não previstos, ou dimensões não estabelecidas *a priori* que podem vir à tona durante o estudo, pois “[a] compreensão do objeto se efetua a partir dos dados e em função deles” (ANDRÉ, 1984, p. 52). Assim, é importante que a coleta de dados ocorra em diferentes momentos e em situações variadas, bem como que seja proveniente de diferentes participantes e de diferentes instrumentos de registro, favorecendo a triangulação e, por conseguinte, proporcionando maior confiabilidade à análise.

De acordo com Seliger e Shohamy (1989), o estudo de caso é um dos meios pelo os quais a pesquisa descritiva pode ser utilizada para investigar a aquisição de línguas. Esse tipo de pesquisa pode ser realizada com pequenos grupos de sujeitos e, ainda assim, os resultados advindos são bastante reveladores em razão de o desenvolvimento individual da aprendizagem ser diferente daquele descrito por pesquisas feitas com grandes grupos. Johnson (1992) corrobora as afirmações de Seliger e Shohamy (1989) e acrescenta que o estudo de caso tem como foco uma unidade de análise que pode ser um aluno, um professor, uma sala de aula, uma escola, um programa educacional, uma instituição, ou uma comunidade. Tal abordagem busca compreender holisticamente a natureza complexa e dinâmica da unidade sob análise, bem como descobrir vínculos sistemáticos entre as experiências, comportamentos e características dessa unidade no seu contexto particular.

Nessa perspectiva, Johnson (1992) e Nunan (1992) afirmam que o estudo de caso apresenta a desvantagem de não propiciar a generalização dos resultados para outros casos. André (1984) e Wallace (1998) acrescentam que, segundo o paradigma científico convencional, que envolve processos lógico-dedutivos ou estatísticos, os resultados advindos de estudos de caso de fato não podem ser universalizados para toda uma população de aprendizes, grupos, instituições ou quaisquer partes das quais essa determinada instância faz parte. Todavia, acreditamos que estudos de caso certamente propiciam a seus leitores conhecer o fenômeno investigado e refletir acerca desse fenômeno em relação à sua própria realidade.

Nesse sentido, de acordo com Lüdke e André (1986), os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. André (1984, p. 52) afirma que “[a] generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial”. Assim, o leitor, por meio

de generalizações naturalísticas, pode perceber equivalências ou divergências do que está sendo apresentado com outros casos ou com situações por ele experienciadas e, dessa forma, estabelecer bases para suas conclusões, desenvolvendo, inclusive, novas ideias, significados e compreensões acerca do fenômeno abordado.

Com base no que foi apresentado, nossa investigação se constitui, portanto, como um estudo de caso qualitativo, pois descrevemos e interpretamos o processo de aprendizagem de línguas em *teletandem* realizado entre um grupo de aprendizes brasileiros e estrangeiros, bem como algumas atividades acadêmicas que esse processo possibilitou aos aprendizes realizarem. Os dados, obtidos de vários instrumentos de natureza qualitativa, retratam as ações e os pensamentos a partir das perspectivas dos próprios participantes.

Afirmamos ser qualitativo o estudo por nós realizado, por ele atender às principais características de uma investigação qualitativa, como, por exemplo, segundo Bogdan e Biklen (1994): apresentar como fonte direta de dados um ambiente natural; a inserção da pesquisadora no ambiente de pesquisa por um tempo mais longo para que houvesse uma melhor percepção das ações dos participantes, bem como para que a análise dos dados fosse contextualmente significativa, especialmente, daqueles coletados por meio de instrumentos mecânicos, como gravadores e filmadoras; agregar à análise dos dados citações dos participantes para ilustrá-la, bem como para reforçar a argumentação da pesquisadora; enfocar a busca pela compreensão de como as ações ocorreram e se agruparam, ao invés de focalizar apenas o resultado; não se preocupar em comprovar ou refutar hipóteses previamente construídas e, por fim, considerar que o significado possui importância vital. Nesse sentido, buscando interpretar os dados a partir das perspectivas dos próprios sujeitos, retornando-lhes a análise para que pudessem conferir se as interpretações estavam adequadamente retratadas. Dessa forma, conforme apontado por Bogdan e Biklen, (1994), o processo de condução da investigação tende a refletir uma espécie de diálogo entre pesquisador e participantes.

Dando continuidade à metodologia, apresentamos, nos subitens seguintes, o contexto de pesquisa deste estudo, os participantes, os instrumentos para a coleta e o procedimento de análise dos dados.

2.2 O contexto de pesquisa

O ambiente de pesquisa deste estudo abrange dois contextos distintos, mas inter-relacionados: um presencial e outro virtual. Consideramos que ambos os contextos são ambientes naturais por serem familiares aos participantes e relacionados à realidade educacional deles (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para melhor compreendermos cada contexto e a inter-relação entre eles, os apresentamos a seguir.

2.2.1 O contexto presencial de pesquisa

Como contexto presencial, consideramos as instituições envolvidas nesta investigação, bem como os destinos turísticos visitados pelos alunos brasileiros e estrangeiros.

2.2.1.1 As instituições participantes

Este estudo envolve três instituições de ensino: uma brasileira e duas alemãs. A instituição brasileira é o IFG (<http://www.cefetgo.br/goiania/>), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação por meio do Decreto nº 7.566, atualmente composta por 10 *campi*, distribuídos igualmente em 10 cidades do Estado de Goiás. O IFG é considerado como 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, oferta 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 UFG. 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, buscava 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*.

Como primeiro resultado da parceria, ficou acordada a participação de ambas as instituições na aprendizagem em *tandem*, na qual os brasileiros, alunos ou servidores do IFG, auxiliariam seus parceiros estrangeiros na aprendizagem da LP e, com o auxílio deles, ou aperfeiçoariam o conhecimento da LI ou aprenderiam LA como preparação para uma visita que os estrangeiros, precisamente um grupo de 14 pessoas, 2 professores e 12 alunos da *Uni Worms*, cursando bacharelado ou pós-graduação, fariam ao Estado de Goiás no período de 15 a 25 de setembro de 2010.

A visita objetivava conhecer o IFG e alguns dos principais pontos turísticos goianos, bem como verificar a possibilidade de desenvolver pesquisas sobre as temáticas ‘sustentabilidade e turismo’ em parceria com professores e alunos brasileiros. Para os 12 dias de visita, ficou ainda estabelecido que a LI seria a língua oficial de comunicação e que as Coordenações de Turismo e Hospitalidade e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a que a pesquisadora pertence, com a participação de alguns professores do *Campus Goiânia*, organizariam para este período o evento científico 2º Encontro Brasileiro-Alemão para Produção Sustentável no Cerrado⁴⁵ (2º Enc Brasil-Alemanha), envolvendo os aprendizes brasileiros e estrangeiros. O evento consistiu em viagens a cinco pontos turísticos goianos, períodos dedicados a estudos em grupo no *Campus Goiânia*, bem como em um Seminário de Apresentação dos Trabalhos Técnicos (SETEC), como detalhamos no próximo subitem.

2.2.1.2 Os cinco destinos turísticos

Quanto ao contexto presencial, consideramos como ambientes o IFG e as cinco regiões do Estado de Goiás visitadas pelos participantes durante o período de 15 a 25 de setembro de 2010. O IFG é o local onde a pesquisadora trabalha e, como

⁴⁵ O 1º encontro Brasil-Alemanha aconteceu no IFG Campus Goiânia, entre os dias 10 e 14 de agosto de 2009, sob o tema **Produção Sustentável no Cerrado**, reunindo um grande número de especialistas e pesquisadores da Área de Tecnologia de Processos Sustentáveis do IFG e da Universidade de Ciências Aplicadas de *Trier*, na Alemanha.

já mencionamos, o local onde os aprendizes brasileiros estudam, mas, enquanto contexto de pesquisa, essa instituição foi o ponto de referência como chegada e saída para todos os destinos turísticos, bem como o local onde os aprendizes reuniram-se em grupos de trabalho (GT) para juntos discutirem a respeito do que foi observado nos destinos visitados, realizarem leitura de textos teóricos e co-construírem as comunicações, apresentadas dia 25 de setembro de 2010, no SETEC, relacionando o estudo em campo com as temáticas ‘sustentabilidade e turismo’.

As cinco regiões turísticas visitadas no Estado de Goiás, denominadas pela área de Turismo como ‘destinos turísticos’ ou simplesmente ‘destinos’, são: (1) a capital do país, Brasília; (2) a reserva de preservação natural, Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (Chapada dos Veadeiros); (3) a unidade sustentável de lazer e área residencial, denominada Eco Fazenda Santa Branca, situada no município de Teresópolis; (4) as nascentes de fonte de água térmica, o Rio Quente *Resorts*;⁴⁶ e (5) a cidade histórica de Pirenópolis. O quadro, a seguir, apresenta esses destinos e o objetivo da visita a cada um deles, bem como a atividade e as datas em que os participantes permaneceram reunidos em GTs no IFG.

QUADRO 2.1: Os lugares visitados em Goiás e as atividades realizadas

Dia	Local da atividade	Objetivo da visita
15	Brasília	Conhecer os principais pontos turísticos, um restaurante ecológico e um exemplar da rede hoteleira.
16	Brasília	
16	São Jorge/Chapada dos Veadeiros	Conhecer a cidade de São Jorge enquanto entorno da unidade de preservação ‘Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros’, com o intuito de averiguar o grau de sustentabilidade da rede hoteleira e da comunidade em geral.
17	São Jorge/Chapada dos Veadeiros	
18	Chapada dos Veadeiros	Conhecer a unidade de preservação para averiguar como são cumpridas as medidas de preservação do lugar.
19	Eco Fazenda Santa Branca	Conhecer o projeto de desenvolvimento sustentável da fazenda, o qual inclui atividades de lazer, moradia e educação ambiental.
20	Goiânia (salão da biblioteca do IFG)	GTs para análise dos dados colhidos durante as visitas aos destinos turísticos, leitura de textos teóricos sobre as subtemáticas e elaboração de comunicações.
21	Rio Quente <i>Resorts</i>	Averiguar o grau de sustentabilidade do resort e a legalidade no uso dos recursos naturais.
22	Goiânia (salão da biblioteca do IFG)	GTs para análise dos dados colhidos durante as visitas aos destinos turísticos, leitura de textos teóricos sobre as subtemáticas e elaboração das comunicações.
23	Pirenópolis	Conhecer a parte histórica da cidade e observar se há um turismo voltado para questões relacionadas à sustentabilidade.

⁴⁶ Trata-se de um balneário localizado no município de Rio Quente, a 28 km da cidade de Caldas Novas e a 170 km de Goiânia.

24	Goiânia (salão da biblioteca do IFG)	GTs para análise dos dados colhidos durante as visitas aos destinos turísticos, leitura de textos teóricos sobre as subtemáticas e elaboração das comunicações.
25	Goiânia (auditório da cinemateca)	Apresentação das comunicações no SETEC pelos GTs.

FONTE: Autora desta tese.

Os contextos presenciais, portanto, referem-se tanto às instituições, as quais os participantes estavam vinculados à época do estudo, bem como aos destinos, pois as visitas direcionadas ao estudo das temáticas ‘sustentabilidade e turismo’ só se concretizaram por meio do uso das línguas que os participantes estavam aprendendo. Nesse sentido, o contexto virtual, que apresentamos a seguir, fez-se primordial para que o contato linguístico, interpessoal e intercultural acontecesse.

2.2.2 O contexto virtual

Neste estudo, contexto virtual refere-se a ambientes de comunicação mediados pelo computador, portanto, não presenciais. Nesse sentido, são considerados como contexto virtual os aplicativos computacionais utilizados pelos aprendizes de línguas brasileiros e estrangeiros para as interações em *teletandem*, bem como para se comunicarem uns com os outros após o período de interação síncrona ter se findado.

O aplicativo *Openmeetings*, um *software* síncrono gratuito de webconferência, como veremos mais detalhadamente no próximo subitem, foi utilizado pelos participantes exclusivamente para as interações em aprendizagem de línguas em *teletandem* e os assíncronos para o envio de *e-mails*, principalmente, com o intuito de agendar interações e após o retorno dos estrangeiros à Alemanha, para negociar a respeito das produções acadêmicas.⁴⁷ É importante ressaltar que os interagentes brasileiros receberam orientações de como utilizar o aplicativo *Openmeetings*. Eles se reuniram por duas vezes com um servidor do IFG, da área de informática, responsável pela utilização desse aplicativo na Instituição. Esse servidor também se colocou à disposição para esclarecer futuras dúvidas. Nós ainda acompanhamos os interagentes ao laboratório de informática para que eles pudessem

⁴⁷ Essas produções acadêmicas englobam a escritura de resumos e de um artigo e serão tratadas no subitem 2.5.6.

fazer uso do aplicativo como testagem. Os interagentes que utilizaram o laboratório de informática do IFG para realizar as sessões de interações também tiveram apoio do técnico em informática responsável pelo laboratório. Mesmo não podendo contribuir com esclarecimentos sobre o aplicativo *Openmeetings*, esse técnico auxiliou-os em outras questões, como, por exemplo, conexão com a internet, problemas no microfone etc.

Considerando que os participantes fizeram uso dos aplicativos assíncronos comumente utilizados por usuários da *web*, como o *Yahoo mail*, o *Gmail* e o *Hotmail*, apresentamos, a seguir, apenas a mensageira instantânea *Openmeetings*.

2.2.2.1 O aplicativo *Openmeetings*

O *Openmeetings* é um aplicativo síncrono 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* se apresenta para o usuário como sendo parte integrante do *Moodle*, deixando invisível qualquer complicação de acesso e uso dos recursos de teleconferência. O aplicativo permite teleconferência com os seguintes componentes e funções integrados (Fonte: <<http://www.gfarias.com/web/produtos-2/openmeetings>>):

- gerenciamento de permissões – caso haja muitos participantes, um deles pode assumir o papel de moderador e controlar as permissões dos outros usuários, inclusive nomear um deles para também desempenhar o papel de moderador;
- compartilhamento de tela – compartilhamento entre os usuários das telas dos monitores para apresentar qualquer informação que nelas apareça;
- manipulação remota – o moderador pode autorizar que o outro usuário manipule sua tela. Caso haja mais de dois usuários, enquanto a tela é utilizada, ela ainda pode ser compartilhada com os demais participantes;
- gravação de áudio e de vídeo - permite gravações em formato AVI (*Audio Video Interleave*) ou FLV (*Flash Video*). Os arquivos de gravação ficam armazenados no próprio aplicativo e podem ser salvos para uso posterior.

- gravação de apresentação – apresentações de arquivos, bem como compartilhamento da tela do monitor e da lousa interativa podem ser salvas e gravadas para posterior distribuição do arquivo de gravação.
- *chat* – interação por meio de mecanismo de *chat* textual;
- áudio – interação verbal através de microfone, desde que o usuário que desempenhe o papel de moderador dê tal permissão;
- vídeo – interação por meio de imagem via *webcam*, igualmente desde que os usuários recebam a permissão do moderador;
- lousa interativa – uso da lousa para expressar esquemas gráficos, digitar texto, rabiscar, também com permissão concedida e;
- apresentação de arquivos enquanto os usuários interagem através de *chat*, áudio, vídeo e lousa – exposição de PDF (*Portable Document Format*), e PPT (*Power Point Templates*), controlando, inclusive, algumas variáveis de apresentação de tais arquivos.

O *Openmeetings* foi o aplicativo escolhido pela pesquisadora como apropriado para a realização das interações na aprendizagem de línguas em *teletandem* deste estudo por duas razões principais. A primeira delas refere-se ao fato de o aplicativo ser um recurso oficialmente utilizado pelo IFG, principalmente para realizar reuniões entre servidores dos 8 *campi* espalhados pelo Estado de Goiás. A segunda refere-se ao fato de o aplicativo *Openmeetings* congregar, conforme apresentado, os recursos de áudio, escrita, lousa interativa, 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 ocorrem. A primeira interação deste estudo, por exemplo, ocorreu em 23 de agosto de 2010, como era a vigésima gravação armazenada, foi registrada pelo aplicativo sob o código *flvRecording_20*, ‘flv’ remete ao formato FLV do arquivo.

Para o acesso ao *Openmeetings*, o usuário precisa de um computador conectado a rede por um *modem ADSL (Asymmetric Digital Subscriber Line)*, no caso deste estudo, pelo endereço eletrônico <<http://openmeetings.ifg.edu.br>>, visto que o aplicativo está hospedado no servidor do IFG. A Figura 2.1 apresenta a janela inicial, em que o cadastro para acessar o aplicativo é realizado.

FIGURA 2.1: Janela inicial do *Openmeetings*

The image shows a 'Sign Up' window with the following fields and controls:

- Primeiro nome: [text input]
- Último nome: [text input]
- Usuário: [text input]
- Senha: [password input]
- Re-digite: [password input]
- E-Mail: [text input]
- Timezone: [dropdown menu]
- País: [dropdown menu showing 'Brazil']
- Buttons: 'Registrar' and 'cancelar' at the bottom right.

FONTE: Aplicativo *Openmeetings*, utilizado neste estudo.

Após o registro, o próprio sistema envia um código de acesso ao aplicativo para o *e-mail* informado. Por meio desse código, a permissão de acesso ao aplicativo é ativada. A partir de então, esse acesso é realizado pelo endereço eletrônico <<http://openmeetings.ifg.edu.br:5080/openmeetings>>, preenchendo os campos referentes a usuário e senha, como exibe a figura seguinte.

FIGURA 2.2: Janela de acesso ao cadastro

The image shows a 'Login' window with the following fields and controls:

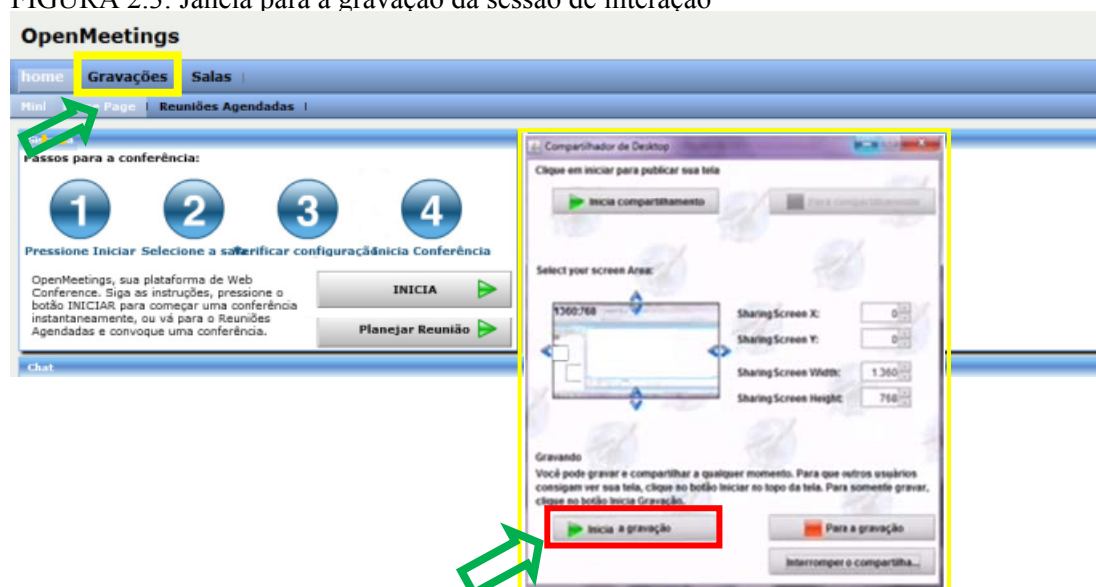
- Usuário: [text input]
- Senha: [password input]
- idioma: [dropdown menu showing 'portugues brazil']
- Color-Style: [dropdown menu showing 'lightsteelblue']
- Quality: [dropdown menu showing 'best ~ 16KB upload']
- Domain: [dropdown menu showing 'IFG']
- Relembrar Login: [checkbox]
- Buttons: 'Registrar' and 'Login' at the bottom.
- Links: 'Visão Desktop' and 'visit OpenMeetings' at the bottom.

FONTE: Aplicativo *Openmeetings*, utilizado neste estudo.

Realizado o login, o aplicativo apresenta a tela (ver Figura 2.3) com algumas opções de uso, como, por exemplo, o botão 'Gravações'. É esta a opção que o

usuário precisa acionar para que a janela de acesso à gravação seja aberta. Caso haja interesse em gravar a sessão de interação, o usuário precisa acionar o ícone ‘Inicia a gravação’, realçado na ilustração pela cor vermelha. Assim, toda a sessão é gravada em áudio e vídeo.

FIGURA 2.3: Janela para a gravação da sessão de interação



FONTE: <<http://www.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/2011/04/Tutorial-Openmeetings.pdf>> (adaptado).

Ao clicar no ícone ‘INICIA’ (Figura 2.4), indicado em vermelho, o sistema apresenta uma janela que permite testar o funcionamento e a qualidade dos recursos de áudio e de vídeo.

FIGURA 2.4: Janela para acessar a sala de interação

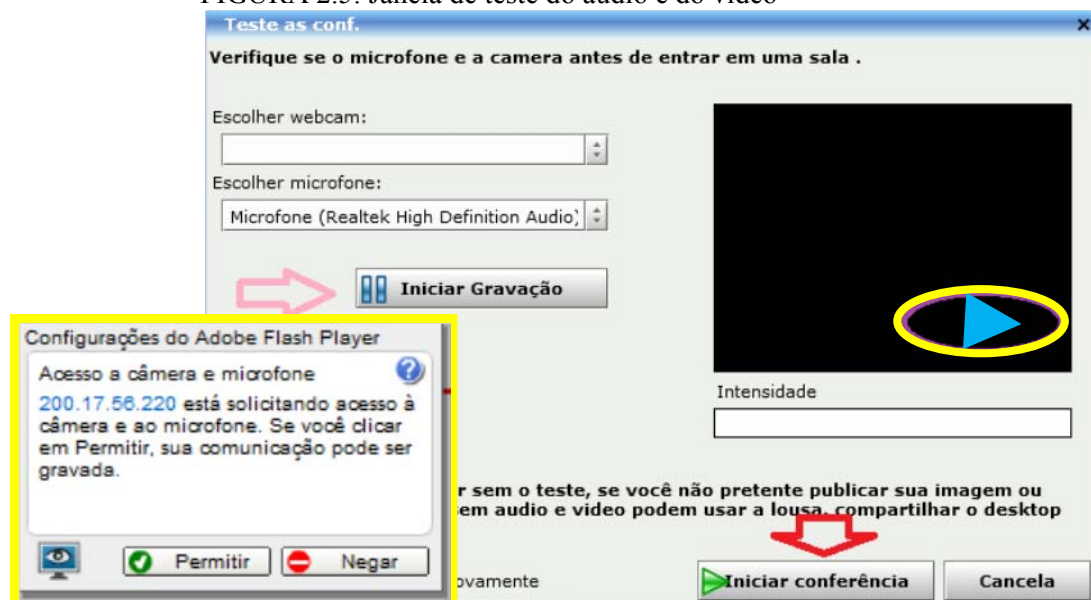


FONTE: <<http://www.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/2011/04/Tutorial-Openmeetings.pdf>> (adaptado).

Assim, ao entrar na sala, uma janela para seleção da webcam e do microfone é aberta. O usuário pode testar o equipamento de áudio e vídeo clicando no botão

‘Iniciar Gravação’. Logo em seguida, no local indicado na Figura 2.5 pelo círculo em cor amarela, há disponibilizado o botão ‘Play’ para assistir à gravação teste.

FIGURA 2.5: Janela de teste do áudio e do vídeo



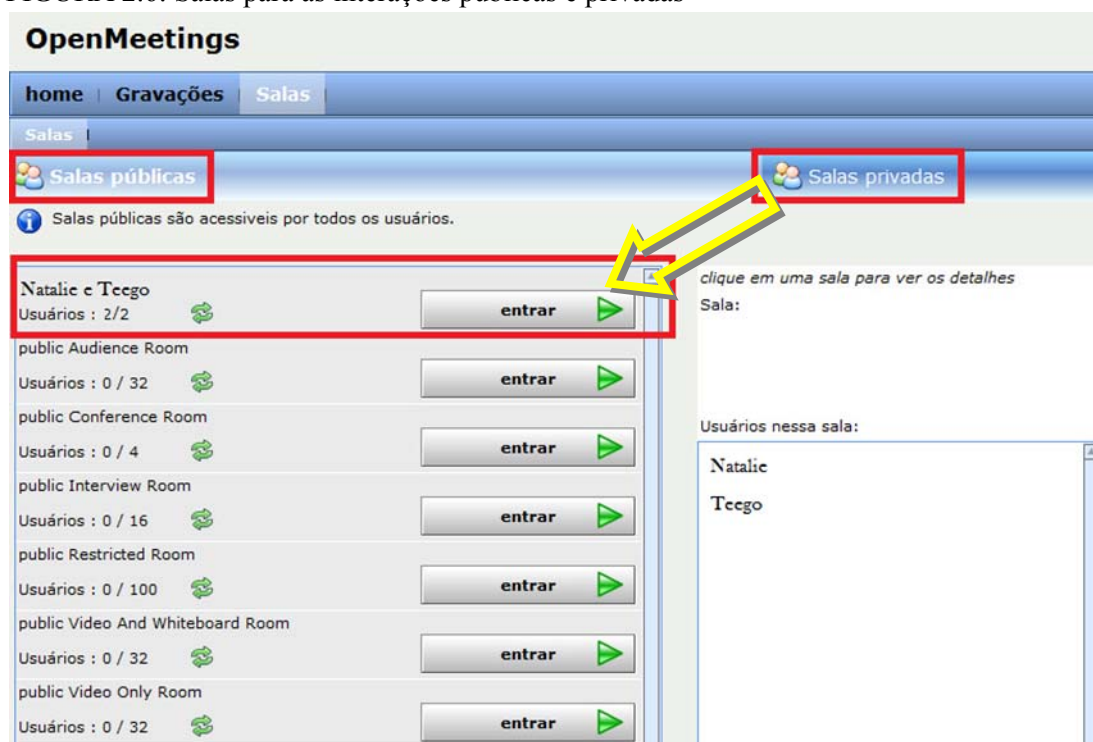
FONTE: <<http://www.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/2011/04/Tutorial-Openmeetings.pdf>> (adaptado).

Caso tenha alguma falha, é necessário escolher outro equipamento na caixa de seleção e repetir o procedimento. Se o usuário considerar que o áudio e o vídeo apresentam boa qualidade, a interação pode ser iniciada.

É importante ressaltar que o primeiro membro do par que acessar a sala de interação é considerado pelo aplicativo como sendo o moderador do ambiente. Ao clicar o botão ‘Iniciar conferência’ indicado na Figura 2.5 com a seta vermelha, aparecerá uma janela com as opções ‘Permitir’ ou ‘Negar’, mostrada no quadrado amarelo. O moderador precisa clicar no botão ‘Permitir’ para que o sistema *Openmeetings* possa controlar os periféricos (*webcam* e microfone) e, assim, começar a teleconferência com compartilhamento de imagens e som.

Após o teste relacionado ao áudio e vídeo, uma janela com as opções ‘Salas públicas’ e ‘Salas privadas’ (Figura 2.6) é aberta. No caso deste estudo, o aprendiz deveria escolher ‘Salas privadas’, pois fora criada uma sala específica para cada par de interagente. As salas receberam como identificação os nomes (na ilustração os pseudônimos) dos participantes. Por exemplo, na Figura 2.6 está representada a sala do par ‘Natalie e Teego’.

FIGURA 2.6: Salas para as interações públicas e privadas

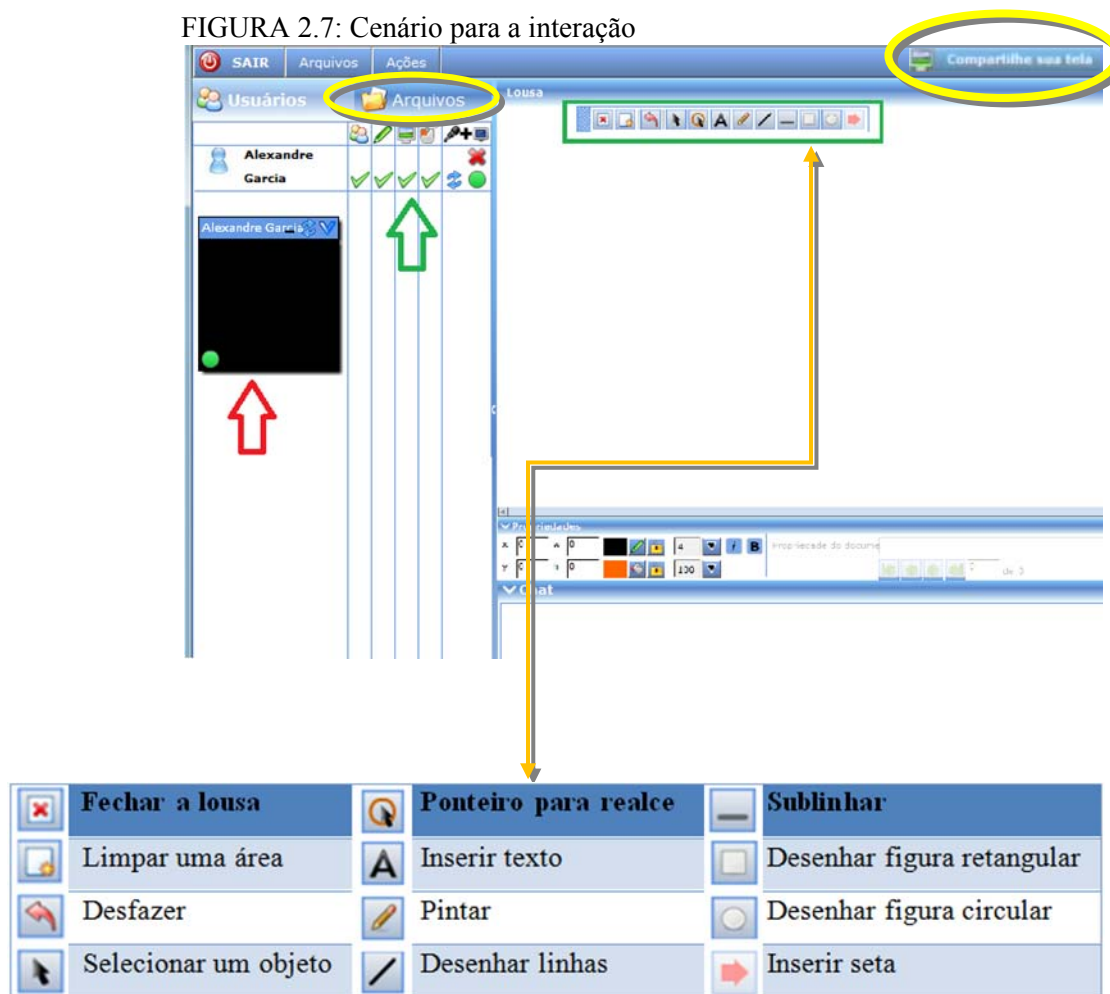


FONTE: <<http://www.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/2011/04/Tutorial-Openmeetings.pdf>> (adaptado).

O aprendiz, no papel de moderador, torna-se o controlador, além do áudio e vídeo, do compartilhamento de alguns outros recursos disponíveis ao par, por exemplo, uso da tela e da lousa interativa. Portanto, para que o outro membro do par tenha acesso a esses recursos, o aprendiz-moderador precisa marcar a opção 'Sim ou Yes', dependendo da língua escolhida para o uso do aplicativo, no quadro de permissão. Somente com a permissão concedida, é possível a ambos ver a tela um do outro, ou apenas um deles ver ambas as telas, bem como usar a lousa interativa simultaneamente.

Para compartilhar a lousa interativa, o aprendiz-moderador precisa clicar sobre a opção 'Compartilhe sua tela' (Figura 2.7), indicada pelo círculo amarelo e, para fazer uso de outros recursos disponibilizados no *Openmeetings*, este aprendiz também precisará acionar o ícone correspondente ao recurso escolhido. A Figura 2.7 também apresenta os recursos que o aplicativo oferece.

FIGURA 2.7: Cenário para a interação



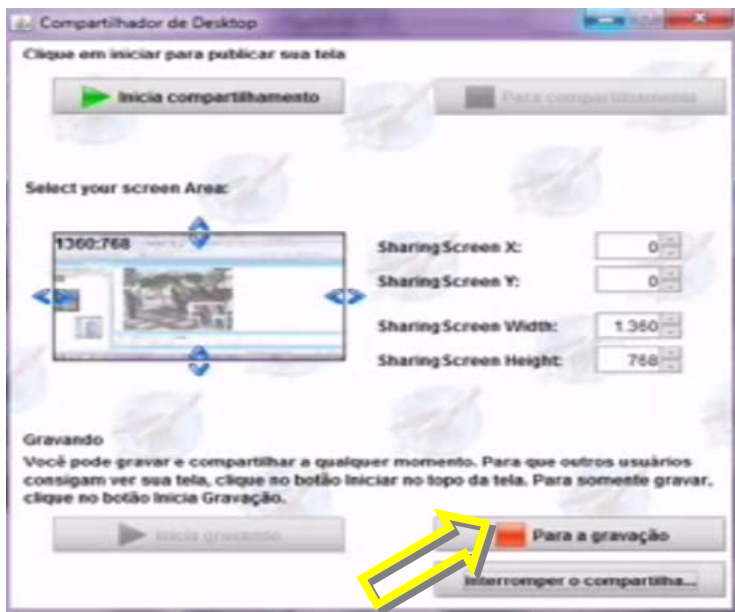
FONTE: <<http://www.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/2011/04/Tutorial-Openmeetings.pdf>>.

O local identificado pela seta vermelha é a área onde a imagem do aprendiz é demonstrada. Outra janela similar a essa é aberta para o segundo membro do par. O círculo em amarelo indica o local para o compartilhamento de arquivos. Já os indicados pela seta verde apresentam os recursos que necessitam da permissão do moderador para serem compartilhados entre o par. Esses itens referem-se aos ícones: - acrescentar outro moderador, - fazer uso da lousa, - compartilhar e/ou gravar a tela do monitor, utilizar controle remoto de tela – (re)iniciar recursos de áudio e vídeo (Fonte: <<http://www.openmeetings.de/Features/>>). A seta laranja apresenta os recursos oferecidos pela lousa interativa. Esses recursos estão especificados logo abaixo da figura.

Conectado à sala, o par de aprendizes realiza a interação pelo período que o par achar conveniente. Quando os aprendizes definem pelo término da interação,

antes de saírem da sala eles precisam acionar o botão, indicado na Figura 2.8 pela seta amarela, ‘Para a gravação’.

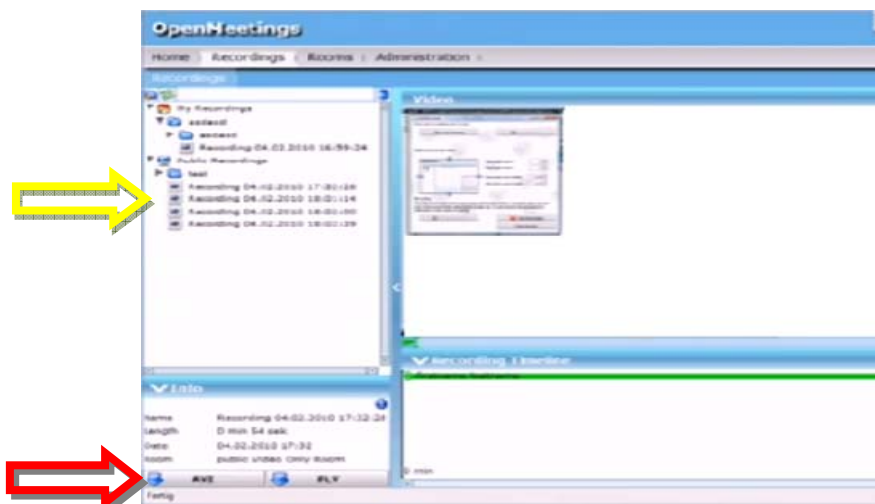
FIGURA 2.8: Janela para encerrar a gravação



FONTE: Aplicativo *Openmeetings*, utilizado neste estudo.

A gravação é automaticamente salva no arquivo ‘Gravações’, local em que todas as gravações ficam armazenadas e disponibilizadas para qualquer usuário do aplicativo acessar ou salvar em sua própria máquina. Para salvar uma gravação no HD do computador ou em qualquer outro dispositivo de armazenamento removível, é necessário acessar a janela ‘Gravações’, representada na Figura 2.9.

FIGURA 2.9: Janela de *download*



FONTE: <<http://www.youtube.com/watch?v=5a7-HFm8Ghs>>.

Essa janela traz todos os arquivos de gravações do aplicativo. Esses arquivos somente são apagados caso o comando *delete* seja acionado. Assim, para salvar a gravação pretendida, é necessário selecionar o arquivo correspondente a essa gravação e indicar o dispositivo, em um dos formatos já presentes na janela (FLV ou AVI, mostrado na Figura 2.9 pela seta vermelha), e confirmar a ação. Neste estudo, os arquivos estão em formato FLV, tipo *videoclip*, e foram vistos por meio do aplicativo *Windows Media Player*. É importante ressaltar que o programa grava os dados de vídeo, portanto tudo o que foi feito na lousa, bem como digitado no *chat* fica registrado, bem com o áudio de todos os usuários, no caso deste estudo, de ambos os interagentes.

Finalizamos a apresentação desse aplicativo ressaltando que o *Openmeetings* é considerado como contexto virtual de pesquisa deste estudo, na medida em que foi utilizado pelos interagentes para realizarem as interações, como veremos no subitem seguinte.

2.2.2.1.1 O *Openmeetings*: as interações na aprendizagem de línguas em *teletandem*

Conforme explicitado no item 1.4 do Referencial Teórico, o *teletandem* se diferencia do ambiente de um *tandem* face a face e do *e-tandem*. Neste estudo assumimos a nomenclatura *teletandem* (TELLES, 2009a; 2009b) para designar a modalidade de *tandem* praticada pelos interagentes. As interações entre os pares foram realizadas de modo síncrono. Porém, devido à inexperiência com o aplicativo e a alguns problemas com o equipamento, algumas interações foram realizadas com um dos membros utilizando o áudio e o outro o *chat*. Houve apenas um caso de uso só de *chat*, mas esse par realizou todas as outras interações fazendo uso do recurso de áudio e vídeo. Apesar dessas limitações, ao integrar diferentes modalidades de mídia (áudio, vídeo e escrita), o ambiente foi o de *teletandem*.

É importante ressaltar que, antes de os interagentes iniciarem efetivamente as interações, houve uma série de passos para a seleção dos participantes. Após a etapa de recebermos a lista da Uni Worms com os aprendizes interessados em aprender LP, termos aceitado o aprendiz da Uni Trier e termos selecionado os aprendizes brasileiros, realizamos o primeiro contato com os aprendizes estrangeiros. Nós lhes

enviamos por *e-mail* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) (Apêndice A), contendo informações sobre aprendizagem *em teletandem*, o *link* para realizar o cadastro no *Openmeetings* e, por fim, uma solicitação de sugestões de dias e horários para a primeira interação. Todos os textos foram escritos em LI. O mesmo procedimento foi realizado também com os interagentes brasileiros, porém os textos enviados a eles foram escritos em LP (Apêndice B). A opção pelas duas línguas visou facilitar a compreensão das informações contidas no documento.

O TECLE também informava aos participantes que as sessões de interação deveriam ocorrer, no mínimo, duas vezes por semana, com duração de 1 hora cada uma, bem como que apenas uma das línguas, entre as duas que compunham o par de línguas de aprendizagem, deveria ser usada em cada sessão, como aconselham Brammers (2002), Souza (2003, 2006) e Vassallo e Telles (2009). Conforme explicitamos no capítulo teórico deste estudo, no subitem que trata da separação das línguas, esses autores asseveram que o uso separado das línguas visa garantir, a ambos os interagentes, tempo, bem como oportunidades semelhantes de uso da língua que estão aprendendo. Ainda com base nas recomendações desses autores, o TECLE também continha as informações de que um determinado período de tempo, ao final de cada sessão, deveria ser reservado para correção e que a duração e o modo de executá-la deveriam ser negociados entre os pares.

Após essa etapa relativa à documentação, as primeiras sessões de interação foram agendadas pela pesquisadora, via comunicação por *e-mail*, a partir de sugestões prévias dos próprios interagentes. A cada par de interagente cadastrado, uma sala privada era criada para que as interações pudessem ser iniciadas. Todas as sessões, subsequentes à primeira, seguiram um calendário negociado pelos próprios interagentes, considerando, assim, os ‘princípios de autonomia’ e ‘reciprocidade’ em relação à tomada conjunta de decisões em busca por uma identidade de parceria. Dessa forma, os próprios interagentes, durante as sessões de interações, davam formato ao contexto virtual deste estudo, como também ocorreu no contexto presencial, pois são os sujeitos que tornam os contextos significativos, como postulam Bogdan e Biklen (1994).

Assim, consideramos que ambos os contextos – o virtual e o presencial –, mesmo constituindo partes distintas da composição do ambiente de estudo, são interdependentes, visto que, no contexto presencial, os participantes utilizaram a LI em conversas face a face, observaram *in loco* o nível de sustentabilidade das regiões

visitadas e co-construíram a pesquisa sobre ‘sustentabilidade e turismo’ apresentada em LI no formato de comunicações. E, no contexto virtual, os pares fizeram o primeiro contato uns com os outros, realizaram as interações em *teletandem* por meio de conversas sobre diversos assuntos, entre os quais os relacionados a aspectos linguísticos de ambas as línguas e também às temáticas ‘sustentabilidade e turismo’.

Após termos apresentado, portanto, os contextos deste estudo, passemos para a apresentação dos participantes.

2.3 Os participantes

Participaram deste estudo quatro pares de interagentes compostos por três alunos e uma professora do IFG, três alunos da Uni Worms e o aluno da Uni Trier. Os alunos da Uni Worms foram selecionados pelo Coordenador da área de Turismo e Trânsito dessa universidade, portanto, sem nossa interferência. Já o aluno da Uni Trier foi por nós convidado, via *e-mail*, para participar deste estudo por ter demonstrado interesse em experienciar a aprendizagem em *teletandem*. Esclarecemos que, inicialmente, eram 12 pares de interagentes, porém 8 pares foram excluídos principalmente por não terem interações gravadas no aplicativo *Openmeetings*, ou a qualidade da gravação estar comprometida, e/ou não terem participado das produções acadêmicas.

Quanto aos brasileiros, estes se tornaram participantes por meio de convite dirigido aos servidores e alunos dos cursos da área de Gestão de Turismo ou de Hotelaria afixado nos murais do IFG *Campus* Goiânia e/ou divulgado oralmente em reuniões da área e em salas de aula. Em relação ao conhecimento da LI, estabelecemos como critério o fato de o candidato ter, no mínimo, um ano e meio de estudo em um curso de idiomas e/ou estar frequentando o quarto período do curso superior, o que corresponde a estar cursando a disciplina LI III. Tal delimitação refere-se ao fato de que as interações ocorreriam por um período de tempo relativamente curto, portanto, insuficiente para propiciar aos alunos, sem conhecimento algum da LI, condições para utilizar esse idioma durante o período de convivência entre os brasileiros e os estrangeiros no Estado de Goiás. Assim, conforme éramos procurados pelos interessados, uma lista nominal foi sendo constituída. No final, tínhamos uma lista com 23 nomes, dos quais 12 tornaram-se

aprendizes membros de pares de interagentes e, quatro destes, conforme mencionado, são os participantes deste estudo.

2.3.1 A composição dos pares de interagentes e do par de línguas de aprendizagem

Os pares foram formados a partir da lista (Anexo B) recebida da Uni *Worms* e acrescida do nome do participante da Uni *Trier*. Essa lista continha, além dos nomes dos interagentes estrangeiros, outras informações como gênero do participante, línguas de proficiência, nível e área do curso em andamento (se mestrado ou graduação), *e-mail*, os subtemas de interesse deles para o desenvolvimento das pesquisas relacionadas às temáticas ‘sustentabilidade e turismo’ durante a estada em Goiás, entre outras informações.

De posse destas informações, os interagentes brasileiros escolheram, em comum acordo entre eles e sem a nossa interferência, o seu parceiro estrangeiro para juntos realizarem as interações em *teletandem*, e quando em ambiente presencial, constituírem os GTs para desenvolverem, de forma colaborativa, alguns estudos envolvendo as temáticas ‘sustentabilidade e turismo’ nos destinos turísticos goianos.

O quadro, a seguir, apresenta os quatro pares de interagentes, bem como o nível de escolaridade e a área de estudo de cada um deles, identificados pelos pseudônimos por eles escolhidos e alinhados horizontalmente nas parcerias constituídas para as interações.

QUADRO 2.2: Os participantes brasileiros e estrangeiros

Aprendizes brasileiros			Aprendizes estrangeiros	
1	Drica	Coordenadora e professora dos Cursos Superiores Tecnológicos em Turismo e em Hotelaria	Red	Aluna do Mestrado em Gestão de Turismo Internacional em <i>Worms</i>
2	Jujuba	Aluna do 4º período do Curso Superior Tecnológico em Turismo	Peregrino	Aluno do Mestrado em Planejamento Ambiental em <i>Trier</i>
3	Natalie	Aluna do 6º período do Curso Superior Tecnológico em Turismo	Teego	Aluno do Mestrado em Gestão de Turismo Internacional em <i>Worms</i>
4	Nath	Aluna do 4º período do Curso Superior Tecnológico em Turismo	Eve	Aluna do Bacharelado em Turismo e Gestão de Viagens em <i>Worms</i>

FONTE: Autora desta tese.

Nossas observações nos permitem afirmar que os subtemas de interesse dos estrangeiros foram os aspectos que mais influenciaram os brasileiros na definição de qual parceiro eles preferiam para formar o par para a aprendizagem em *teletandem*. Cientes de que os pares seriam agrupados em GTs, segundo a semelhança dos subtemas, alguns interagentes brasileiros buscaram parceiros estrangeiros cujas subtemáticas também os interessavam, já outros consideraram questões referentes a gênero, faixa etária e grau de escolaridade.

Quanto ao par de línguas de aprendizagem, após uma reunião via videoconferência entre o Coordenador da Uni Worms, com a participação de servidores do *Campus Goiânia*, entre eles o Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, a Coordenadora de Turismo e Hospitalidade, alguns professores da área de Tecnologia de Processos Sustentáveis e a pesquisadora, bem como alguns interagentes brasileiros, definiu-se que o par de línguas seria composto pelas LI e LP, por alguns motivos. Entre esses, destacamos o fato de: a LI ser uma das LE contempladas nas matrizes curriculares dos cursos ministrados no IFG, portanto, o trabalho com essa língua na modalidade de aprendizagem em *teletandem* seria um meio para aprimorar as aulas presenciais; a pesquisadora ser professora de LI e não ser falante da LA, o que certamente poderia comprometer a análise de dados nessa língua; e o período da interação via *Openmeetings*, antes da visita dos estrangeiros de Worms a Goiás, não ser suficiente para uma aprendizagem que possibilitasse aos interagentes brasileiros comunicarem-se em LA.

Assim, os interagentes brasileiros membros dos quatro pares de aprendizes deveriam auxiliar seus parceiros estrangeiros na aprendizagem da LP e aprimorar o conhecimento da LI com o auxílio deles. O quadro seguinte apresenta uma visualização dos pares de interagentes segundo as línguas que deveriam compor as interações em aprendizagem via aplicativo *Openmeetings*.

QUADRO 2.3: Línguas de competência e de aprendizagem

Interagentes brasileiros			Interagentes estrangeiros		
Língua de competência		Língua de aprendizagem	Língua de competência		Língua de aprendizagem
Drica	LP	LI	Red	LI	LP
Jujuba	LP	LI	Peregrino	LI	LP
Natalie	LP	LI	Teego	LI	LP
Nath	LP	LI	Eve	LI	LP

FONTE: Autora desta tese.

Considerando que as subtemáticas foram um dos fatores que determinaram a escolha do parceiro, apresentamos todas as subtemáticas pesquisadas pelos GTs. Logo em seguida, apresentamos os quatro GTs cujos membros são participantes deste estudo e as subtemáticas por eles investigadas.

2.3.2 A composição dos GTs e as subtemáticas investigadas por cada GT

Ao definirem ‘sustentabilidade e turismo’ como temáticas do 2º Enc Brasil-Alemanha, a Coordenação de Turismo e Gestão de Viagens da Uni Worms enviou à Coordenação de Turismo e Hospitalidade do IFG uma lista com 7 subtemas que os estrangeiros desejavam investigar durante a estada deles no Estado de Goiás. Assim, os interagentes brasileiros e os estrangeiros, inclusive o aluno da Uni Trier, foram agrupados em 7 GTs, seguindo as 7 subtemáticas. Estas poderiam ser negociadas com os aprendizes brasileiros e, em colaboração com os estrangeiros, modificadas, caso fosse necessário. Desse modo, dos sete subtemas, três foram alterados. As alterações ocorreram presencialmente, após negociação entre os interagentes. No quadro, a seguir, podemos observar os subtemas originais e os que, de fato, foram pesquisados.

QUADRO 2.4: As subtemáticas ambientais

	Tema proposto	Tema trabalhado
1	Development of a tourism concept for a new tourist region under sustainability aspects (Desenvolvimento de um conceito turístico sob aspectos de sustentabilidade para um novo destino turístico)	Management concepts for sustainable destination (Conceito de gestão para destinos sustentáveis)
2	Climate footprint for a touristic region	Climate footprint for a touristic region (Pegada ambiental)
3	Performance measurement systems in sustainable Tourismus ⁴⁸	Performance measurement systems in sustainable tourism (Indicadores de um turismo sustentável)
4	Comparison of the German and Brazilian understanding of sustainable tourism (Comparação da percepção dos alemães e dos brasileiros em relação a turismo sustentável)	Sustainable tourism (Turismo sustentável)
5	Conditions/requirements for a zero-	Conditions/requirements for a zero-

⁴⁸ Esta palavra está em alemão e significa turismo em português.

	emissions hotel	emissions hotel (Condições para um hotel de emissão zero)
6	Transfer of sustainable tourism concepts from the rainforest to the beach tourism (Transferência dos conceitos de turismo sustentável: da floresta até o turismo de praia)	Transfer of sustainable tourism concepts in tourism and hospitality (Transferência de tecnologia nos sistemas de turismo e hospitalidade)
7	Sustainable tourism and infancy	Sustainable tourism and infancy (Turismo sustentável e infância)

FONTE: Autora desta tese.

Os subtemas de números 1, 4 e 6 sofreram alterações após a visita aos três primeiros pontos turísticos (Brasília, São Jorge e Chapada dos Veadeiros). Os componentes do grupo identificado pela temática *Development of a tourism concept for a new tourist region under sustainability aspects*, especificamente Natalie, Teego e Red, perceberam que seria mais apropriado pesquisar a respeito de aspectos já presentes nos destinos turísticos ao invés de propor um novo destino turístico. Os alunos integrantes do GT-4 acharam difícil comparar as percepções de turismo sustentável por turistas e gestores goianos com as percepções dos alemães. Os do GT-6, por sua vez, perceberam que o bioma de Goiás é o cerrado e não a floresta tropical, bem como que somente pode haver turismo de praia nas regiões com rios e na praia artificial do Rio Quente *Resort*.

Esclarecemos que as produções acadêmicas, bem como outras informações advindas desses dois grupos, bem como do GT-7 não fazem parte do *corpus* de nossa análise, já que os interagentes que compõem tais GTs não são participantes deste estudo. Assim, considerando apenas os GTs que são parte integrante desta pesquisa, a disposição dos pares de interagentes e as subtemáticas de estudo configuram-se da seguinte forma:

QUADRO 2.5: Os interagentes e as subtemáticas ambientais por eles pesquisadas

Identificação do GT	Interagentes membros dos GTs		Tema pesquisado
	Brasileiros	Estrangeiros	
GT-1	Natalie -	Teego Red	Management concepts for sustainable destination
GT-2	Nath	Eve	Climate footprint for a touristic region
GT-3	Jujuba	Peregrino	Performance measurement systems in sustainable tourism

FONTE: Autora desta tese.

A interagente Drica, par de Red, participou apenas das interações via *Openmeetings*, pois, como fazia parte da equipe de organização do evento, não possuía disponibilidade de tempo para sentar-se com o GT a que pertencia e tomar parte nas discussões. Portanto, os dados relacionados a ela são somente os advindos do aplicativo *Openmeetings*. O par Nath e Eve, membros do GT-2, também não produziu dados relacionados às produções acadêmicas. Esse par não confeccionou o pôster e nem o resumo expandido e, apesar de ter escrito o artigo e enviado a *Uni Worms*, nós não tivemos acesso a essa produção.

2.4 A pesquisadora

A pesquisadora, como anteriormente mencionado, é professora efetiva do IFG desde abril de 2007. Já trabalhou com as disciplinas LP e LI no ensino médio e no ensino superior. Neste último, em diferentes áreas, como a de Transporte Terrestre, Construção de Edifícios, Redes de Comunicação e Hotelaria. À época da coleta de dados, a pesquisadora atuava apenas na área de Hotelaria. Os três aprendizes brasileiros participantes de nosso estudo são da área de Turismo, portanto não haviam sido alunos da pesquisadora. O único contato com Natalie e Nath havia sido durante a realização de exame de proficiência de LI. Nesse exame, os professores de LI da Coordenação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias trabalham em equipe, independente da área de atuação, na aplicação de provas orais e escritas para analisar a possibilidade de dispensa do aluno das aulas de LI, e/ou de participar em eventos como intérpretes.

Corroborando as afirmações de Bogdan e Biklen (1994) de que a presença do pesquisador torna-se fundamental para melhor compreender o processo investigativo e, assim, contextualizar significativamente os dados coletados, a pesquisadora considera-se participante-observadora deste estudo. Nesse papel, a pesquisadora ficou imersa no contexto presencial de pesquisa durante todo o período (20/22/24 e 25 de setembro de 2010) em que os interagentes brasileiros e estrangeiros estavam reunidos no IFG. A pesquisadora, ainda, acompanhou os interagentes durante as visitas a Brasília e à Eco Fazenda Santa Branca, auxiliando-os, quando solicitada, em diversas questões, principalmente naquelas relacionadas à comunicação linguística. Além disso, durante o período de 16/08/2010 a 13/09/2010, a pesquisadora reuniu-se

com os interagentes brasileiros uma vez por semana. Nesses encontros, os participantes apresentavam, em forma de comunicação e fazendo uso da LI, as subtemáticas que eles e seus pares estrangeiros pesquisariam durante o 2º Enc Brasil-Alemanha.

A pesquisadora também participou das decisões acerca da escolha dos destinos turísticos a serem visitados e organizou as hospedagens em Goiânia para os estrangeiros. Ressaltamos que quase todos se hospedaram nas casas de seus pares brasileiros e, conforme foi afirmado anteriormente, a pesquisadora mediou as interações via *Openmeetings* em relação a instruções sobre o aplicativo, cadastro, calendário para as primeiras interações, bem como manteve contato via *e-mail* com todos os interagentes para o esclarecimento de dúvidas relacionadas tanto às interações quanto à visita a Goiás.

Por fim, a pesquisadora acompanhou os alunos aos eventos acadêmicos com o intuito de apoiá-los e, caso necessário, contribuir com as apresentações que eles realizariam. Esses eventos são explicitados no subitem 2.5.6, que trata das produções acadêmicas dos participantes deste estudo.

2.5 Os instrumentos usados para a geração de dados

O conjunto de dados deste estudo advém do aplicativo computacional *Openmeetings*, mensagens eletrônicas (*e-mails*), notas de campo da pesquisadora, questionário e entrevista com os participantes, produções acadêmicas realizadas pelos interagentes e comentários que eles fizeram a respeito da análise dos dados.

A seguir, apresentamos cada instrumento separadamente.

2.5.1 O *Openmeetings*

O aplicativo *Openmeetings* enquanto mensageira digital também é um instrumento de coleta de dados, já que este ambiente propicia armazenar os dados gerados pelos interagentes.

Nessa perspectiva, os dados advindos das sessões de interação entre os pares de interagentes realizadas via aplicativo *Openmeetings* foram coletados entre o

período de 23 de agosto a 04 de setembro de 2010. Para tal coleta, utilizamos os instrumentos que o próprio aplicativo oferece, isto é, gravação em áudio, vídeo e escrita. O áudio foi posteriormente transcrito. A escrita, por sua vez, foi copiada da barra de rolagem do *chat* e identificada, nos diálogos, com o uso da palavra *chat* entre colchetes. Já as imagens da lousa interativa foram reproduzidas por meio de recurso de *print screen*.⁴⁹

Utilizamos também algumas marcas tipográficas, como apresenta o quadro a seguir, para esclarecer ou ressaltar alguma informação adicional, tanto nos recortes dos diálogos que ilustram nossa análise, como quando parte destes foi utilizada no corpo do texto que se refere a essa análise.

QUADRO 2.6: Marcas tipográficas presentes nas ilustrações dos dados

Ocorrências	Sinais e exemplos
1. Indicação dos participantes	- Pseudônimos
2. Pausas	- Até 6 segundos por meio de cruzinhas (++). Mais de 6 segundos é feita a indicação do tempo (2.32).
3. Silabação	- Uso de hífen: gar-ga-re-jo
4. Segmentos incompreensíveis ou inteligíveis	- Uso de parênteses vazios: ()
5. Corte no segmento transcrito	- Uso de reticências entre colchetes: [...]
6. Comentário da pesquisadora	- Uso de parênteses duplos ((falando sobre a própria dificuldade com a LA))
7. Marcação de tonicidade e elevação do tom da voz	- Uso de letra maiúscula: irMÃ YES
8. Dado copiado da barra de rolagem do <i>chat</i>	- Uso da palavra <i>chat</i> entre colchetes [<i>Chat</i>]
9. Envio de trecho ao parceiro	- 
10. Realce de letras ou termos no diálogo e no corpo do texto	- Aspas simples: ‘irmã’
11. Termo em LE	- Itálico: <i>Openmeetings</i>
12. Ênfase em trecho de entrevistas ou de e-mails	- Sublinhado: <u>no geral, assim, a nossa língua de interação era mesmo o inglês</u>

FONTE: Adaptado de MARCUSCHI, L. A. *A análise da Conversação*, São Paulo: Ática, 1986.

Informamos que, no total, foram realizadas 13 interações.⁵⁰ Porém, devido a problemas técnicos e ao esquecimento de marcar a opção que grava a interação pelos interagentes, somente 8 interações estão em condição de proporcionar dados para

⁴⁹ Esse recurso permite a captura, em forma de imagem, de tudo o que está presente na tela do computador.

⁵⁰ Para conhecer quantas interações foram realizadas por parceria, confira o Apêndice F.

este estudo. No próximo quadro, podemos visualizar as sessões de interações analisadas neste estudo, bem como a data em que ocorreram, o par de interagente envolvido e os recursos utilizados pelos interagentes para cada interação.

QUADRO 2.7: As sessões de interações analisadas

Data da interação	Par de interagente	Recursos utilizados pelo interagente brasileiro	Recursos utilizados pelo interagente estrangeiro
26/08/2010	Natalie e Teego	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa	Áudio, <i>chat</i> , lousa interativa
27/08/2010	Natalie e Teego	<i>Chat</i>	Áudio no início, <i>Chat</i>
28/08/2010	Natalie e Teego	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa, anexação de fotos	Áudio, <i>chat</i> , lousa interativa
28/08/2010	Nath e Eve	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa	<i>Chat</i> , vídeo, lousa interativa
30/08/2010	Drica e Red	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa,
30/08/2010	Natalie e Teego	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa	Áudio, <i>chat</i> , lousa interativa
03/09/2010	Jujuba e Peregrino	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa
04/09/2010	Natalie e Teego	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa

FONTE: Autora desta tese.

Esse quadro mostra que apenas o par Natalie e Teego possui mais de uma sessão sob análise. Portanto, grande parte de nossa análise incide sobre esse par. A título de exemplificação, apresentamos, no Apêndice G, uma sessão de interação realizada entre esse par.

2.5.2 As mensagens eletrônicas (*e-mails*)

Os interagentes fizeram uso de *e-mails* para se comunicarem com seus pares de GTs sobre a construção das produções acadêmicas, principalmente sobre a produção do artigo. Algumas mensagens foram enviadas exclusivamente de um interagente para seu par de *teletandem*, outras, no entanto, foram direcionadas a todos os membros dos GTs a que o emissor da mensagem pertencia.

2.5.3 As notas de campo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a imersão do pesquisador no campo de pesquisa durante a coleta de dados é fundamental para que os dados coletados sejam contextualmente significativos. Nesse sentido, tanto as notas de campo, como as observações realizadas pela pesquisadora tiveram como objetivo principal subsidiar a contextualização dos exemplos referentes aos instrumentos mecânicos utilizados para a coleta de dados. Para tanto, foram realizadas observações participativas, nas quais a pesquisadora passou um tempo considerável com os participantes da pesquisa para melhor conhecê-los e apreender a respeito do fenômeno sob investigação.

2.5.4 O questionário

O questionário semiaberto, escrito em LI (Apêndice C) e em LP (Apêndice D), foi enviado por *e-mail* aos participantes brasileiros em LP e aos estrangeiros em LI antes do início das interações via *Openmeetings*. Após ser respondido, foi devolvido à pesquisadora também por *e-mail*. Esse questionário visava obter, entre outras informações, grau de escolaridade, conhecimento de LEs e um relato das experiências com aprendizagem de línguas.

2.5.5 A entrevista

Para Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. No caso deste estudo, as entrevistas foram semiestruturadas, visto que havia algumas perguntas a serem feitas a todos os participantes e outras que foram acrescentadas com base no que os participantes falavam. Para os autores, esse formato de entrevista é relevante por oferecer certa flexibilidade ao processo, já que não tem por objetivo controlar o conteúdo, além de propiciar uma fonte rica de dados comparáveis entre os vários participantes.

As entrevistas foram feitas individualmente, seguindo um roteiro previamente elaborado (Apêndice E) e gravadas em áudio. Os interagentes estrangeiros foram entrevistados no penúltimo dia do 2º Enc Brasil-Alemanha, portanto, quando ainda

estavam em Goiás. Já os brasileiros foram entrevistados conforme a disponibilidade deles.

2.5.6 As produções acadêmicas

As produções acadêmicas por elas mesmas não se constituem como instrumentos para a coleta de dados; porém, conforme colocam Bogdan e Biklen (1994), o foco de nossa investigação não se concentra especificamente nessas produções enquanto produtos, mas no processo de aprendizagem de línguas, do qual essas produções naturalmente resultaram. Nesse sentido, elas tornam-se instrumentos de pesquisa à medida que nos possibilitaram compreender melhor o processo de aprendizagem de línguas. Além do mais, as produções não foram previamente planejadas, mas surgiram durante o período de final de setembro a dezembro de 2010, quando os participantes ainda estavam em contato uns com os outros para escrever um artigo em LI, a convite do Coordenador da *Uni Worms* que, após assistir às comunicações no SETEC, considerou oportuna a produção de um artigo por GT para posterior publicação na revista acadêmica da *Uni Worms*. Assim, além desse artigo, duas outras produções foram acrescentadas ao *corpus* de dados desta pesquisa, conforme podemos conferir na descrição de cada uma delas:

(1) *abstract*. Essa produção é parte da composição de um resumo expandido em LP para o evento ‘II Simpósio de Educação, Tecnologia e Sociedade: pensar a educação, ciência e tecnologia na formação da diversidade’ (II SIMPOETS), realizado no IFG *Campus* Inhumas, de 8 a 10 de novembro de 2010. Apesar de dois resumos, referentes ao GT-1 e 3, terem sido inscritos para publicação, apenas o resumo do GT-1 foi aceito e encontra-se disponível no endereço eletrônico: <<http://simpoets.inhumas.ifg.edu.br/revistas/index.php/simpoets/issue/view/2/showToc>>. O GT-2 não participou dessa atividade;

(2) pôster escrito em LI para o evento ‘Mostra de Trabalhos Estudantis Traduzidos em Linguagem’ (AMOSTRAGEM), realizado no IFG *Campus* Goiânia, de 17 a 19 de novembro de 2010. Os pôsteres ficaram expostos durante todo o evento e foram apresentados em LI, na modalidade comunicação, pelos interagentes brasileiros no dia 19/11/2010; e

(3) artigo sobre as subtemáticas pesquisadas durante a estada dos estrangeiros no Estado de Goiás. A pesquisadora recebeu as cópias dos artigos via *e-mail*, enviado pelos interagentes brasileiros.

Na impossibilidade de apresentar as produções acadêmicas em sua totalidade, definimos como dados alguns recortes dessas produções, enriquecidos por trechos das interações via *Openmeetings*, de *e-mails*, bem como das entrevistas realizadas com os participantes.

2.5.7 Os comentários dos participantes a respeito da análise dos dados

Seguindo a perspectiva da pesquisa qualitativa, enviamos a análise dos dados aos participantes para que pudessem ler e sugerir quaisquer modificações. Os participantes receberam a análise no dia 22 de novembro de 2011. Solicitamos que, caso aceitassem ler a análise, nos enviassem os seus comentários até o final do mês de janeiro. Drica, Jujuba, Nath e Natalie afirmaram, em seus comentários, que concordavam com nossa análise. Em relação aos estrangeiros, dos quatro participantes, recebemos apenas retorno de Teego. Esse participante enviou-nos os dados com comentários e explicações acerca de algumas das nossas considerações sobre as interações entre ele e Natalie. As considerações de Teego foram enviadas por nós a Natalie, que também teceu alguns comentários, após ler as considerações de seu parceiro.

Esclarecemos que, exceto os trechos das entrevistas, os quais sofreram supressão de elementos de repetição, todos os outros dados presentes em nossa análise foram usados em sua forma original, isto é, como foram produzidos pelos participantes. Para visualizarmos melhor todos os instrumentos de pesquisas, apresentamos um sumário descritivo no seguinte quadro:

QUADRO 2.8: Instrumentos de coleta de dados

Instrumento	Descrição da fonte e período de coleta
Interações via <i>Openmeetings</i> : gravação em áudio, vídeo e escrita. As interações foram posteriormente transcritas por uma pessoa falante de LP como LM e LI e LA como L2. Os dados transcritos foram revisados pela pesquisadora.	Sessões de interação entre os pares de interagentes realizadas entre o período de 24/08/2010 a 04/09/2010.

Mensagens eletrônicas (<i>e-mails</i>): texto escrito.	Textos escritos enviados por um interagente para seu par de <i>teletandem</i> ou para os membros dos GTs.
Notas de campo da pesquisadora: texto escrito.	Anotações de observações <i>in loco</i> realizadas pela pesquisadora, bem como de comentários relevantes para a análise dos dados.
Questionário: texto escrito (enviado por <i>e-mail</i> e recebido também por <i>e-mail</i> e em mãos).	Aplicado aos interagentes do IFG e da Uni Worms entre 10 a 20/08/2010, antes do início das interações via <i>Openmeetings</i> .
Entrevista: gravação em áudio e transcrição posterior realizada pela pesquisadora.	Realizada com os aprendizes de Worms no dia 25/09/2010, último dia do evento e com os aprendizes do IFG em dezembro de 2010 e retomada entre os meses de julho e agosto de 2011.
As produções acadêmicas	
<i>Abstract</i> : texto escrito.	Parte da composição de um resumo expandido em LP para o II SIMPOETS, 08 a 10 de novembro de 2010, publicação em revista eletrônica.
Pôster: texto escrito.	Exposição de pôsteres e apresentação em forma de comunicação na AMOSTRAGEM, 17 a 19 de novembro de 2010.
Artigo: texto escrito.	Artigo enviado ao Coordenador da área de Turismo e Trânsito da Uni Worms para posterior publicação em uma revista dessa universidade.
Comentários dos participantes: texto escrito.	Comentários feitos pelos participantes após a leitura da análise, entre 22 de novembro de 2011 a 20 de janeiro de 2012.

FONTE: Autora desta tese.

2.6 O procedimento de análise dos dados

Lankshear e Knobel (2008) recomendam que, antes de os dados serem analisados, é necessário que sejam organizados de forma a torná-los manejáveis e facilmente recuperáveis. Organizar os dados para análise é, portanto, o primeiro dos vários passos apresentados por Creswell (2007). Essa etapa envolve, segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 251), “algum tipo de sistema de arquivamento” e “ações como numerar cada linha de uma entrevista transcrita, numerar as páginas de um caderno de anotações, codificar com cores os dados coletados em locais diferentes, converter anotações de campo manuscritas em documentos digitais” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 223) e, inclusive, o começo da identificação de

padrões amplos dentro dos vários dados coletados. Os demais passos sugeridos por Creswell (2007) incluem a leitura dos dados para obter um sentido geral, começar a análise com um processo de codificação, usar o processo de codificação para gerar descrições do cenário ou dos participantes, além de categorias ou temas e, finalmente, extrair significados dos dados, ou seja, interpretá-los.

Segundo, então, as orientações dos autores mencionados, a organização consistiu no arquivamento dos dados em pastas no computador referentes a cada instrumento de coleta utilizado. Para realizar a categorização dos dados deste estudo fizemos uso do critério de recorrência, bastante utilizado em pesquisas qualitativas (ANDRÉ, 1984; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para tanto, realizamos várias leituras dos dados em busca dos aspectos mais recorrentes. A partir das anotações dos padrões de repetições, chegamos a três amplas categorias que apresentamos a seguir.

As categorias I e II e suas subcategorias trazem as discussões sobre as línguas de conhecimento dos interagentes e as línguas em aprendizagem. Contudo, a categoria II verticaliza as discussões para a abordagem de línguas para fins específicos. A terceira categoria e suas subdivisões apresentam quais foram as ferramentas mediacionais técnicas utilizadas pelos interagentes e o papel que essas ferramentas desempenharam na aprendizagem de línguas, seguindo a perspectiva vygotskiana de mediação.

Para melhor compreendermos essas subdivisões, o quadro, a seguir, apresenta todas as categorias e os seus desdobramentos, já enumeradas de acordo com a sequência que assumem no capítulo de análise de dados deste estudo.

QUADRO 2.9: As categorias de análise de dados

Categoria I	
(3.1)	O trabalho com as línguas nas interações em <i>teletandem</i> : mediação e ferramentas mediacionais
(3.1.1)	As línguas de proficiência dos interagentes
(3.1.2)	As línguas em uso nas sessões de interações: as línguas de aprendizagem e a língua de ancoragem
Categoria II	
(3.2)	O trabalho com as línguas nas interações em <i>teletandem</i> e a abordagem para fins específicos
(3.2.1)	Aprendizagem em <i>teletandem</i> , as produções acadêmicas e as negociações via <i>Openmeetings</i> e <i>e-mails</i>

Categoria III	
(3.3)	Os recursos presentes no aplicativo <i>Openmeetings</i> utilizados pelos interagentes deste estudo: o <i>continuun</i> do falar, ouvir, escrever, ler e ver
(3.3.1)	Os recursos mediacionais vídeo, áudio e <i>chat</i> : a fala e a língua escrita enquanto canal de comunicação quando o sistema de áudio não está funcionando
(3.3.2)	Os recursos mediacionais áudio e <i>chat</i> : a escrita para completar lacunas na comunicação oral
(3.3.3)	Os recursos mediacionais áudio e <i>chat</i> : a escrita para ilustrar a oralidade
(3.3.4)	O recurso mediacional <i>chat</i> e as negociações de estruturas gramaticais
(3.3.4.1)	Negociação de estruturas gramaticais com o auxílio do recurso mediacional <i>chat</i> : gênero e grau
(3.3.5)	O recurso mediacional lousa interativa
(3.3.6)	O recurso mediacional <i>emoticon</i>
(3.4)	Os recursos mediacionais associados ao aplicativo <i>Openmeetings</i>
(3.4.1)	Os recursos mediacionais <i>Google Translator</i> e dicionários <i>on-line</i>

FONTE: Autora desta tese.

Tendo finalizado a apresentação da metodologia utilizada neste estudo, passemos para o próximo capítulo, que trata da discussão dos resultados obtidos por meio da análise dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

A interação, na medida em que se baseia na idéia de reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da idéia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. Esse contato não precisa, necessariamente, ocorrer entre seres da mesma natureza; pode ocorrer entre seres de natureza diversa, como por exemplo, entre pessoas e objetos – mas sempre afetando a ambos. Quando o escultor interage com o mármore, ambos, mármore e escultor, se modificam à medida que a estátua vai tomando forma.

Leffa (2006, p. 181)

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados advindos dos diferentes instrumentos de pesquisa. Inicialmente, apresentamos a análise de trechos das interações via *Openmeetings*, de algumas mensagens, de *e-mails*, de entrevistas, do questionário e de algumas das produções realizadas pelos participantes deste estudo. Nossa análise busca mostrar como as línguas de competências dos interagentes em uso nas sessões de interação foram trabalhadas e como a abordagem de línguas para fins específicos também fez parte deste trabalho. Nossa análise também busca apresentar quais recursos integrados ao aplicativo *Openmeetings* e outros associados a ele foram utilizados pelos interagentes como ferramentas mediacionais para se

comunicarem e para realizarem a prática de alguns aspectos linguísticos das línguas em aprendizagem.

3.1 O trabalho com as línguas nas interações em *teletandem*: mediação e ferramentas mediacionais

Considerando que a língua é a ferramenta mediacional mais importante no processo de mediação entre o indivíduo e o meio, neste estudo nossa análise incide fundamentalmente sobre o uso oral e escrito dessa ferramenta, bem como nos recursos técnicos utilizados pelos participantes como ferramentas mediacionais complementares à aprendizagem de línguas em *teletandem*. Nesse sentido, para realizar a seleção dos recortes para nossa análise, baseamo-nos nas colocações de Swain (1997). Segundo a autora, quando se busca compreender o processo de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva vygotskiana, a unidade de análise desse processo e dos fenômenos a ele relacionados deve ser o diálogo e não o *input* e/ou o *output* isoladamente. Assim, apresentamos alguns diálogos retirados das interações via *Openmeetings* com o intuito de demonstrar como os interagentes nos papéis de ensinantes e/ou aprendizes, por meio da colaboração, trabalham com as línguas na aprendizagem em *teletandem*. Apresentamos, também, algumas mensagens eletrônicas, trechos de entrevistas e das produções acadêmicas como informações complementares às interações em *teletandem*, por conseguinte, à nossa análise.

3.1.1 As línguas de proficiência dos interagentes

A maioria dos estudos envolvendo contextos brasileiros que investigam a aprendizagem de línguas em *tandem* e/ou *teletandem* apresentam como participantes pares de interagentes falantes das línguas foco da aprendizagem de seus parceiros como LMs (LUVIZARI-MURAD, 2011; LUZ; CAVALARI, 2009; LUZ, 2010; SALOMÃO, 2008; SANTOS, 2008, 2009; SOUZA, 2003; entre outros). No nosso estudo, a composição dos pares diferencia-se de certa forma dessas investigações, pois mesmo sendo os brasileiros também falantes de LP como LM, os quatro interagentes estrangeiros não são falantes da língua de aprendizagem dos brasileiros

como LM, mas como língua adicional⁵¹ (LAD). O quadro, a seguir, apresenta algumas das informações, inferidas do questionário (Apêndices C e D), a respeito do nível de conhecimento de LP, LI e LA dos interagentes deste estudo.

QUADRO 3.1: Nível de conhecimento das línguas

Interagentes brasileiros			Interagentes estrangeiros			
LI		LA		LI	LA	LP
Drica	Intermediário	Não Falante	Romena Red	LAD	LAD	Não Falante
Jujuba	Básico	Não Falante	Alemão Peregrino	LAD	LM	Intermediário
Natalie	Intermediário	Não Falante	Alemão Teego	LAD	LM	Não Falante
Nath	Intermediário	Não Falante	Alemã Eve	LAD	LM	Não Falante

FONTE: Autora desta tese.

Esclarecemos que, no questionário, apresentamos três opções de classificações de níveis: nenhum (não falante), básico e intermediário e, caso o participante necessitasse, havia espaço disponível para outra classificação. Assim, como já mencionamos, em relação aos aprendizes brasileiros, todos são falantes de LP como LM. Quanto à LI, três deles declararam que possuem nível intermediário dessa língua e Jujuba declarou que possui somente conhecimento básico. Quanto à LA, os quatro participantes afirmaram que não falam essa língua.

Já os aprendizes alemães possuem a LA como LM. A romena Red declarou o romeno como LM e a LA como L2, já que essa é a língua que ela mais utiliza na *Uni Worms*. Quanto à LI, todos os participantes estrangeiros a utilizam como LAD, por conseguinte possuem nível avançado de conhecimento dessa língua. Quanto a LP, apenas Peregrino afirmou que fala português em nível intermediário, pois, como já mencionamos, à época da coleta de dados Peregrino morava em Goiás, portanto, já estava em contato com a LP há alguns meses.

Assim, entre outros fatores, o fato de os aprendizes alemães não serem falantes da LI como LM interferiu no modo como as línguas foram trabalhadas nas interações em *teletandem*. Portanto, as sessões de interações analisadas, a seguir, retratam sobre quais línguas os interagentes utilizaram como ferramenta mediacional

⁵¹ Ressaltamos que, em virtude das informações presentes no TECLE de que os participantes estrangeiros são falantes de no mínimo três LEs, faremos uso do termo língua adicional (LAD) para nos referir as LEs faladas por eles. Essa opção se justifica por esse termo ser utilizado em contexto europeu para se referir a “cada uma das novas línguas que vão sendo interiorizadas pelos falantes, que se querem necessariamente plurilíngues (e não apenas bilíngues)” (STRECHT-RIBEIRO, 2011, p. 4).

para a comunicação entre os pares, bem como o modo como cada par buscou mediar o uso das línguas para auxiliar o parceiro na compreensão das mensagens, por conseguinte, na prática das línguas em aprendizagem.

3.1.2 As línguas em uso nas sessões de interações: as línguas de aprendizagem e a língua de ancoragem

Iniciamos esta parte da análise apresentando alguns recortes das interações entre Natalie e Teego, cujas línguas de aprendizagem deveriam ser a LI e a LP, respectivamente. Contudo, conforme demonstramos, houve uma mudança em relação às colocações presentes no TECLE: “Em cada sessão, apenas um código linguístico deve ser usado: Inglês ou Português. Este procedimento é recomendado para que ambos os interagentes tenham o mesmo tempo de uso da língua que desejam aprender”. Estas recomendações atendem aos pressupostos teóricos que sustentam a aprendizagem em *tandem* (BRAMMERTS, 1996, 2002; VASSALLO; TELLES, 2009; TELLES; VASSALLO, 2009; SOUZA, 2003; entre outros), bem como ao desenho do PTB. Tais pressupostos, como já explicitados no capítulo teórico deste estudo, basicamente visam garantir a ambos os membros do par tempo de uso semelhante das línguas que almejam aprender. Contudo, Natalie e Teego trabalharam com as línguas diferentemente do que recomendava o TECLE, como nos apresentam os recortes das interações entre o par.

Neste primeiro recorte, Natalie e Teego retomam um assunto iniciado na primeira interação entre eles a respeito das línguas de aprendizagem do par. De acordo com a interagente brasileira, na primeira interação não gravada pelo par em razão de problemas no servidor do IFG, Teego e ela trabalharam com a LA e a LP. Contudo, Natalie lhe explicara que seu objetivo era aprimorar o conhecimento da LI e que talvez, futuramente, estudasse a LA. Porém, na segunda interação entre o par, ao dizer que não conseguia comunicar-se na LA com os alemães que residiam em Goiás, Natalie propicia a Teego uma nova oportunidade para ele se posicionar em relação a qual língua deveria auxiliá-la a aprender. Essa posição revela que o interagente preferia que a sua LM fosse a língua de aprendizagem de sua parceira, corroborando os princípios teóricos defendidos por Brammerts (1996, 2002). Esse autor, ao definir a aprendizagem em *tandem*, postula que os pares de línguas são as

LMs dos aprendizes. Vassallo e Telles (2009), por sua vez, entendem que os pares de línguas podem incluir quaisquer línguas que os aprendizes sejam proficientes, portanto, outras línguas, além da LM. Nós assumimos a posição de Vassallo e Telles (2009), cujo conceito amplia as possibilidades de realização do *teletandem*. Entretanto, nosso estudo demonstra a tendência de Teego de auxiliar Natalie na aprendizagem de sua LM, o que certamente nos leva a algumas reflexões, entre estas, o lema do PTB: “Eu ajudo você a aprender minha língua e você me ajuda a aprender a sua”. Nesse sentido, as colocações do interagente no recorte 1 nos permitem inferir que, para Teego, a língua de aprendizagem de Natalie deveria ser a LA, sua LM, e não a LI, como acordado entre o par. Inclusive, após a segunda interação, Teego envia a Natalie por *e-mail* uma lista com as palavras e frases (Anexo C), na LA e na LP, que o par abordara desde a primeira interação. Esse fato reitera que, para o interagente, as línguas de aprendizagem do par são o português para ele e o alemão para Natalie.

[1]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 38 – 26/08/2010]

1. Natalie: [...] ((falando sobre a própria dificuldade com a LA)). But I think that is
2. easier to you learn Portuguese because (++) you know (+) English, oh, Spanish. And I
3. don't have any idea about German.
4. Teego: Yes, that's true, in Portuguese and Spanish is quite similar I would say, only
5. the pronunciation is probably different, but if you (++) I think you can get used to it.
6. Natalie: The worst for me is the pronunciation because the word is not so difficult to
7. write in German, but to pronounce is terrible.
8. Teego: Well, is it that bad?
9. Natalie: I know another Germans but I never can to learn German.
10. Teego: I think you have to start to learn German, because your English isn't that bad,
11. so you don't have to, to make it perfect, I think it's quite good, so you better (++) put
12. (++) oh (++) your (+) you better start learning German, I would say. Do you wanna
13. have the basic words that we did in Portuguese in German?
14. Natalie: Nothing, nothing, zero.
15. Teego: But do you wanna learn them? Should I, like, (++) start with them?
16. Natalie: to start?
17. Teego: Yep.
18. Natalie: 'Hi'. How can I say 'hi'?
19. Teego: 'Hi' is common in German as well, like, you can say 'hi' on the streets and
20. everybody will understand you, because it is like a common word, but is, like, (++) So
21. you know that isn't difficult to pronounce, is it?
22. Teego: [Chat] Hi
23. Natalie: Yeah. It's easy.

Natalie, diante do posicionamento de Teego em relação à sua LM, assume a posição de aprendiz dessa língua. Na entrevista, a interagente reafirma o que havia

informado a seu parceiro, ou seja, que tentara manter as interações com o par de línguas em LP e LI, porém ceder a argumentos de Teego de incluir a LA. A interagente diz que se sentira constrangida em insistir na aprendizagem da LI, já que Teego demonstrava o desejo de lhe auxiliar na aprendizagem da LA. Assim, concordou com a aprendizagem dessa língua, mesmo não sendo esse o foco de sua participação no *teletandem*. Segundo a interagente, atender ao anseio de seu parceiro não seria negativo, já que o par estava utilizando a LI nas interações para o trabalho com as outras línguas. Portanto, seu objetivo de aprimorar o conhecimento da LI, no final, estava sendo contemplado. Tais colocações de Natalie podem ser conferidas no recorte da entrevista a seguir.

[2]

[Entrevista – Natalie]

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

Acreditamos que, sendo a LI 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, LP para ele e LA para sua parceira, na visão de Natalie, LI e LA. Seguindo esses pontos de vista, o par faz uso da LI como língua de ancoragem para a prática da LP e da LA em todas as interações realizadas entre eles. Essa forma de ancoragem corrobora o estudo de Luvizari-Murad (2011). Conforme já mencionamos, a autora observou o uso do ELE e da LI como suporte para a aprendizagem da LP pelo interagente alemão. Por sua vez, a LI serviu como apoio para a aprendizagem da LA pela interagente brasileira. Luvizari-Murad (2011) afirma que a ancoragem auxiliou os aprendizes iniciantes no processo de aquisição de outra L2 aos lhes proporcionar uma ferramenta mediacional de comunicação. No caso de Natalie e Teego, a LI, enquanto língua mediacional, possibilita a comunicação entre eles, e, por meio da negociação, faz que os conceitos que cada um traz consigo tornem-se significativos

para ambos. Por exemplo, no excerto seguinte, a conversa de Natalie e Teego sobre a viagem dos estrangeiros ao Brasil desencadeia a prática de cumprimentos na LA. Conforme postula Wells (1993, 1999), eles não iniciam a aprendizagem do vazio, mas partem das próprias experiências para a (re)construção do novo conhecimento. Assim, como já conhecem os conceitos relacionados à ordenação dos eventos temporais (dia, manhã, noite etc.), Teego busca auxiliar sua parceira a relacionar o conhecimento já internalizado (VYGOTSKY, 1998) com o código linguístico da língua em aprendizagem.

[3]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 38 – 26/08/2010]

1. Teego: If you wanna make it like long, like 'hello' would be 'Hallo'.
2. Teego: [Chat] Hallo
3. Natalie: Ah, is the same write. 'Hallo'!
4. Teego: Yep, perfect. Yep.
5. Natalie: 'Hallo'.
6. Teego: 'Hallo', and then if you want say, like, 'Guten Morgen', 'Guten Abend',
7. 'Guten Tag', 'Guten Abend', 'Gute Nacht', as we did earlier on the other day
8. ((remetendo à primeira sessão de interação entre eles)).
9. Teego: [Chat] Guten Morgen ➡️ Guten Tag ➡️ Guten Abend ➡️ Gute Nacht
10. Natalie: I go, I make a, some confusion about this words. 'Guten Morgen' is?
11. Teego: 'Bom dia'.
12. Natalie: Yes, 'bom dia', yes. 'Guten Abend' is the most difficult, yes.
13. Teego: But first of all you have to say 'Guten Tag', that's like from twelve until six
14. o'clock, yes, or five or six, yep, it would be...
15. Natalie: 'Guten Tag' is what time?
16. Teego: 'Boa tarde'.
17. Natalie: What is this?
18. Teego: 'Boa tarde'.
19. Natalie: But for you is until... then you have lunch too? 'Guten Tag'?
20. Teego: Yep, 'Guten Tag' is from twelve o'clock until six p.m.
21. Natalie: Then six p.m?
22. Teego: Then six p.m. is 'Guten Abend', you just have to follow the letters, and then it
23. should work I think, 'Guten Abend'.
24. Natalie: 'Abend'.
25. Teego: Yep. 'Guten Abend'.
26. Natalie: 'Abend, Guten Abend'.
27. Teego: Yep, perfect.
28. Natalie: 'Abend'.
29. Teego: And bom noite is 'Guten Nacht'.
30. Natalie: Yes, is 'Guten Nacht'.
31. Teego: 'Nacht', is like 'rrrr'((imitando o som)).
32. Natalie: Yes.
33. Teego: Yes, perfect.

A colaboração na co-construção do conhecimento entre Natalie e Teego perpassa as experiências deles, já internalizadas pela aquisição da LM, novamente

externalizadas no uso da LI e redirecionadas ou reconstruídas nas LP e LA. Esse movimento de transposição de uma língua para outra nos remete ao processo de regulação. Ambos já são autorregulados nas suas LMs com relação à questão temporal, mas Natalie necessita do auxílio de Teego para esclarecer que ‘*Guten Morgen*’ é ‘bom dia’ e ‘*Guten Tag*’ é ‘boa tarde’ (linhas 11 e 16). Teego, então, usa como *scaffolding* a própria LM de Natalie (linhas 11, 16 e 29) para auxiliá-la na compreensão dos significados das palavras em LA.

O próximo recorte traz um contexto da interação em que Natalie e Teego conversavam sobre a viagem dele ao Brasil, particularmente sobre alguns parentes do interagente que vivem em São Paulo, onde ele passaria alguns dias para conhecê-los. Esse assunto gerou a oportunidade para o par trabalhar com vocabulário relacionado aos membros da família. Natalie e Teego vão passando de uma língua para outra, conforme alternam os papéis de aprendizes para ensinantes e vice-versa, mantendo a LI como suporte para o trabalho com as outras duas línguas.

Neste trabalho, Natalie utiliza o vocabulário na LI ‘*mother*’ (linha 4), ‘*father*’ (linha 15) e ‘*sister*’ (linhas 37 e 38) para apresentar a Teego seus correspondentes em LP. Por iniciativa própria, ela solicita de seu parceiro os correspondentes em LA (linha 19), desencadeando a alternância de papéis entre eles. Teego, no papel de ensinante, oferece os termos em LA (linhas 20 e 29) e corrige a pronúncia de ‘*Vater*’ (linha 23). Para Consolo (2010), nas interações em *teletandem*, essa forma de reparação é fundamental, já que seria difícil para o aprendiz perceber a produção inapropriada do *output* sem a intervenção do outro aprendiz. Na sequência, Natalie volta à posição de ensinante ao enviar por *chat* a palavra ‘irmã’ (linha 38) e ao corrigir a pronúncia de seu parceiro desse termo (linha 40). A partir da correção de Natalie, podemos observar nas falas de Teego as três funções do *output* apresentadas por Swain (1997, 1999): perceber, elaborar e/ou testar hipóteses, e refletir. Essas três funções do *output* também aparecem na negociação do par em outros recortes, como poderemos observar no decorrer da análise.

Conforme apresentamos no capítulo teórico, as três funções do *output* apresentadas por Swain (1997, 1999) estão mais relacionadas à acuidade linguística do que à fluência, já que, ao ouvir, o aprendiz acessa informações semânticas e pragmáticas que o auxiliam na compreensão do *input*. Contudo, no nosso estudo as funções do *output* estão presentes quando os aprendizes ouvem algo que o parceiro disse e não sabem a que o outro se refere ou não conseguem, mesmo compreendendo

o conceito do termo causador da incompreensão, encontrar um vocábulo que expresse tal conceito na língua em aprendizagem. Nesse sentido, ao veicular o significado de forma coerente, não necessariamente ocorre a reestruturação sintática do *output*. Por conseguinte, as negociações reparadoras entre Natalie e Teego, apresentadas neste subitem, são da categoria lexical (NAKAHAMA; TYLER; VAN LIER, 2001), pois os aprendizes, de certa forma, continuam realizando o processamento semântico como principal estratégia para solucionar lacunas na compreensão e, por conseguinte, realizar uma produção oral precisa.

Teego, na busca por essa produção próxima do modelo oferecido por sua parceira, percebe que precisa aprimorar sua pronúncia do termo ‘irmã’. Observamos a primeira função do *output* quando a atenção de Teego se volta para a possibilidade de a tonicidade da palavra ‘irmã’ relacionar-se com o til sobre a vogal ‘ã’ (linha 41). Provavelmente, o interagente está relacionando a tonicidade desse vocabulário aos anteriormente colocados por Natalie ‘mãe’ e ‘mamãe’. Na segunda função (linha 43 e 44), Teego verbaliza sua percepção em forma de questionamento, buscando o auxílio de Natalie na confirmação de sua hipótese. Já a terceira função do *output* relaciona-se com a comparação que o interagente faz entre os termos ‘irmã’ e ‘irmão’, como veremos posteriormente no recorte 6, continuação do diálogo apresentado neste recorte.

[4]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. Natalie: Yes, yes, it is. You want to learn how pronounce the name of the relatives in
2. Portuguese?
3. Teego: Yes, I would like to, yeah.
4. Natalie: Yes. ‘Mother’ is ‘mãe’.
5. Natalie: [Chat] mãe
6. Teego: How do you pronounce it?
7. Natalie: ‘Mãe’.
8. Teego: ‘Mãe. Mãe, mãe, mãe’.
9. Natalie: Or if you want to, like me, I pronounce like a (+++) some child pronounce
10. like this... But is a very (++) with love, very carefully way to say: ‘mamãe’.
11. Natalie: [Chat] mamãe
12. Teego: ‘Mamãe’.
13. Natalie: Yes? Yes, ‘mamãe’ is more cute.
14. Teego: Yep. Ok.
15. Natalie: And ‘father’ is ‘pai’.
16. Natalie: [Chat] pai or papai
17. Natalie: or the same meaning of ‘mamãe’, ah, (+) ‘papai’.
18. Teego: Unhum, ‘pai’ or ‘papai’.
19. Natalie: Yes. And German?
20. Teego: And, German it’s ‘Vater’.

21. *Teego*: [Chat] 'Vater'
22. *Natalie*: 'Vater'((pronunciando o 'v' com o som de /v/)).
23. *Teego*: Basically the 'v' in the front is often spoken like 'f'.
24. *Natalie*: 'Vater'.
25. *Teego*: 'Vater'.
26. *Natalie*: 'Vater. Vater'.
27. *Teego*: 'Vater', yep.
28. *Natalie*: 'Vater'.
29. *Teego*: Or the other word is 'Papa'.
30. *Teego*: [Chat] Papa
31. *Natalie*: What do you use?
32. *Teego*: Hum, the second one, yep.
33. *Natalie*: 'Papa'? And 'Mama'?
34. *Teego*: Yep. That's more familiar to me.
35. *Natalie*: Yes, for me too.
36. *Teego*: I think that sounds better and feels better (+) I think.
37. *Natalie*: Yes, I think too. And 'sister' is...
38. *Natalie*: [Chat] irmã
39. *Teego*: 'IRMã' (pronunciando com ênfase no 'ir').
40. *Natalie*: 'IrMÃ', the stress is in the end
41. *Teego*: 'IrMÃ'.
42. *Natalie*: Yes, 'irmã'.

Se considerarmos o 'princípio de separação das línguas' em relação ao uso de apenas uma língua em uma única sessão de interação, podemos afirmar que ambos os interagentes não seguem esse princípio. Contudo, se considerarmos que esse princípio também visa propiciar a cada um dos membros do par de interagentes, principalmente, oportunidades semelhantes de aprendizagem (BENEDETTI, 2010; BROCCO, 2010; VASSALLO; TELLES, 2009), Natalie e Teego, então, cumprem esse princípio. Assim, o par, mesmo ancorando a aprendizagem na LI, oportuniza ao outro a prática das palavras nas duas línguas em aprendizagem, a LP e a LA. Além do mais, o uso da LI por Natalie e Teego confirma os resultados encontrados no estudo desenvolvido por O'Rourke (2005). Para o autor, o desejo dos parceiros *tandem* de se comunicar de forma significativa os conduzem ao uso da língua de maior acessibilidade para ambos.

Teego, nos comentários realizados após a leitura da análise que fizemos dos dados, explica o porquê de não optar por apenas uma língua em cada sessão.

[5]

[Interagente Teego – Comentário da análise]

1. In my opinion our conversations were quite dynamic, that is to say that Natalie talks
2. very fast and much and I also wanted to get as much knowledge as possible in a short
3. amount of time.
4. So for me this changing of the language within one session was the best solution for
5. us. If we would have had only one language learning in one session I assume that

6. Natalie wouldn't have the patience to only receive knowledge and information but not
7. being able to present some for me too. On the other hand I think I would always want
8. to have the vocabulary in Portuguese as soon as they come up. That means when I
9. described the names of family members to Natalie in German I wanted to have the
10. equivalent in Portuguese as well. I did not want to wait until the next session to
11. receive the vocabulary from her...

Notamos nos comentários de Teego que ele acredita ser a alternância entre a LA e a LP o melhor procedimento para a sua própria aprendizagem, bem como para a de Natalie e que, caso o par abordasse apenas uma das línguas, eles poderiam perder a motivação com a aprendizagem em *tandem*. Tal colocação vai ao encontro das afirmações de Brammerts (1996) de que, no contexto de aprendizagem em *tandem*, os aprendizes sentem-se mais à vontade para adotar procedimentos a favor da aprendizagem do par, já que há uma maior simetria entre os papéis desempenhados pelos aprendizes. Nesse sentido, Teego definiu por seguir, nas interações, o procedimento que ele acreditava ser adequado para ele e para sua parceira. Retomando Brammerts (1996), a hierarquia entre os aprendizes em *tandem* diferencia-se bastante da existente entre um professor e um aprendiz em contexto de sala de aula, pois, em *tandem*, são os aprendizes que definem o quê e como querem aprender (VASSALLO; TELLES, 2009). Contudo, esse querer não é convertido só em benefício próprio, mas de ambos os membros do par. Nesta perspectiva, ao querer somam-se os 'princípios de reciprocidade' e de 'autonomia'.

Segundo Brammerts (1995), a preocupação e o interesse pelo sucesso da aprendizagem do outro revela a reciprocidade entre os parceiros *tandem*. Nesse sentido, a percepção de Teego de que o trabalho com o vocabulário nas duas línguas atende tanto às necessidades de Natalie em relação à fluidez na comunicação, como às expectativas dele quanto a receber em igual proporção o que oferece a sua parceira, revela seu compromisso com a aprendizagem do par. Tal aspecto corrobora o que assevera Benedetti (2010) a respeito do 'princípio de reciprocidade'. Para a autora, o compromisso firmado entre o par de aprendizes em relação à aprendizagem implica que um é responsável por ajudar o outro. Entretanto, é de responsabilidade de cada um usufruir do que o outro oferece (BROCCO, 2010). O fato de Teego buscar usufruir da bagagem de conhecimento de Natalie demonstra, segundo o que é postulado por Little (2007), sua autonomia. Com base nas colocações do autor, percebemos que Teego reflete sobre como as interações em *tandem* deveriam acontecer e assume a responsabilidade pelo planejamento do trabalho com as línguas

durante as interações. Entretanto, o planejamento abarca a percepção dele do modo de ser de Natalie, revelando, assim, uma autonomia de parceria.

O excerto seguinte é a sequência do diálogo mostrado no recorte 4. Além de ilustrar a terceira função do *output*, o diálogo corrobora nossa análise sobre a utilização da LI como língua de ancoragem, bem como sobre a alternância na prática de vocabulário nas LP e LA.

Quanto à terceira função, acreditamos que o refletir é um processo que inicia na percepção, continua na elaboração da hipótese e, mesmo após a internalização de um determinado aspecto linguístico, ainda pode emergir na interação. Porém, baseado em Swain (1997, 1999), a reflexão pode ser ilustrada na comparação que Teego faz entre a pronúncia da palavra ‘irmã’ e ‘irmão’, bem como na conclusão dele de que precisa praticar a pronúncia do ‘ão’ na palavra ‘irmão’ (linhas 16, 20 e 28). Acreditamos que o interagente relacionou a ortografia dos dois termos, bem como a pronúncia da vogal nasal ‘ã’ com o ditongo nasal ‘ão’, mesmo não tendo explicitado tal fato.

[6]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. Teego: Irmã was, eh, sister, wasn't it? Brother? Sister?
2. Natalie: Yes. Sister.
3. Teego: Sister. Sister would be, ah...
4. Teego: [Chat] Schwester.
5. Teego: Schwester.
6. Natalie: Uau. Schwester.
7. Teego: The first three letters is always like a /j/ basically 's-h' in English /j/, yeah?
8. And then the 'w' is /v/ (+) Schwester.
9. Natalie: Schwester, Schwester.
10. Teego: Yes, Schwester.
11. Natalie: Yes? Schwester.
12. Teego: Yes, perfect.
13. Natalie: Schwester. My Schwester. I have just one Schwester. And brother. Is the, is
14. very similar to the sister for us. It is ...
15. Natalie: [Chat] irmão
16. Teego: Irmã, irmão.
17. Natalie: Irmã, the letter 'a' is closed () the sound, irmã.
18. Teego: Irmão.
19. Natalie: () is inside, irmã, irmã and irmão.
20. Teego: Irmã, irmão. Yeah, well (+) I can't really, like () the closed 'ã'. Irmão.
21. Natalie: Yes.
22. Teego: IRMÃO.
23. Natalie: Irmão.
24. Teego: Irmão
25. Natalie: Yes.
26. Teego: Irmão.
27. Natalie: Irmão.

28. *Teego*: Ha, I think I have to practice that one.

O trabalho com vocabulário continua nas interações entre Natalie e Teego. Entretanto, nos próximos recortes, o foco passa a ser em termos da LI. No recorte 7, a ênfase é no termo ‘*verify*’, o 10 apresenta o termo ‘*quality*’, o 11 traz o vocábulo ‘*queue*’ e o 12, o termo ‘*hostel*’. Nesses recortes, observamos que a LI, além de desempenhar o papel de língua de ancoragem, também assume o papel de língua em aprendizagem. Assim, como assevera Brammerts (2002), a LI torna-se o objeto de aprendizagem de Natalie e o meio de comunicação entre o par, ou seja, é a LI a ferramenta mediacional da comunicação, bem como a ferramenta para a prática de Natalie de alguns itens lexicais. Porém, o trabalho com vocabulário em LI parece mais casual do que o mostrado anteriormente. Nesse sentido, Brammerts (2002) afirma que, na aprendizagem em *tandem*, assuntos como as experiências, as circunstâncias da vida e os conhecimentos dos aprendizes podem tornar-se temas quase naturais da conversa, oportunizando a aprendizagem de línguas por meio de comunicação autêntica. De fato, são os assuntos relacionados à realidade de Natalie e Teego que suscitam a prática de vocabulário na LP e na LA. Por exemplo, falando sobre a viagem dos estrangeiros ao Brasil, o par decide praticar os cumprimentos olá, bom dia, boa tarde e boa noite, ou falando sobre os parentes de Teego residentes em São Paulo, o par define por praticar vocabulário referente aos membros da família.

Já a prática de termos na LI surge a partir de incompreensões nas mensagens. São nos momentos em que ocorrem essas incompreensões que observamos a LI concomitante desempenhando o papel de língua de aprendizagem e de língua de comunicação. Assim, nos próximos quatro recortes, a necessidade de uso dos termos em LI vai surgindo à medida que Natalie precisa deles para veicular a mensagem que almeja transmitir a seu parceiro. Aparentemente, o par está simplesmente comunicando um com o outro. Não há a intenção de um ou de outro de praticar esse ou aquele termo, pois são nos movimentos interativos do *input* linguístico (SANTOS, 2009) que Natalie sente a necessidade de receber esclarecimento e assim transmitir a mensagem com mais precisão.

No recorte 7, enquanto o par conversava sobre os destinos turísticos que visitariam durante o 2º Enc Brasil-Alemanha, Natalie tem a ideia de enviar a Teego via *Openmeetings* algumas fotos desses destinos. É na comunicação (linhas 1-3) que Natalie percebe a necessidade de saber como falar o termo ‘verificar’ (primeira

função do *output*). Ela, então hipotetiza que ‘verificate’ é o termo apropriado (segunda função). Cândido Júnior (2009) afirma que os aprendizes negociam a produção linguística também criando palavras. Nesse sentido, a criação da palavra ‘verificate’ também é um indicador de que, ao negociar sua produção linguística, Natalie hipotetiza sobre a LI utilizando sua LM como referencial.

Para confirmar sua hipótese, Natalie faz uso de sua LM como *scaffolding* para checar, por meio da mediação de Teego, se sua hipótese era verdadeira. Nessa perspectiva, Brooks e Donato (1994) e Mello (2005) afirmam que o uso da L1 contribui para com a aprendizagem da L2, pois diante de um problema de compreensão da mensagem, nesse caso, na produção, a L1 é utilizada pelos aprendizes como *scaffolding* para solucionar tal problema.

Durante o processo de negociação, observamos que Natalie continua buscando auxílio em relação à forma correta do termo (linhas 11 e 13) e Teego mantendo sua posição de mediador (linhas 12 e 14). Natalie, então, utiliza o termo ‘verify’ para elaborar a mensagem e restabelecer o assunto inicial do diálogo, o envio das fotografias via *Openmeetings* (linhas 15 e 16). Neste recorte, não observamos a presença da terceira função do *output*, apesar de Natalie ter feito uso do termo nas sentenças finais deste recorte.

[7]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 38 – 26/08/2010]

1. Natalie: No, ok, and then I have that I can to, to, to show for you the photos about
2. our cities (+) in this program Openmeetings, I will, I will (+) pass, I will see
3. ‘verificate’, ‘verificate’? exists this word? This word ‘verificar’?
4. Teego: [Chat] Verify
5. Natalie: Oh, yes, ‘verify’. You have to learn me English too, yes? Because you learn
6. much, much more than me.
7. Teego: No problem.
8. Natalie: Yes? So I want that you correct me when I’m wrong.
9. Teego: Yep, but often you are not wrong, like, only a couple of (++), like, (+++) only
10. a few times and then I will correct you, of course.
11. Natalie: Yes, you can correct me. So what is the word, ‘verific’?
12. Teego: ‘Verify’.
13. Natalie: ‘Verify’. So I will verific (++) verify (+) yes, I will verify, yes? (++)
14. Teego: ‘Verify’.
15. Natalie: Yes, thank you. I will verify about this possibility for you, I will show to you
16. the photos and if it is possible (++) I will show to you.

Em relação ao uso do aplicativo, como podemos observar no recorte seguinte, Natalie afirma que, de fato, possuía mais conhecimento sobre os procedimentos para utilizá-lo do que seu parceiro (linhas 1-5). Natalie, além de ter recebido instruções,

sobre o uso do aplicativo, também realizou algumas interações no laboratório de informática do IFG, onde, conforme ela nos informou, também recebeu auxílio técnico. Portanto, a interagente estava mais preparada para usar os recursos que o aplicativo disponibiliza (linhas 6-8), bem como para buscar auxílio para os procedimentos que ainda não conhecia. Já Teego, Red e Eve, conforme nos disseram, não receberam treinamento sobre o aplicativo *Openmeetings*, portanto, aprenderam a fazer uso desse aplicativo e dos recursos integrados a ele com seus pares brasileiros.

[8]

[Entrevista – Natalie]

1. No começo foi meio complicado porque ele não sabia o sistema. Então, eu percebi
2. que eu tinha mais conhecimento do sistema, do *openmeetings*, pelo treinamento, pelos
3. encontros que a gente tinha tido aqui no Brasil, com o nosso grupo do que eles lá na
4. Alemanha. Então, no começo, até a gente pegar o jeito, como mexia, principalmente,
5. para conciliar os horários do Brasil e Alemanha foi mais complicado sim, mas foi
6. uma ferramenta muito boa e de fato contribuiu muito para nosso aprendizado porque
7. por meio dele a gente mostrava fotografia, a gente escrevia, no caso, a gente via um
8. ao outro. Então, facilitava muito as interações e o aprendizado também.

Teego, entretanto, parece ter superado suas dificuldades com o uso dos recursos disponíveis no *Openmeetings*, pois, mesmo concordando com Natalie sobre a existência de alguns pontos negativos, considera que os recursos que o aplicativo apresenta o tornam uma ferramenta adequada à aprendizagem de línguas em *tandem*.

[9]

[Entrevista – Teego]

1. I think the Openmeeting tool is... hmm... quite good tool in general, there are some,
2. some basis (+++) in () system (++) sometimes that make it hard, a kind of ()
3. sometime it doesn't work, but (++) more of all functions they offer in Openmeetings
4. tool it's quite good for tandem learning because you can work with different types of
5. material, you can, like, use the whiteboard to draw, you can also use the chat (++)
6. chat word to, to (++) describe better than speaking, because you also have webcam,
7. audio, hmm...

Retomando o recorte 7, um aspecto que consideramos relevante nas colocações da interagente refere-se ao fato de ela explicitar que gostaria de receber correção de Teego em relação à aprendizagem da LI. A interagente faz uso de sua autonomia e, mesmo que indiretamente, Natalie informa-o que a LI é a sua língua de aprendizagem, bem como que conta com ele para aprimorar o conhecimento dessa língua. Nessa perspectiva, Teego atende às solicitações dela por auxílio na

compreensão da mensagem, mesmo assumindo nas interações, como apresentamos anteriormente, que é a LA a língua de aprendizagem de sua parceira.

Assim, a prática de vocabulários na LI prossegue. O termo ‘*quality*’ surge quando Natalie, falando sobre Caldas Novas, explica a Teego que há muitas pessoas mais velhas nos clubes dessa cidade em razão das águas termais. Natalie percebe sua dúvida em relação ao termo ‘qualidade’ ao tentar explicar a Teego que, no Brasil, a melhoria na qualidade de vida tem contribuído para a longevidade dos brasileiros. Ela elabora a hipótese de que, em LI, esse termo seria ‘*quality*’, contudo, ao buscar por confirmação ela utiliza o termo em LP, tal como fizera com o termo ‘*verify*’. O fato de Teego compartilhar com sua parceira o significado que subjaz ao termo possibilita a confirmação da hipótese dela sobre a palavra em LI, sem mencionar o termo em LP (linhas 4 e 6).

[10]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 38 – 26/08/2010]

1. *Natalie*: I think that is not so many old people like in Germany, but some, the last ten,
2. five years, the people that is sixties, seventies grow up here, because the (+++) I’m
3. thinking the word in English (+++) the ‘quality’ of life.
4. *Teego*: Yeah.
5. *Natalie*: ‘Qualidade’?
6. *Teego*: Yes, the ‘quality’.
7. *Natalie*: Yes, ‘quality’, yes the ‘quality’ of life grow up too, so is the both.

No recorte a seguir, Natalie necessita da palavra ‘fila’ em LI e usa esse termo em LM como havia feito anteriormente. Como Teego parece não entender a palavra à que ela se refere, a negociação entre o par ocorre de forma distinta dos dois exemplos recém apresentados: inicialmente, há uma focalização no esclarecimento do significado do termo para depois enfocar a busca pelo termo em LI correspondente.

A necessidade de Natalie pela palavra ‘*queue*’ surge quando ela e Teego conversam sobre o que fariam naquela noite. Para facilitar a compreensão de Teego sobre o termo em LP Natalie reformula o *output* (SWAIN, 1997, 1999) fornecendo a ele o conceito (linha 3). Teego, então, sinaliza a sua parceira não ter entendido (primeira função do *output*: percepção). A negociação prossegue (linha 5) com Natalie novamente reformulando o *output*. Teego sinaliza compreender o significado, (linha 6), mas tal compreensão não finda o processo de autorregulação do interagente em relação à palavra, pois ele ainda não tem certeza sobre qual

palavra em LI expressa o significado agora já compartilhado entre ele e sua parceira (linha 9). Teego hipotetiza (linha 8) (segunda função do *output*), e faz uso de sua LM como *scaffolding* para auxiliá-lo no processo de autorregulação. Primeiro, ele refere-se à sua LM explicitamente (linha 11), o que nos leva a inferir que Teego possivelmente tenha utilizado a LA para realizar uma pesquisa, provavelmente na internet e, assim, confirmar que ‘*queue*’, de fato, referia-se ao significado que Natalie queria expressar. Parece-nos que ele pesquisou em um dicionário eletrônico bilíngue, com os pares LA/LI (linhas 13 e 14). Mais uma vez, observamos o uso da LM como *scaffolding* para solucionar um impasse em relação ao *input/output* (BROOKS; DONATO, 1994; MELLO, 2005). Nesse sentido, a LM desempenha o papel de língua mediacional no processo de solução de problemas na comunicação em LI entre Natalie e Teego.

Ainda neste recorte, o dicionário desempenhou um importante papel no processo de regulação de Teego, pois foi por meio dele que ele solucionou o problema em relação ao vocábulo ‘*queue*’. Natalie não poderia, nesse contexto, realizar esse papel, pois ela também estava em processo de regulação quanto à palavra ‘fila’, em LI. Nesse sentido, é importante considerar as advertências de Paiva (2010), ou seja, algumas vezes, em contexto de aprendizagem colaborativa, a mediação pelo outro pode não ser suficiente ou eficiente para solucionar lacunas na compreensão das mensagens. Portanto, o uso de outros recursos mediacionais torna-se um auxílio adicional à mediação feita pelo parceiro.

[11]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 38 – 26/08/2010]

1. Teego: What time do you start going out or going to the clubs or wherever?
2. Natalie: Yes, it is ten. I’m all the, always I’m going the earlier because I have to stay
3. in the (+++) fila, I don’t know fila in English. A lot of people one in front of one.
4. Teego: I don’t know.
5. Natalie: Because have a lot of people to enter in the, in the club here.
6. Teego: Ok.
7. Natalie: So, we have to stay there earlier (++) because, for you get to (++) enter not
8. so later, yes?
9. Teego: So, is (+++++) I think it’s a queue.
10. Natalie: The name?
11. Teego: In german (+++++) YES (++) for waiting (+) until to get in.
12. Natalie: And how I can see this in English?
13. Teego: I think it is a queue. I, I have to have a look, I’m not quite sure. (+++++) ((é possível ouvir o barulho de Teego digitando, o que nos leva a inferir que ele está pesquisando o termo queue)) Queue, YEP. Wow, it’s British English ((tom de surpresa)).
15. Teego: [Chat] Queue.

16. *Natalie*: Yes, yes, is this, is this word.
17. *Teego*: Queue.
18. *Natalie*: Because of this (++) the most of (+++) sometimes I'm go earlier for (+++)
19. because the queue to enter in the club.

No último exemplo dos quatro recortes sobre momentos em que a LI, além de língua da comunicação, também assume o foco de língua de aprendizagem, o par comentava sobre locais de hospedagem em São Jorge, cidade localizada no entorno da Chapada dos Veadeiros. Natalie usa a palavra 'pousadas' em LP (linha 5) por não saber como dizê-la em LI. Teego reformula o *output* (linhas 7 e 8) e, provavelmente, por meio do uso de um dicionário eletrônico inglês/português, conclui que Natalie se referia a 'albergues' (linha 10). Porém, a hipótese dele sobre o significado do termo 'pousadas' desencadeia uma nova negociação entre os interagentes. Natalie não entende o termo 'albergue' mencionado por Teego, provavelmente por causa da forma como o interagente o pronunciou. Sua atenção se volta, então, para o termo '*hostel*' (linhas 11 e 13). Após Teego compartilhar com ela o significado de '*hostel*' (linhas 14 e 15), ela já lhe oferece o correspondente 'albergue' (linha 16). Teego parece, por fim, compreender a diferença entre as duas formas de hospedagem ('albergue' e 'pousada').

[12]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 57 – 30/08/2010]

1. *Natalie*: Very alike. And... hmm... hotel here for us (+++) has another kind of hotel,
2. it is...
3. *Teego*: Hotel.
4. *Natalie*: Yes, hotel, but when you come, for example, to Chapada dos Veadeiros,
5. there doesn't have hotels, it is a kind of hotel, but is not a hotel, it is pousadas, it is
6. more simple.
7. *Teego*: Is it like, hmm... like a, like with categories, it's like the low category, a real
8. very cheap one or what is it like? Or is more like, like a 'hostel' for younger people
9. (+++) ((provavelmente verifica a palavra '*hostel*' no dicionário eletrônico
10. inglês/português)) 'albergues'?
11. *Natalie*: Hos (+++) 'hostely'?
12. *Teego*: 'Hostel', like, (+++) in English (+++) 'hostel'.
13. *Natalie*: I don't know what is this.
14. *Teego*: It is like the basic hotel and you sleep like in rooms with... I don't know five,
15. six, seven people.
16. *Natalie*: No, no, this is 'albergue'. Is different.
17. *Teego*: How did you pronounce it?
18. *Natalie*: Albergues.
19. *Teego*: Albergues.

[...]

20. *Teego*: Albergues. And the first one was pousadas.
21. *Natalie*: Yes, is a kind of hotel but is (+++) don't have categories, categorias,
22. catego..., categories? It is this?

23. *Teego*: Yes, like, star, two stars (++) or five stars or... I don't know.
 24. *Natalie*: The pousadas doesn't have this, but it is very, very nice, but is more simple.

Apesar de todos os recortes em que a LI também desempenha o papel de língua de aprendizagem referirem-se à necessidade de Natalie de preencher uma lacuna em relação à compreensão e à produção das mensagens, observamos que as necessidades de aprimoramento do conhecimento da LI por parte da interagente abarcam, além da aprendizagem de itens lexicais, questões relacionadas à estrutura gramatical. Porém, não observamos, nas sessões de interação, correção de forma na produção de LI de Natalie, apesar de ela ter afirmado na entrevista que houve correções de estruturas da LI. Provavelmente, o fato de as inadequações estruturais não prejudicarem a compreensão das mensagens levou Teego a não corrigi-las. Essa ausência de correção corrobora as afirmações de Pica (1994) e Swain (1999, 2000). Para as autoras, negociações relacionadas à correções de estruturas gramaticais são, muitas vezes, desnecessárias à compreensão da mensagem, portanto, os aprendizes acabam negociando mais questões referentes à compreensão do que à acuidade gramatical. Nesse sentido, é compreensível que Natalie e Teego tenham negociado escolha e adequação lexical, aspectos mais imprescindíveis à produção e à compreensão da mensagem, do que questões relacionadas à estrutura gramatical da LI. Contudo, também teria sido relevante para a aprendizagem de Natalie se ela tivesse recebido auxílio de seu par em relação a estruturas gramaticais. Assim, mesmo considerando que correção, seja ela implícita ou explícita, não é garantia de aprendizagem, Natalie teria um recurso a mais para refletir acerca da estrutura corrigida. É importante retomar o fato de que o TECLE previa que os interagentes realizassem tais correções. A respeito da não realização de correções, acrescentamos o comentário feito por Teego após leitura da nossa análise.

[13]

[Interagente Teego – Comentário da análise]

1. If I understood it correctly this part is describing the missing of the grammatical
2. corrections in the English language of Natalie.
3. Perhaps you want to add to this part that my knowledge of Egnlish grammar is not as
4. good as I could detect every mistake that is made. I often thought about some phrase
5. that they do not sound perfectly correct. But I was not able to detect the error and
6. explain Natalie what the mistake was. And I also doubted that the way I would form
7. the sentence is the only correct version. So that I preferred not to discuss the matter.
8. As you mentioned it was sufficient to understand the meanings.

Conforme postula Brammerts (2002), na aprendizagem em *tandem*, a língua falada pelo parceiro torna-se o modelo linguístico para a aprendizagem do outro. É por meio da mediação do parceiro que o outro terá acesso às normas socioculturais de uso da língua e a acuidade linguística, pois é o parceiro quem fornece as correções e as explicações de ordem linguística. Contudo, no caso de Natalie e Teego, o próprio interagente, no uso de sua autonomia, define por não corrigir sua parceira, porque ele, segundo suas afirmações, não conseguia identificar o erro, e, por conseguinte, explicá-los a Natalie, mesmo percebendo que as estruturas produzidas por ela não “soavam” bem. Não obstante, mesmo falantes de LI como LM podem enfrentar dúvidas na identificação dos erros, na realização de correções e, se solicitado pelo parceiro, nas explicações dos erros. E até mesmos parceiros *tandem*, professores e/ou professores em formação, também enfrentam dificuldades com correções em contexto de aprendizagem em *teletandem*. Por exemplo, a interagente brasileira no estudo de Luvizari-Murad (2011), mesmo quando recebia correção, nem sempre se atentava para a ocorrência, e no estudo de Salomão (2008), a correção por parte da interagente brasileira passou a ser sistemática somente após interferência da professora-mediadora.

O recorte seguinte traz um diálogo entre o par Jujuba e Peregrino em que eles conversam sobre a subtemática do GT-3 – Indicadores de um turismo sustentável. Jujuba, como nos mostra o recorte, realiza correções explícitas da pronúncia que seu parceiro faz dos termos ‘hipótese’ (linhas 15 e 18) e ‘Chapada dos Veadeiros’ (linha 21). Essas correções ocorrem imediatamente após a fala de Peregrino, indicando que este par também não seguiu o que aconselha o TECLE em relação à correção.

Outro fator semelhante entre este par e Natalie e Teego é o fato de eles também fazerem uso da LP como recurso mediacional complementar ao uso da LI. Jujuba, por exemplo, ciente de que seu parceiro não é falante iniciante de LP, já lhe solicita auxílio por meio de *input* em LP (linha 1). Peregrino, diferentemente de Teego, reconhece os termos que Jujuba utiliza em LP e seus significados, portanto, sem negociação, proporciona a sua parceira o termo correspondente em LI (linha 4). Da mesma forma, o próprio interagente também faz uso da LP como *scaffolding* (linha 13) para solucionar falha na mensagem expressa em LI.

[14]

[GT-3]

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

1. *Jujuba*: Hum... how do you say tema in English? Tema, this.
2. *Peregrino*: Tema? Hum.
3. *Jujuba*: Tema.
4. *Peregrino*: Theme or topic, topic.
5. *Jujuba*: Ah, topic. Have a group with the topic of the footprint.
6. *Peregrino*: Ok, so maybe we can, we can use their data to make, because we... like
7. for this abatement cost we could use the carbon footprint and then calculate the,
8. humm, more things ((referindo-se a indicadores ambientais, subtemática do GT-3)).
9. *Jujuba*: Hum... ok.

[...]

10. *Peregrino*: we need some kinds of (+++) hypotheses, do you know what is
11. hypotheses?
12. *Jujuba*: No.
13. *Peregrino*: We need hypotheses... No? Ok. Hipo, hipoteise ((falando em português,
14. porém com uma pronúncia incorreta)).
15. *Jujuba*: Ok, HIPÓTESES ((ênfase para corrigir a pronúncia)).
16. *Peregrino*: Hipóteses, you need something (+++) ((pronunciando o ‘h’ do termo
17. hipótese)).
18. *Jujuba*: Hipóteses ((corrigindo a pronúncia novamente)).
19. *Peregrino*: Like that to, to (+++) we say something like, er, sustainable tourism in
20. Chapada dos Viedeiros...
21. *Jujuba*: Chapada dos Veadeiros ((corrigindo a pronúncia)).
22. *Peregrino*: ...is much better than normal tourism in Rio or in Salvador and then we
23. compare the two and get answers, but we need interesting, interesting hypotheses.

Comparando o uso que Natalie e Teego fazem da LP em relação ao de Peregrino e Jujuba, observamos que, para o primeiro par, esse uso desencadeia muito mais negociação em LI, pois, como os interagentes não compartilham o código linguístico da LP, eles precisam de muito mais *output* e *input* em LI para compreender um ao outro e se fazerem compreendidos. Já Jujuba e Peregrino alternam o código linguístico (LP/LI ou LI/LP) e resolvem a falha na produção ou na compreensão da mensagem com pouca ou nenhuma negociação.

O recorte seguinte, por exemplo, apresenta uma negociação entre Natalie e Teego que possibilita a ambos refletir sobre a forma e o significado de um termo em LI, bem como a Natalie perceber que Teego também comete erros ao fazer uso da LI, corroborando os comentários deste aprendiz mostrados anteriormente.

Ao auxiliar Natalie com a pronúncia da letra ‘u’ de ‘*Hund*’, ‘cachorro’ em LP, Teego busca auxílio na fonologia da LI associando o som da letra ‘u’ com o som /u:/ de ‘*loser*’. Porém, o fato de ele primeiramente enviar por *chat* o termo com a grafia ‘*looser*’ leva Natalie a questioná-lo sobre o significado dessa palavra. Tal questionamento desencadeia o *noticing* (primeira função do *output*). Teego, então,

parece estar se perguntando sobre a grafia do termo. Nesse autoquestionamento (linha 2), o interagente elabora hipóteses sobre o termo (segunda função do *output*). Na sequência, Teego reprocessa o *output* por meio de *feedback* externo advindo de uma fonte externa, provavelmente um dicionário eletrônico. Assim, após pesquisar, o interagente esclarece o *output* (linha 6) para ele próprio e, em seguida, para sua parceira (terceira função do *output*), explicitando a questão ortográfica causadora da incompreensão da mensagem. Esse processo de autorregulação do próprio interagente, bem como de mediação de sua parceira, possibilita a Natalie perceber que ele também possui dúvidas em relação a alguns termos em LI (linha 4). Esta percepção de Natalie, na nossa interpretação, é importante para ilustrar que, no processo de aprendizagem de línguas em *teletandem*, os interagentes são aprendizes e não especialistas nessas línguas. Além do mais, eles estão fazendo uso das línguas principalmente para a comunicação. Nesse sentido, Natalie verbaliza sua surpresa por Teego não saber o significado de ‘looser’ em inglês e solidariza-se com ele ao indicar que não há problema algum em ter dúvidas (linha 7). Outra reflexão que este recorte provoca é sobre a mediação pelo outro ser complementada pelo uso da ferramenta técnica. Nessa perspectiva, Teego, tal como ocorreu no recorte 11, necessita da mediação por meio de *feedback* externo para sanar sua dúvida e, assim, auxiliar sua parceira. Novamente, a mediação por meio do dicionário complementa a mediação realizada pelo outro.

[15]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. Natalie: What is ‘looser’ in English?
2. Teego: Isn’t it, like, ‘lo::ser’? I don’t know. It is only one ‘o’ (++) I don’t know
3. ((referindo-se à grafia da palavra *loser*))
4. Natalie: You don’t know what it is in English?
5. Teego: ‘Looser’ should be English, I think (++) hum (++++) ((pesquisa a grafia da palavra))
6. No, it’s only with one ‘o’, sorry
7. Natalie: Ah, ok, no problem.
8. Teego: This one.
9. Teego: [Chat] loser
10. Teego: ‘Perdedor’.
11. Natalie: Ah, ok, (++) yes yes (++) it is the same (+) yes (+) perdedor.
12. Teego: [Chat] perdedor
13. Natalie: ‘Perdedor’ (+) yes, ‘perdedor’. Correct.
14. Teego: In (++) Ok, ahmm... der Hund is basically from the ‘loser’, the ‘o’
15. ‘Hund/loser’ ((testando a similaridade entre os sons de ‘u’ e ‘o’)), similar.
16. Natalie: Yes, YES, it is. Hund, yes, yes. Yes, is this (++) because in English (++) is
17. different, but for me (++) in Portuguese it is the same sound too.
18. Teego: What kind of words? Do you have an example?

19. *Natalie*: Humm...
20. *Teego*: Basically the 'u' from 'hotel', 'papel' ((exagerando na pronúncia do 'u')).
21. *Natalie*: No, because these words is with 'l' in the end, but the sound...
Teego: But it's the same pronunciation.

O excerto 15, diferentemente dos excertos 7, 10, 11 e 12, ilustra a busca pela produção de um som da LA que propicia aos interagentes a chance de rever ortografia e significado de mais uma palavra em LI, bem como de nos fazer refletir sobre os papéis que os aprendizes desempenham na aprendizagem em *tandem*. Como não são professores, pois não possuem formação para tal, muitos dos procedimentos considerados parte de uma aula, como correção mais sistematizada, podem não se fazer presentes nas interações em *teletandem*. Como asseveram Benedetti (2010), Brammerts (1996) e Telles (2009b), a aprendizagem em *tandem* complementa a aprendizagem institucionalizada, portanto, seja por meio da figura do professor-mediador e/ou de outras formas de apoio, o trabalho com a língua pode ser ampliado, sem censurar o aprendiz de *teletandem* por realizar ou não certos procedimentos. Nesse sentido, essa modalidade de aprendizagem, em primeiro plano, visa à prática da oralidade por meio da comunicação.

Nos próximos recortes, focamos em trechos das interações em que a LP é a língua em aprendizagem, e a LI mantém o papel de língua da comunicação e de língua de ancoragem. No recorte 16, Natalie explicava a Teego que o vocábulo 'hotel', apesar de apresentar a mesma grafia no inglês e no português, apresenta pronúncias diferentes. Na negociação, Teego percebe que a letra 'l' assume o som /u/ quando posicionada ao final da palavra (linha 13). A percepção do interagente nos revela a primeira função do *output*, segundo Swain, (1997, 1999), como nos apresenta o diálogo a seguir.

[16]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 38 – 26/08/2010]

1. *Natalie*: Yes, what else...
2. *Natalie*: [Chat] hotel
3. *Natalie*: hotel is the same, just the pronounce are different (++) HOTEL ((enfazizando a pronúncia em português)), not HOTEL ((enfazizando a pronúncia em inglês)), like,
4. in English (+++) hotel, only (+++)
5. *Teego*: Can you repeat that again?
6. *Natalie*: Yes. This word, hotel (+++)
7. *Natalie*: [Chat] u
8. *Natalie*: in English you can (+++)
9. *Natalie*: [Chat] hoteu
10. *Natalie*: You write in the same way in Portuguese, but the pronounce is, eh, different,

12. only, eh, (++) it is hotel.
13. *Teego*: HotelL. Like 'u' at the end, the pronunciation?
14. *Natalie*: You can't read the 'l', you say the letter 'u'.
15. *Teego*: Ok, yeah.

Na sequência do diálogo, enquanto a interação vai se desdobrando, Teego continua negociando com Natalie a aprendizagem da pronúncia da letra 'l' em final de palavras. O interagente, então, elabora uma hipótese sobre o funcionamento fonológico da LP (segunda função do *output*) (linhas 1 e 3). Ao solicitar a Natalie outra palavra que também apresente essa situação fonológica, Teego demonstra que está refletindo sobre o modo como a LP funciona nesse caso específico, isto é, na realização do som do 'l' em final de palavras. Tal reflexão corresponde à terceira função do *output*, segundo Swain (1997, 1999). Por fim, Teego pratica o som 'l' final, foco da negociação entre ele e Natalie (linha 15). A prática é para nós mais uma função que o *output* desempenha. Desse modo, acrescentamos às três funções apresentadas por Swain (1997, 1999) – perceber, elaborar e/ou testar hipóteses e refletir –, uma quarta função: praticar.

[17]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 38 – 26/08/2010]

1. *Teego*: But the 'l' at the end is always spoken... (+++)
2. *Natalie*: Hã?
3. *Teego*: ...the 'l' in the end is always spoken like 'u', like 'u', like hoteu? (exagera na pronúncia do u)
4. *Natalie*: Yes, yes. Everything. You say...
5. *Teego*: do you have another example for it?
6. *Natalie*: You say... ahn? Another example? Hmm (+++) but, but is different, because the only word that is the same and that finish with 'l', is the same in the Portuguese is this, but...
7. *Natalie*: [Chat] bad  mal
8. *Natalie*: the word 'bad' in Portuguese is 'mal', so is the same, is the same sound
9. *Natalie*: with the 'l' in the end.
10. *Teego*: Ok.
11. *Natalie*: I think another word...
12. *Teego*: Mal, hotel, mal, hotel ((enfazizando a pronúncia da letra 'l' como 'u')).

Pica (1994), Shehadeh (2003) e Swain (1995, 1999, 2000) afirmam que a percepção de incompreensões na mensagem oportuniza aos aprendizes formular, testar hipóteses e refletir sobre elas. Estes são os movimentos que Teego realizou em busca da autorregulação quanto à realização do 'l' final em palavras em LP. Assim, conforme postulam Figueiredo (2006), Forman e Cazden (1985) e Lima e Costa

(2007, 2010), a interação em par intensifica as perspectivas de se resolver um problema. Portanto, tanto Natalie quanto Teego parecem perceber que, na aprendizagem em *teletandem*, enquanto se negociam significados, a ocorrência do *output* é relevante não só para testar hipóteses, mas também para confirmar ou refutar tais hipóteses e praticá-las. Essa prática é novamente observada no excerto a seguir. Contudo, não é Teego que define por essa ação, mas Natalie que percebe no diálogo (linha 7) uma situação propícia para essa prática. Assim, as funções do *output* se invertem nesse recorte. Primeiramente, ocorre a quarta função: Teego pratica o som /u/ ao dizer a palavra ‘Brasil’, atendendo a solicitação de Natalie (linha 8). Em seguida, ocorre a terceira função do *output*: a reflexão. Ele explica o porquê da pronúncia da letra final ‘l’ na palavra ‘Brasil’ assumir o som /u/. Depois, temos a segunda função do *output*: Teego mostra a hipótese realizada acerca da regra fonológica (linhas 10 e 11). Essa inversão nos mostra que, na dinamicidade da interação em *teletandem*, a negociação reparadora não segue uma linearidade, pois, a partir do *noticing* (PICA, 1994; SHEHADEH, 2003; SWAIN, 1995, 1999, 2000), esse processo segue o curso de desenvolvimento da própria interação.

[18]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 38 – 26/08/2010]

1. Teego: Eu nasci em Gladbeck.
2. Natalie: Yes, perfect.
3. Teego: Perhaps, like I think nobody knows Gladbeck, perhaps it is better to say, like,
4. eu nasci em Alemanha, is it Alemanha?
5. Natalie: Yes, this is Alemanha.
6. Teego: Ok.
7. Natalie: Exactly. And the name of my country is...
8. Teego: ‘Brasil’.
9. Natalie: Yes, ah, it is better ...
10. Teego: because I can’t speak the ‘l’ at the end.
11. Natalie: ah, the end, no. But, repeat.
12. Teego: The phrase would be, like, the English word (+++) the Portuguese word would
13. be without the ‘l’, but ‘u’, like ‘Brasil’.
14. Natalie: Yes, but is ok. Brasil, is this.
15. Teego: Ok

De acordo com Figueiredo (2006) e Lima e Costa (2007, 2010), o aprendiz não se torna responsável apenas pela própria aprendizagem ao engajar-se em atividades colaborativas, ele também passa a colaborar com a aprendizagem de seu parceiro. O retomar do aspecto referente à realização sonora da letra ‘l’ de certa forma demonstra o interesse de Natalie pela aprendizagem de Teego, tal como ele,

como apresentado anteriormente, também demonstra estar interessado na aprendizagem dela. Essa reciprocidade entre o par revela a identidade de parceria (LUZ, 2010; VASSALLO; TELLES, 2009), bem como que o ‘princípio de reciprocidade’ se faz presente nas interações entre eles (BENEDETTI, 2010; BROCCO, 2010; CAVALARI, 2009, 2010; VASSALLO; TELLES, 2009).

No próximo recorte, Natalie, desempenhando o papel de ensinante, solicita de Teego que reproduza tudo o que eles haviam trabalhado na LP. Ele, no papel de aprendiz, demonstra que compreendeu as frases trabalhadas nas interações e até brinca com a LP (linhas 11-13) com sua parceira. Essa atitude do interagente, também presente na primeira interação entre o par, como postula Natalie (linhas 14-17), contribui para que as interações tenham uma atmosfera descontraída. Nesse sentido, Vassallo e Telles (2009) afirmam que o contexto *tandem* de aprendizagem propicia pleno envolvimento do aprendiz com seu próprio processo de aprendizagem, bem como espaços para o desenvolvimento de relações prazerosas. Acreditamos que a relação de amizade e companheirismo entre Natalie e Teego também foram elementos influenciadores e motivadores para que a parceria deles na aprendizagem em *teletandem* tivesse mais recorrência de encontros do que as outras parceiras analisadas neste estudo.

[19]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 38 – 26/08/2010]

1. Natalie: Yes, but say me everything that you learned in Portuguese, said for me.
2. Teego: Like in a conversation I would say like: ‘Oi, Natalie, boa tarde, como vai você?’
3. Natalie: Yes.
4. Teego: ‘Como vai você?’
5. Natalie: I’m ok, in Portuguese it is ‘estou bem’.
6. Teego: ‘Estou bem’.
7. Natalie: Yes, I’m ok, it is this, ou, or ‘tudo bem’.
8. Teego: ‘Tudo bem’.
9. Natalie: E você? And you?
10. Teego: Ahm, ‘estou mal’.
11. Natalie: Why? Por quê? ((tom de espanto)).
12. Teego: I don’t know any different words.
13. 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.
14. Teego: YEAH!
15. Natalie: But ok, I like jokes.

O trecho da entrevista realizada com Teego demonstra como ele percebe o trabalho realizado com a LP durante as sessões de interações em *teletandem*. Para o

interagente, o *teletandem* possibilitou-lhe desenvolver um conhecimento oral básico da LP, isto é, como apresentado anteriormente, a prática de alguns termos e de algumas sentenças.

[20]

[Entrevista – Teego]

1. I didn't have knowledge in Portuguese and in the tandem project I developed, like, the
2. basic language and I can talk some basics sentences now and the tandem let me
3. develop it good, but I also could stay two weeks in Brazil with my family, where I
4. also picked up some Portuguese as well.

Brooks e Donato (1994) argumentam que, na perspectiva vygostykiana, o falar é percebido como uma ferramenta com muitas funções, pois é por meio dela que a interação é construída, que os aprendizes se orientam em relação à execução da própria tarefa, a si próprio e aos seus parceiros. Ao falar, os aprendizes mantêm sua individualidade ao mesmo tempo em que criam uma realidade social compartilhada. Swain (2000) acrescenta que as interações entre os aprendizes de certa forma os forçam a pensar e a falar sobre esse pensamento. É no sentido colocado pelos autores que Natalie e Teego, na comunicação, criam oportunidades para a prática das línguas e, tendo a LI como língua de ancoragem, Natalie também tem a oportunidade de aprimorar sua fluência nessa língua.

São nas conversas, sem foco diretamente em prática de uma ou de outra língua, que Natalie encontra oportunidades para ampliar seu vocabulário enquanto pratica conversação. Nesses momentos, o objetivo dela em relação a LI está, de certa forma, sendo contemplado, pois a ancoragem na LI lhe possibilita a prática oral, e a presença da LA acrescenta novos componentes ao seu conhecimento. Em relação a Teego, a aprendizagem da LP é seu objetivo pessoal e a aprendizagem da LA é sua perspectiva para Natalie. Portanto, ao intercambiar a prática de vocabulário nas LA e LP, seus objetivos também vão sendo contemplados. Desse modo, ambos os interagentes, na sua individualidade, vão também tecendo uma realidade social compartilhada por meio da aprendizagem colaborativa.

Retornando a questão das línguas em aprendizagem, apresentamos, a seguir, um único recorte de um trecho retirado da interação entre Drica e Red com o objetivo de ilustrar outra perspectiva sobre o fato de a LA ter assumido o papel de língua em aprendizagem, mesmo tendo sido acordado que os pares de língua seriam a LP e a LI.

No diálogo entre Drica e Red, podemos observar a dúvida da interagente romena quanto ao par de línguas que ela e sua parceira contemplariam nas interações. Drica não estava certa se as línguas eram os pares LP/LA ou LP/LI. Como Drica é a Coordenadora dos cursos de Turismo e Hospitalidade e participava das reuniões no Brasil antes da vinda dos estudantes de *Worms*, a definição de quais pares de línguas seriam utilizados nas sessões estava bastante clara para ela. Assim, ela esclarece a Drica que a LP faria par com a LI.

[21]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 55 – 30/08/2010]

1. Drica: ((comentando sobre as línguas que o par deveria utilizar nas interações)).
2. Suelene asked us to speak one time in English and one time in Portuguese.
3. Red: Portuguese, ah, ok, ok. Good.
4. Drica: Ok? Because, eh, the (+++) this program, hã, tandem, it's like a bicycle that
5. two people working, so we talk in the two (+++) with the two línguas, languages, ok?
6. Red: Ok, I was not sure which two languages we...
7. Drica: Ok, I will see you (+++) Ok, I'm, ah (+++) two languages (++) I don't (++++)
8. excuse me, I don't understand, write to me please.
9. Red: [Chat] ok... i was not sure which 2 languages we use... English – portuguese...
10. or portuguese german... now I understand... :o
11. Drica: eh, I, I, no.
12. Red: Now I understand, it's Ok.

Nesse diálogo, dois aspectos em particular nos chamam a atenção. Red é romena, mas falava alemão como L2. À época das interações, ela residia na Alemanha para cursar mestrado na Uni *Worms*. Assim, o fato de ela não ter certeza sobre a língua de aprendizagem pode ser um indicativo de que naturalmente a LA ocuparia esse papel, já que o *teletandem* envolvia uma universidade na Alemanha e outra no Brasil. De certa forma, essa hipótese concorda com o fato de Teego defender o trabalho com a LA. O segundo aspecto refere-se ao fato de Drica mencionar o que a pesquisadora havia falado e não o que o TECLE postulava. Assim, o documento escrito parece representar um apontamento de menor força que o discurso oral. Talvez, os interagentes da Uni *Worms* também não se atentaram para o trecho do documento que mencionava os pares de línguas. No Brasil, como nos reuníamos uma vez por semana com os interagentes brasileiros, questões como línguas de aprendizagem também acabaram sendo mencionadas durante nossas conversas, contribuindo para uma melhor percepção dos brasileiros a respeito das línguas a serem utilizadas nas sessões de interação via *Openmeetings*.

Nos estudos de Luz e Cavalari (2009) e Vieira-Abrahão (2010), apesar de a figura do professor-mediador ter sido apresentada como estando mais próxima dos interagentes brasileiros, esse mediador podia também, caso houvesse abertura por parte dos interagentes estrangeiros, auxiliá-los. Nesse sentido, acreditamos que a presença de professores-mediadores tanto na *Uni Worms* como no Brasil poderia ter apoiado os participantes no direcionamento dos primeiros passos das interações, por exemplo, para que as informações sobre os pares de língua de aprendizagem fossem mais bem esclarecidas.

Em relação ao papel do professor-mediador no monitoramento das interações em si, como na simetria do uso das línguas, realização de correções e de avaliação do processo de aprendizagem em momentos previamente definidos, concordamos com Cavalari (2010), Rocha e Lima (2009) e Vieira-Abrahão (2010). Esses autores afirmam que o perfil dos interagentes precisa ser levado em consideração antes de definir se o par precisa ou não de acompanhamento de professor-mediador e, caso precise, que tipo de acompanhamento seria. Como asseveram Vassallo e Telles (2009), a liberdade de definir onde, quando, o quê, como e em que quantidade estudar revela a autonomia do par; portanto, é um dos princípios da aprendizagem em *tandem* que os próprios interagentes estruturam as sessões. Assim, acreditamos que, conforme ocorreu com Teego e Natalie, há pares de interagentes que conseguem delinear o próprio processo de aprendizagem de línguas segundo as suas próprias perspectivas e expectativas. Contudo, certamente há outros que precisam do acompanhamento de professores-mediadores. Acreditamos que os outros pares de interagentes deste estudo estão entre esses interagentes. Possivelmente, com um acompanhamento mais próximo, as interações poderiam ter ocorrido com menos problemas de ordem técnica e, provavelmente, por um período de tempo maior.

Contudo, conforme veremos no próximo subitem, apesar do número reduzido de sessões de interação, os pares Teego e Natalie e Jujuba e Peregrino utilizaram essas interações para conversar a respeito das subtemáticas relacionadas à temática geral ‘turismo e sustentabilidade’. Entretanto, a LI é a única língua utilizada pelos interagentes quando o assunto foca em aspectos direcionados às pesquisas que os GTs desenvolveriam em Goiás. Considerando que a LI é a língua comum entre os aprendizes, nesses momentos entender o outro e se fazer entendido parece ser o fator mais importante, portanto, a LP e a LA perdem totalmente o espaço como línguas de uso e/ou em aprendizagem.

Assim, para melhor compreendermos a relação entre a abordagem de ensino de línguas para fins específicos e as interações em *teletandem*, abordamos esse tópico na próxima categoria de dados deste capítulo.

3.2 O trabalho com as línguas nas interações em *teletandem* e a abordagem para fins específicos

A aprendizagem de línguas em *teletandem*, associada ao ensino de línguas para fins específicos, possibilitou aos participantes deste estudo integrar, numa perspectiva colaborativa, a aprendizagem de línguas às temáticas ‘sustentabilidade e turismo’. Logo, neste subitem, buscamos apresentar como os interagentes brasileiros e estrangeiros, dialogando com seus pares de *teletandem* e/ou com os de GTs, fizeram uso das interações para transformar suas experiências em estruturas de conhecimento. Ressaltamos que essas estruturas foram utilizadas na co-construção das atividades acadêmicas descritas na metodologia deste estudo (FIGUEIREDO, 2006).

3.2.1 Aprendizagem em *teletandem*, as produções acadêmicas e as negociações via *Openmeetings* e *e-mails*

Para nós, a associação da aprendizagem em *teletandem* com as produções acadêmicas oportunizou uma vinculação ainda maior da perspectiva do ensino de línguas para fins específicos com as interações via *Openmeetings*. De acordo com Wells (1993), uma abordagem de ensino significativa busca relacionar o uso da língua como ferramenta mediacional do processo de internalização e a realização de atividades que associem a interação por meio do diálogo, a leitura e/ou a produção de textos escritos e a ação.

Nessa perspectiva, os aprendizes têm a oportunidade de trabalhar com os conteúdos distribuídos nas diferentes disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos ao mesmo tempo em que aprendem línguas. Acreditamos que é nesse sentido que o ensino de línguas para fins específicos e a aprendizagem em *teletandem* podem contribuir com o processo ensino-aprendizagem de línguas em

contexto tecnológico, como é o caso deste estudo, pois, as interações via aplicativo computacional propiciam a prática da oralidade e de outras habilidades, bem como o trabalho com diferentes aspectos linguísticos em consonância com conteúdos de outras áreas do conhecimento. Neste estudo, houve a junção de aprendizagem de línguas com o conhecimento específico da área de Meio Ambiente e Turismo, ainda acrescido de inúmeras outras informações, por exemplo, sobre a cultura dos interagentes, pares de *teletandem*.

Assim, buscando apresentar essa juntura, iniciamos nossa análise apresentando dois recortes retirados de duas interações realizadas entre Natalie e Teego, a segunda e a sétima interação. No recorte 22, observamos o par conversando sobre a temática que o GT-1 pesquisaria. Nessa conversa, o par negocia colaborativamente sobre quais destinos turísticos eles enfocariam para desenvolver tal pesquisa. Aqui, retomamos o que já mencionamos sobre a construção do conhecimento a partir das experiências que os aprendizes trazem com eles (WELLS, 1993, 1999). Nesse sentido, Teego e Natalie, como postulam Figueiredo (2006) e Forman e Cazden (1985), precisam trabalhar juntos para co-construir o estudo do GT-1. Natalie é o par competente em relação à cultura goiana e Teego em relação à teorias sobre turismo sustentável. A interagente está apta a oferecer a seu parceiro informações sobre todos os locais que o grupo de brasileiros e estrangeiros visitaria em Goiás, pois ela já havia visitado esses destinos por lazer e outros também em Visita Técnica.⁵²

Contudo, nos aspectos referentes à sustentabilidade, Natalie necessitava de auxílio, pois o curso de Turismo do IFG não aborda especificamente turismo sustentável, apesar de os alunos estudarem os tipos de turismo que a literatura da área apresenta. Já a *Uni Worms* assume uma abordagem mais verticalizada para o turismo e meio ambiente. Além do mais, a viagem de Teego, bem como de todos os estrangeiros, estava vinculada a uma disciplina do mestrado que trabalha com gestão de turismo internacional, focando aspectos ambientais. Teego conhecia mais a literatura sobre a subtemática que o GT-1 investigaria do que Natalie. Nesse sentido, a soma do conhecimento que cada um possui era necessária para a realização do estudo do GT-1, pois a pesquisa desse estudo seria difícil de ser produzida, caso cada

⁵² Visitas Técnicas são visitas a locais que, de alguma forma, relacionam-se à formação profissional do tecnólogo. No IFG, as Visitas Técnicas são componentes das disciplinas, com carga horária, frequência e avaliação. Os alunos, bem como o(s) professor(es), recebem ajuda de custo.

membro do par trabalhasse sozinho (FIGUEIREDO, 2006; FORMAN; CAZDEN, 1985). A negociação, no recorte 22, incide sobre as tomadas de decisões do par acerca de quais destinos turísticos seriam melhores para se desenvolver a subtemática do GT-1 (linhas 7 e 8). Como mencionamos na metodologia, essa temática foi modificada para *Management concepts for sustainable destination*, pelas razões já mencionadas no subitem 2.3.2.

[22]

[GT-1]

[Interação via Openmeetings – flvRecording _ 38 – 26/08/2010]

1. *Natalie*: [...] And about our project? What is about (++) what (+) exactly?
2. *Teego*: Our topic is development of a touristic region, just a second, I have to look it
3. up.
4. *Natalie*: No, no problem.
5. *Teego*: It is too long to remember.
6. *Natalie*: I think that I know. I have the paper here, I only want to know if is the same
7. that I have here, is this development of a tourism conception for a new tourist region
8. under sustainability aspects.
9. *Teego*: Yep.

[...]

10. *Natalie*: But, ah, what do you prefer? A city that don't, a place because Santa Branca
11. is not a city, is a place that very next to Goiânia, but what do you prefer a city that
12. don't, doesn't have a complete structure, ah, the basics structure of the tourism is not,
13. is not completely construct until, until today, although, the city is a touristic point, the
14. city doesn't have structures for this, for the tourism or another place that has
15. everything complete, everything ok, everything complete for to comfort the tourism,
16. the tourist, what do you prefer?
17. *Teego*: It is best to have like one area that is already developed, that has everything
18. for the tourist and another one which is not developed, so you can still say ok, uhm,
19. the other region has that problems and here we have still the chance to change, to
20. change something, then makes better for the tourism and more sustainable wherever.
21. *Natalie*: Interesting. Is this because Pirenópolis is the first city because there is a very
22. nice, a very good point, touristic point here, but there doesn't have the structure
23. complete for this, so there has to development a lot of points, a lot of aspects for the
24. tourism, but Santa Branca is the opposite, is completely ok, everything perfect. All the
25. time that I go there I can't see nothing for to change, to change... everything ok there
26. and Caldas Novas is in the middle way, is more develop, there has more development
27. than Pirenópolis but is not so good like Santa Branca.
28. *Teego*: Yep, I think it is like the best thing to compare would be Caldas Novas
29. because there are some problems I think, is not perfect. It is already some kind of
30. development but not perfect and Pirenópolis is not developed yet but you can like
31. learn all the problems from Caldas Novas and say ok, here we can change, make
32. better perhaps.
33. *Natalie*: Yes, very nice.

No recorte seguinte, esse planejamento colaborativo continua. Natalie e Teego conversam sobre as apresentações que cada um deles estava realizando nas instituições em que estudam como um preparatório para os GTs. Pela fala de Teego

podemos observar como a perspectiva dele volta-se para os conceitos teóricos (5-10 e 12-14). Por outro lado, as colocações de Natalie demonstram que ela estava trabalhando com dados. Segundo Celani (2005a, 2005b), Deyes (2005a), Holmes (2005b), Scott (2005b) e Holmes (2005c), o ESP prima pela aprendizagem por meio de *input* autêntico e por enfatizar o papel relevante do aprendiz nesse processo de aprender. Nessa perspectiva, as interações em *teletandem* oportunizam, não só a Teego e Natalie, mas a todos os pares, o uso autêntico e significativo da LI, pois cada membro do par traz, para a interação, o seu próprio conhecimento e, com o auxílio do outro, reestrutura-o ao expressá-lo em LE. A realidade dos anos 70 (HOLMES, 2005c), em que muitos alunos nunca haviam visto um texto autêntico em inglês, é totalmente diferenciada da atual. Por meio do *teletandem*, os aprendizes não somente veem, mas ativamente constroem textos autênticos, orais e escritos, em LI. Assim, esta língua, próxima de grande parte dos alunos brasileiros apenas por meio da leitura, passa a fazer parte da realidade deles por diferentes meios, como, por exemplo, por meio da aprendizagem em *teletandem*. Essa modalidade de aprendizagem possibilitou-lhes o uso de outras habilidades.

No trecho a seguir, Teego e Natalie também conversam sobre o estudo que o GT-1 desenvolveria durante a permanência dos alunos estrangeiros em Goiás. Mais uma vez, podemos observar a produção linguística do par, especialmente os longos turnos que certamente oportunizam a Natalie ouvir e produzir *input* autêntico em LI.

[23]

[GT-1]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 57 – 30/08/2010]

1. Natalie: Yes, and about the project. Are you preparing something, yeah?
2. Teego: Yes. We've prepared some, like, definitions and some basics we have to
3. know, yeah.
4. Natalie: What kinds of definitions?
5. Teego: Like, what is sustainability and what is sustainable tourism and (+++) in
6. comparison to ecotourism and adventure or nature tourism and something, then
7. what're (++) what (+++), like, how we wanna plan it, like, (++) to do this concept
8. thing, this tourism concept. And then we describe the management basics, like, first
9. we have to analyze it, then we have, like, plan, organize, set the goals, aims, yeah, just
10. some basics which are not really, like...
11. Natalie: Just some basics?
12. Teego: Yeah, well it's just, like, theoretically, so we didn't really compare or put it
13. straight on the regions (+++) just some theoretical bases, what we are planning to do
14. (+++) actually.
15. Natalie: Yes, I think some, some, some structures here to (+++) that you, that you told
16. me in another meeting that you want to compare, I'm thinking about this too, I'm
17. searching these areas here too. I selected some, some photos to pass, to pass to you,

18. for you to saw some places too.
19. *Teego*: Yeah, that would be nice, yeah.

As apresentações a que o par se refere no recorte 23, especificamente as realizadas no Brasil, vislumbraram não só estudar sobre as subtemáticas dos GTs, como também propiciar, aos aprendizes brasileiros, a prática oral da LI. Quanto às apresentações dos estrangeiros, essas também foram feitas em LI, conforme conferimos pelas cópias gravadas em áudio que os interagentes brasileiros receberam de seus pares. Nessa perspectiva, novamente Natalie e Teego demonstram que, na interação, vão colaborativamente delineamento o estudo do GT-1: Teego com a leitura mais ampla de uma literatura sobre ‘sustentabilidade e turismo’ e Natalie com pesquisas mais pontuais, já que os dois destinos, Caldas Novas e Pirenópolis, são parte da cultura dela. Ela, conforme nos informou, já havia visitado especificamente esses dois destinos mais de uma vez com sua família por lazer e com colegas de curso para realizar estudos voltados para atividades turísticas. Assim, seguindo a perspectiva da abordagem colaborativa, segundo Figueiredo (2006), cada um dos interagentes oferece o que possui para a construção de um objetivo comum, o estudo do GT-1. Não há a interferência de uma terceira pessoa, como um professor, na definição do que cada um dos interagentes fará, nem em como gerenciam o processo de construção do estudo, eles, de um modo autônomo, definem seus papéis à medida que o estudo vai tomando forma. É nesse sentido que o ensino de línguas para fins específicos, conforme postula Scott (2005b), também promove o desenvolvimento da autonomia. Segundo o autor, a força motriz da aprendizagem envolve possibilidades de escolher em que ritmo, de que modo, em que lugar, quanto, quando e o que estudar. Nestes aspectos, as atitudes de Teego e Natalie, conforme já mostrado em outros momentos de nossa análise, demonstram uma autonomia de parceria.

O próximo recorte já retrata uma situação ocorrida após o encontro entre brasileiros e estrangeiros em Goiás, o evento SIMPOETS. Como esse evento teve como tema ‘Pensar a Educação, Ciência e Tecnologia na formação da diversidade’, os interagentes brasileiros definiram por participar desse evento na modalidade pôster, que também incluía a escrita de um resumo expandido. Assim, os brasileiros, a partir do modelo fornecido pelos organizadores do evento, construíram o pôster e o resumo. No caso de Natalie, como ela era a única brasileira membro do GT, seus pares estrangeiros, Teego e Red, eram os únicos colaboradores com quem podia

contar. Natalie, então, em busca desse auxílio, escreve um *e-mail* a seus pares de GT. Nesse *e-mail*, como podemos verificar, ela solicita a eles que leiam o pôster e o *abstract* do resumo expandido e façam as modificações necessárias. Como o pôster também está em LI, Natalie espera, como nos confirmou, que eles corrijam, além das ideias, questões relacionadas à acuidade linguística.

[24]

[GT-1]

[*E-mail* de Natalie para Teego e Red. Assunto: Banner in English – 21/09/2010]

1. Hi guys, how are you? I am studing a lot and I think you too...
2. I am sending to you the banner of our group in English
- [...]
3. So, I want you see and give your opinions about it: what do you think is good or no,
4. right or no, if is necessary change something...Like I said when you were in Brazil, I
5. want very much to continuos in this project

[...]

Abstract. The event “II Encontro Brasileiro-Alemão para Produção Sustentável no Cerrado”, proposed to identify the conditions for sustainable tourism development in Goiás, addressing, through site visits, the relationship of tourism professionals with the environment, as well as what activities are designed to sustain its relationship to economic activity on the targets destinations analyzed.

[...]

Na aprendizagem colaborativa, seja por meio de um aplicativo computacional ou em ambiente presencial, há um consenso entre os aprendizes de que cada um deles trabalhará em favor de um propósito, bem como de que aceitam a responsabilidade em relação às ações que cada um deve fazer para que o trabalho seja realizado (DIXON-KRAUSS, 1996; FIGUEIREDO, 2006; NYIKOS; HASHIMOTO, 1997; PANITZ, 1999; REGO, 1995). Entretanto, como os papéis dos aprendizes vão sendo estabelecidos conforme o trabalho colaborativo se desenvolve (FIGUEIREDO, 2006), Red parece ainda não vislumbrar um papel para ela na continuidade do trabalho do GT-1. Assim, ela não responde ao *e-mail* da interagente brasileira. Teego, por sua vez, prontamente retorna a solicitação de Natalie a respeito da construção do pôster e do *abstract*, como nos mostra o recorte 25.

Nesse sentido, Swain (1999) postula que, na realização de tarefas colaborativas, os aprendizes podem não só trabalhar com questões linguísticas, como também estreitar laços de amizade. Assim, acreditamos que as interações em *teletandem* contribuíram para que Natalie e Teego construíssem uma relação de amizade e cumplicidade que se estendeu mesmo após Teego ter retornado à Alemanha. Essas qualidades, somadas ao caráter recíproco das interações em

teletandem e à autonomia nas tomadas de decisões acerca dos próprios processos de aprendizagem, resultaram na continuidade da colaboração durante a construção das produções acadêmicas. A resposta de Teego à sua parceira expressa a reciprocidade entre o par, bem como a cumplicidade que eles alcançaram durante o trabalho no GT-1.

[25]

[GT-1]

[E-mail de Teego para Natalie. Assunto: RE banner in English – 29/09/2010]

1. Olá Natalie!
2. I read your banner and I am really impressed, since I could not find anything that
3. important that you left out, which needs to be considered. So I think within this
4. banner you presented the main findings and most important aspects of our
5. presentation and work.

Apesar de Red não ter colaborado na produção do pôster e Teego ter apenas lido o que consta nele, Natalie mantém o nome dos dois nas produções acadêmicas do SIMPOETS, pois, segundo ela, o pôster e o resumo expandido eram frutos do estudo realizado no GT-1. Portanto, era de responsabilidade dela manter o nome de todos que se empenharam na construção do estudo. Além do mais, a transposição que Natalie realiza do estudo feito pelo GT-1 para o formato de pôster não retira o mérito de Teego e de Red na construção colaborativa do estudo.

O recorte 26 apresenta parte de um quadro retirado do pôster confeccionado por Natalie e revisado por Teego. Esse quadro traz algumas das forças e fraquezas dos destinos que se tornaram de fato os contextos pesquisados pelo GT-1: Pirenópolis e Fazenda Santa Branca. Caldas Novas, o destino negociado por Natalie e Teego (recorte 22) foi substituído, já que a visita planejada para este destino não se realizou. Observamos que o quadro apresenta um vocabulário mais especializado do que o utilizado por Natalie nas interações orais. Nesse sentido, a interação em *teletandem* e a escrita, como postula Wells (1993), interagiram na produção do gênero pôster, auxiliando Natalie na compreensão dos conceitos mais abstratos. Por exemplo, na interação em *teletandem* apresentada no recorte 22, observamos que a interagente fala sobre os destinos turísticos de um modo bastante generalizado. A escolha lexical para se referir a Pirenópolis abrange termos como: ‘*very nice*’ (linhas 21/22), ‘*very good point*’ (linha 22), ‘*doesn’t have the structure complete*’ (linhas 22/23), ‘*has to development a lot of points*’ (linha 23), ‘*a lot of aspects for the tourism*’ (linhas 23/24) e sobre Santa Branca Natalie acrescenta ‘*is the opposite*’,

‘*completely ok*’ e ‘*everything perfect*’ (todos localizam-se na linha 24). Tais termos, na realidade, não vinculam o que, de fato, cada destino turístico apresenta como condizente ao turismo sustentável ou contrário a este. Acreditamos que Natalie não conhecia as palavras em LI para expressar com mais precisão certas informações sobre os destinos turísticos. Entretanto, no quadro, já observamos tanto a classificação das observações dos aprendizes em categorias (linha 1), como a utilização de um vocabulário mais especializado e, por conseguinte, com sentido mais conciso e contextualizado, como, por exemplo, para Santa Branca: ‘*Preservation of fauna and flora*’ (linhas 9 e 10), ‘*Green water use*’ (linha 11) e para Pirenópolis: ‘*Architecture preservation*’ (linhas 12 e 13) e ‘*Sewage use for waste treatment*’ (linhas 7 e 8).

[26]

[GT-1]

[Pôster – Título: Management Concepts for Sustainable Destinations]

[Interagentes participantes: Natalie e Teego, Red]

	Strength		Weakness	
	Santa Branca	Pirenópolis	Santa Branca	Pirenópolis
1.	Recycling	Tracks	Organic food use	Absence of information about sustainability in tourism
2.				
3.				
4.	Ambiental education	Contact with nature	Clean energy use	Sewage use for waste treatment
5.				
6.	Contact with nature	Local culture maintenance	Preservation of fauna and flora Green water use	Visitors control
7.				
8.	Preservation of fauna and flora	Architecture preservation	Replacing of plastic utensils	Public area cleaning
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				

Table 1: Strengths and weakness of Santa Branca and Pirenópolis

De acordo com Brown (1978) e Wells (1993), ao passar da fala para a escrita acadêmica ocorre a transformação do conhecimento, pois os aprendizes alternam de um uso mais informal da língua para uma modalidade mais elaborada, principalmente em relação ao léxico. Nesse sentido, a ferramenta mediacional escrita possibilitou a Natalie transformar seu conhecimento sobre turismo sustentável. Desse modo, acreditamos que ao conhecimento de Natalie, anteriormente embasado em uma percepção mais pessoal, acrescentou-se, não somente uma perspectiva lexical mais especializada, mas também meios para expressá-lo em uma LE, e os conceitos teóricos que esses termos vinculam em sua LM e na LI.

A declaração de Teego, exemplificada no recorte 27, afirma que um dos aspectos que Natalie aprimorou, no conhecimento dela da LI, relaciona-se à aquisição de vocabulário, incluindo os termos técnicos. Nesse sentido, o conhecimento de Natalie da LI e das temáticas ‘sustentabilidade e turismo’ anterior às interações em *teletandem* e ao 2º Enc Brasil-Alemanha foi reestruturado. Nessa reestruturação, a interagente pôde acrescentar mais termos ao seu vocabulário da LI. Novamente, observamos que as produções acadêmicas tornam-se um viés promotor de conhecimento, pois a língua ganha um propósito para ser utilizada e, portanto, para ser aprendida. Isto nos permite afirmar que, como postula Ramos (2009), o ESP, associado a uma ferramenta de mensageira instânea, oportunizou novos fazeres. Desse modo, a aprendizagem de LI não se separa dos outros conhecimentos, nesse caso voltado para ‘sustentabilidade’, mas se funde neles.

[27]

[Entrevista – Teego]

1. I talked more in english (+++) basic words, also some few words in German and she
2. ((Natalie)) also... hmm... could pick up some information, her english language
3. knowledge is already in high level... she picked up some more vocabulary which is
4. also related to the economic environment, like economic transfer.

No *e-mail* seguinte, a alegria de Natalie por não ter sido necessária nenhuma modificação no pôster demonstra sua confiança na mediação de seu parceiro, tanto referente à LI quanto à subtemática do GT-1. Essa confiança é uma das peculiaridades que a aprendizagem em *tandem* proporciona aos interagentes, visto que, como postulam Vassallo e Telles (2006, 2009), essa modalidade de aprendizagem proporciona a diminuição do filtro afetivo, bem como estreita laços de amizade. A relação de amizade entre Natalie e Teego, bem como o vínculo de confiança na co-construção do conhecimento, é novamente exteriorizada quando a interagente solicita de seu parceiro a contribuição dele para o trabalho colaborativo de escrita do artigo.

[28]

[GT-1]

[*E-mail* de Natalie para Teego. Assunto: RE banner in English – 30/09/2010]

1. Oi Teego, tudo bem? So much time we don't talk...miss you and all my family always
2. asked me about you... How is everybody? And about Red? I sent the banner for her
3. too, but she didn't answer
4. I am very happy for you liked the banner! We worked a lot for produce it: in
5. portuguese and in English, and now, I am sending to you an sketch of the article [...]

6. So, look with attention, and give your feedback.

Provavelmente, a informação de Natalie de que havia trabalhado bastante na produção do pôster em LI, bem como do resumo expandido em LP, acrescido do pedido dela para que Teego lesse o artigo com atenção, contribuiu para que Red também se sentisse motivada a co-construir com Natalie e Teego o texto do artigo. Outro fator que pode ter contribuído com essa motivação é o fato de que a publicação seria realizada pela área de Turismo e Trânsito da *Uni Worms*, a que os interagentes estrangeiros estavam vinculados. Assim, após o *e-mail*, ilustrado no recorte 29, Natalie, Teego e Red trocaram versões do artigo até chegarem à versão final, que foi enviada a *Uni Worms* em fevereiro de 2011. O recorte seguinte apresenta um exemplo de um trecho da primeira versão recebida por Natalie de seus pares estrangeiros de GT. Essa versão, enviada por Red, apresenta, no corpo da mensagem, a informação de que os dois interagentes, Red e Teego, realizaram a correção solicitada por Natalie e, no anexo, o texto do artigo corrigido. Para exemplificar essa correção, dois comentários foram digitados. O primeiro, identificado por SH1, corresponde ao comentário inicial do texto e o segundo, SH50, ao último. Portanto, os pares estrangeiros, Teego e Red, fizeram, nessa correção, um total de 50 comentários. Na figura, observamos as identificações de Teego, em cor azul (SH8, SH9 e SH11), bem como as de Red, em rosa (R7 e R10).

Na perspectiva vygotskiana, a instrução formal tem o papel de mediar a representação mais informal do conhecimento para uma forma mais elaborada, ou seja, auxiliar o aprendiz a desenvolver o pensamento científico por meio da escolarização. Nesse sentido, Rego (1995) e Wells (1993) afirmam que a escrita favorece modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar e de se relacionar com o conhecimento e com as pessoas. Assim, o processo de escrita do artigo possibilitou a junção da bagagem de conhecimento dos três interagentes. Nesse processo, desde as interações em *teletandem*, passando pela elaboração e apresentação da comunicação do SECTEC, construção do pôster, bem como do artigo, Natalie e Teego, de certa forma também Red, ampliaram o conhecimento deles em relação às temáticas ‘sustentabilidade e turismo’, principalmente no modo como as pessoas gerenciam e usufruem do turismo em algumas regiões de Goiás. Mesmo que o estudo desenvolvido pelo GT-1 precise de maiores investigações, os aprendizes, cada um a seu modo, realizaram o exercício de abstrair conceitos.

Natalie teve a oportunidade de representar o seu próprio conhecimento prático por meio da teoria, e Teego e Red de experienciar na prática, em um contexto estrangeiro, o estado de Goiás, o que estavam estudando na literatura da área no curso de mestrado da *Uni Worms*. A socialização possibilitou aos interagentes compartilhar o que já sabiam e, por meio da colaboração, construir novos conhecimento, seja durante as interações em *teletandem*, as leituras e discussões que realizaram na biblioteca do IFG, bem como na busca por compreender a relação existente entre as observações *in loco* e o conhecimento apreendido dessas leituras, ou seja, na construção das produções acadêmicas. Os três aprendizes agregaram novos conhecimentos às experiências que possuíam e, neste processo, trabalharam com a LI, uma língua que não era a LM de nenhum deles. Natalie, especificamente, experienciou falar e escrever em LI, abordando uma temática relativamente nova para ela.

Nesse sentido, a LI pela perspectiva do ESP auxiliou-a a se comunicar com pessoas de outros países, oportunizou a escrita de três produções acadêmicas e a fazer novos amigos, pois a interagente ainda se corresponde com ambos os seus pares estrangeiros, membros do GT-1.

[29]

[GT-1]

[E-mail de Red para Natalie. Assunto: *Feedback* – 07/12/2010]

1. Dear Natalie,
2. here is the document which you send to us. Both Teego and I gave our suggestions for
3. changing some parts.

[...]

4. Greetings from here and take care,
5. miss you
6. Red

7. [SH1] Comentário: Hi Natalie! We, Red (blue comments markt with R) and I
8. (comments with SH), made some suggestions for better wording or shorter sentences.
9. Although it looks like a lot, don't be scared since we always tried to explain why we
10. think another version would be better. There are sometime two versions so you can
11. read over them and decide for yourself what you would like to change.

12. [SH50] Comentário: To give you an overall impression: I really like the structure and
13. the content of this work. You pointed out the main findings and still gave the most
14. importantn background information about sustainability and eco tourism. Although
15. we had some changes to offer, it does not mean that it was a bad work and we always
16. tried to explain what the problems in understanding and wording were about.

1. [Introduction] [The propose of this work was the integration crosscultural began with the II Brazilian-German for Sustainable Production in Cerrado in September of 2010], which [proposed the identification of conditions for sustainable tourism development in the State of Goiás For such a task, attempted to verify through site visits, the relationship of tourism professionals with the environment and the activities which aim to sustain this relationship that the economic activity of the targets analyzed: <i>Fazenda Santa Branca</i> and <i>Pirenópolis</i>, who conserve and maintain the sustainable use natural resources to meet the needs of the present generation without compromising the ability of future generations to meet theirs]. <i>Fazenda Santa Branca</i> is a Particular Reserve for the Natural Patrimony - RPPN, located between the cities of <i>Goiânia</i> and <i>Anápolis</i>, in the city of <i>Teresópolis</i>. It was founded in 1993 by Mr. <i>Jeremias Lunardelli Neto</i>, with the idea of sustainable development. The site has a camping area, ecological trails, waterfalls, zipline, restaurant, various types of accommodations, among others. It also develops <i>Eco Village</i>, a sort of gated community and a primary school, both projects focused on sustainability. The city of <i>Pirenópolis</i>, also located in <i>Goiás</i> State and it was founded by <i>Bandeirantes</i> (mining explorers from São Paulo) in 1890 as an important mining center. Currently, it is regarded as landmarks for IPHAN (Institute of National Historical and Artistic	[R7] Comentário: The purpose of this work was the cross-cultural integration of the Brazilian-German team members on the project topic for Sustainable Production in Cerrado, which started in September 2010. The purpose of the project is the identification of conditions for sustainable tourism development in the State of Goiás. The fulfilling of the task was reached by attempts to verify through site visits, the relationship of tourism professionals with the environment and the activities which aim to sustain this relationship. The analyzed targets: <i>Fazenda Santa Branca</i> and <i>Pirenópolis</i>. [SH8] Comentário: My idea of a better formulation would be: The propose of this work was the cross cultural integration which began with the II Brazilian-German Meeting for Sustainable Production in Cerrado... [SH9] Comentário: Since you used the word already earlier in the sentence I would use: aimed at [R10] Comentário: There is a 1 sentence and its TOO LONG. It needs to be divided!!! [SH11] Comentário: Since this is a very long sentence I would reduce it to the following: For such a task, the relationship of tourism professionals with the environment and the activities which aim to sustain this relationship were under review. A verification through site visits attempted to analyze that the economic activity of the targets: <i>Fazenda Santa Branca</i> and <i>Pirenópolis</i>, who conserve and maintain the sustainable use of natural resources to meet
--	---

Um fator relevante na atitude dos interagentes, membros do GT-1, ao se engajarem na produção colaborativa do artigo pelos interagentes é a presença da reciprocidade. De acordo com Benedetti (2010) e Brocco (2010), a reciprocidade é um princípio sustentado pela responsabilidade, e mesmo estando as autoras referindo-se à aprendizagem em *teletandem*, essa qualidade também se faz presente na co-construção do artigo pelos interagentes do GT-1. Assim, Natalie e Teego, e Red, na construção do artigo, agiram com muito compromisso e responsabilidade para que as produções acadêmicas fossem realizadas. Outro fator relevante na atitude especificamente de Teego é o seu sentimento de proteção em relação a seu par de *teletandem* Natalie. Teego, buscando minimizar o efeito que as correções de Red poderiam ter em Natalie, escreve-lhe que, para ele, apesar de haver alguns problemas no texto, isto não significava que ela não havia feito um bom trabalho. Essa atitude de Teego demonstra o cuidado dele para com Natalie, bem como confirma que ele percebe que há formas e/ou quantidade de correções que podem constranger o outro (FIGUEIREDO, 2001). Essa postura acrescenta novas informações às já fornecidas pelo próprio interagente em relação ao porquê de ele apenas ter realizado, durante as interações no *Openmeetings*, correções da produção linguística de Natalie quando ela solicitava ou quando o problema interferia na compreensão da mensagem. Provavelmente, o interagente também procurou evitar quaisquer situações que pudessem constranger sua parceira.

O recorte seguinte traz uma interação entre Jujuba e Peregrino, par de interagentes membros do GT-3. Conforme já mencionamos, Peregrino cursava mestrado na *Uni Trier*, portanto, possuía mais experiências com a subtemática do GT-3 do que sua parceira Jujuba. Todavia, a diferença em relação ao conhecimento sobre a subtemática de GT-3 entre Jujuba e Peregrino tornou-se um aspecto positivo durante as interações em *teletandem*. Para Rego (1995), além desse aspecto positivo, na aprendizagem colaborativa, a heterogeneidade entre os aprendizes pode ampliar as capacidades individuais deles de percepção de si mesmo, do outro e do mundo ao seu redor.

Nesse sentido, Peregrino posiciona-se como um mediador atento às necessidades de Jujuba. Ele, visando a uma maior participação de sua parceira no trabalho do GT-3, busca ampliar as possibilidades de pesquisa do grupo para um tópico que faça parte da formação acadêmica de Jujuba. Essa atitude do interagente corrobora as colocações de Figueiredo (2006) e Swain (1999). Segundo os autores, a aprendizagem colaborativa encoraja a participação ativa dos aprendizes na construção da tarefa, já que eles precisam trabalhar em conjunto. Nesse sentido, o posicionamento de Peregrino revela que, mesmo sendo o par competente em relação à subtemática do GT-3 – Indicadores de um turismo sustentável –, ele se prontifica a pesquisar sobre um aspecto que seja mais interessante ou mais acessível à sua parceira (linhas 14-16 e 28-30), pois ele provavelmente acredita que, dessa forma, ela teria uma participação mais ativa na construção do estudo do GT-3.

[30]

[GT-3]

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

1. *Peregrino*: Ok, we already have a first (+++) a first step (+++) we have to do is (++)
 2. to, to look where to find this kind of literature and then we read.
 3. *Jujuba*: Ok, I search in the Google, né?
 4. *Peregrino*: Yes, do you know (+++) hã?
 5. *Jujuba*: I read (+++) I read (++) to (++) the market.
 6. *Peregrino*: Do you know Google Scholar?
 7. *Jujuba*: Google Scholar, OH, YES.
- [...]
8. *Jujuba*: Gente só tem coisa sobre marketing aqui, você não está entendendo
 9. (pesquisando no *Google Scholar*). You understand marketing, yes?
- [...]
10. *Peregrino*: Marketing, yes.
 11. *Jujuba*: Marketing, in English we use marketing, Ok.
 12. *Peregrino*: It's an English word since ... hã...
 13. *Jujuba*: Marketing, marketing, marketing, só tem marketing aqui.
 14. *Peregrino*: I don't know really what is your (+++) like, what is your specialization,

15. do you have some... what is really interesting for you? Like, this marketing. Do you
16. like marketing or kind of...
17. *Jujuba*: No, no, I don't like...
18. *Peregrino*: What part of your studies do you, do you like? What do you like?
19. *Jujuba*: Events, events ((pronunciando com som inicial /æ/)).
20. *Peregrino*: Events? ((correção da pronúncia)).
21. *Jujuba*: Eventos? Events, Yes? (repetição da pronúncia com som /I/)
22. *Peregrino*: Unhum, events, ok, events.
23. *Jujuba*: Events.
24. *Peregrino*: Events.
25. *Jujuba*: Yeah, but...
26. *Peregrino*: So you like event planning.
27. *Jujuba*: Evento.
28. *Peregrino*: Because maybe, for example, we could, we could hã... I don't know if
29. there's some event in Pirenópolis or in Chapada, like a sustainable event? And we
30. could compare this to (+++) like to Carnaval in Rio, something like that.
31. *Jujuba*: No, no, is not (+++) like (++) but (++) não, vamos continuar com emissions
32. reductions theme, very easy.
33. *Peregrino*: Ok.

A atitude de reciprocidade de Peregrino em relação a sua parceira também se faz presente no trecho do questionário que apresentamos a seguir. O interagente percebeu que Jujuba, por ser tímida, preferia utilizar a LP durante as interações em *teletandem* (linha 10). Entretanto, ele também buscou manter a comunicação em LI, como ocorreu nos recortes 14 e 30, o que possibilitou a Jujuba fazer uso desta língua e, por conseguinte, aprimorar sua fluência (linha 10).

Em relação ao *Openmeetings*, Peregrino considera o aplicativo adequado para a aprendizagem em *teletandem* por conjugar oralidade e escrita, corroborando a própria estratégia de aprendizagem dele (linhas 7-9), e o fato de que a ferramenta mediacional escrita também desempenha a função de *scaffolding* para a aprendizagem oral da LE.

[31]

[Peregrino]

[Questionário. Pergunta 13: Informações pessoais e profissionais]

1. For me it was always important to have an application for the learned language, a goal
2. why I would have to improve. These days I am participating in a research project at
3. the UFG, doing an economic comparison between Germany and Brazil on emissions
4. trading. As there are German and Brazilian professors involved, the working language
5. is English. This helps a lot, because most of the literature is written in English, so no
6. translation is necessary.

[...]

7. I think *openmeetings* helps, because of the combination of speech and
8. text. I find it hard to remember new words that I have heard only,
9. without seen them written down.

[...]

10. Jujuba improved in English, also she is still shy to talk, so that we

11. talked mostly in Portugese. She also learned a bit German, the numbers
12. and some basics.

No próximo recorte, Jujuba aponta alguns problemas com o desempenho do aplicativo *Openmeetings* que atrapalharam a realização das interações entre ela e Peregrino (linhas 3-6). Contudo, apesar das dificuldades, a interagente, como Peregrino, considera o aplicativo uma ferramenta auxiliar na aprendizagem de LE por associar imagem e som.

Jujuba, como já mencionamos, é aluna de graduação em Turismo e, como Natalie, também já havia visitado os destinos turísticos, por conseguinte, possuía conhecimento sobre o turismo desenvolvido nesses lugares. Entretanto, a interagente possuía pouca experiência com apresentações em público, principalmente fazendo uso de uma LE. Assim, para ela, o trabalho colaborativo por meio das interações em *teletandem*, das discussões no GT e na apresentação da comunicação durante o SETEC não só possibilitou a prática da LI, como também a auxiliou a superar um pouco de suas dificuldades de falar em público, corroborando as afirmações de Panitz (1999). Segundo esse autor, o trabalho colaborativo se estende a outras realidades do aprendiz, influenciando seu modo de agir e de lidar com outras pessoas. Nesse sentido, as colocações de Jujuba quanto ao fato de o trabalho colaborativo ter causado mudança nas suas atitudes vão ao encontro das percepções de Peregrino de que a interagente brasileira, mesmo ainda demonstrando timidez, desenvolveu um pouco mais sua fluência oral na LI.

[32]

[Entrevista – Jujuba]

1. Ele é muito bom ((referindo-se ao aplicativo Openmeetings)). Esse negócio de pegar
2. imagem e áudio na mesma hora é muito bom. Eu achei muito bom. Assim, eu e
3. Peregrino tivemos alguns problemas com ele. No primeiro dia que a gente tentou
4. ((interagir)), ele não estava funcionando. Aí, eu e Peregrino tentamos de novo, e
5. acabou que o Peregrino, ficou sem energia na UFG, e eu estava aqui ((no IFG))
6. esperando. A gente foi tentar DE NOVO, mas não gravou a conversa. Esses foram os probleminhas, probleminhas técnicos.

[...]

7. A aprendizagem foi bem profunda (+++) ainda mais através da conversação, cada um
8. de um lado, foi assim, MUITO, MUITO BOA (++++) porque assim, além da gente
9. estar tendo a possibilidade de estar ensinando a LP para ele, e ele aprendeu rápido, a
10. gente teve a possibilidade de estar aprendendo o inglês, tanto que esse projeto foi de
11. grande experiência para mim. Eu aprendi muita coisa e desenvolvi a parte de estar
12. falando em público. Eu MORRO de medo, TRAVO, foi assim, MARAVILHOSO. Eu
13. perdi um pouco desse medo de falar em público ((em LI)), de ESQUECER alguns
14. verbos.

A seguir, temos um trecho do pôster produzido pelo GT-3. O trecho nos possibilita constatar que os interagentes investigaram se os destinos visitados utilizam-se da Organização Internacional para Padronização, conhecida pela sigla em inglês ISO (*International Organization for Standardization*), especificamente o ISO 14001, indicador referente às normas para estabelecer um Sistema de Gestão Ambiental. No pôster do GT-3, é possível observar que o conhecimento de Peregrino sobre gestão ambiental foi aplicado aos destinos turísticos visitados, bem como que as experiências da interagente brasileira foi somada a esse conhecimento. Nesse sentido, tanto Jujuba quanto Peregrino se beneficiaram das experiências anteriores mútuas para a construção de outras experiências (WELLS, 1993), como também ocorreu com Natalie e Teego na construção das produções acadêmicas do GT-1. Outro fator também presente na análise da produção escrita do GT-3, similar à do GT-1, refere-se ao uso de termos mais especializados no texto escrito do que no discurso oral (BROWN, 1978; WELLS, 1993). Ambos os pares de interagentes, Peregrino/Jujuba e Natalie/Teego transpuseram para as produções acadêmicas os significados construídos durante as interações em *teletandem*. Nessa perspectiva, a fala mediou a escrita dessas produções, demonstrando, como postulam Brown (1978) e Wells (1993), que fala e escrita são dois modos complementares de representação das próprias experiências dos interagentes e ferramentas mediacionais no desenvolvimento de novos conhecimentos.

[33]

[GT-3]

[Pôster – Título: Indicators of Sustainable Tourism]

[Interagentes participantes: Peregrino e Jujuba]

1. RESULTS
2. After an analysis in the cities of Rio Quente, especially the Hot Park Resorts and the
3. town of Pirenópolis some indicators for sustainability were found present although
4. they are not actually used in those places as well as in other destinations visited
5. during the research (Brasília, São Jorge and Fazenda Santa Branca, Teresópolis de
6. Goiás).
7. Among the destinations surveyed, Rio Quente Resorts has a sustainability project in
8. progress. This destination is a pioneer in ISO 14001. ISO 14001 is an internationally
9. recognized standard that defines how to establish an Environmental Management
10. System (EMS) effectively. The standard is developed with the goal of creating a
11. balance between maintaining profitability and reducing environmental impact on the
12. commitment of the entire organization.

Segundo Wells (1993), o ensino abarca auxiliar e orientar o aprendiz no engajamento de diferentes atividades em que ele possa desenvolver e compartilhar

sua *expertise*. Para o autor, a aprendizagem pode ser percebida como um processo de desenvolvimento gradual e acumulativo de *expertise*, que ocorre principalmente por meio da participação em atividades, nas quais, nas várias disciplinas, o conhecimento é progressivamente construído, aplicado e revisado. Assim, retomando essas colocações, acreditamos que as interações em *teletandem* e as produções acadêmicas possibilitaram aos aprendizes relacionar os conteúdos de diferentes áreas de conhecimento enquanto praticavam LEs. Tais aspectos novamente demonstram a junção entre o ensino de línguas para fins específicos, a aprendizagem em *teletandem*, e a formação de tecnólogo dos participantes deste estudo.

Nesse sentido, ainda segundo Wells (1993), em todos os tipos de atividades conjuntas, a linguagem oral e a escrita possibilitam aos aprendizes coordenar suas ações. Nas interações em *teletandem*, nas discussões presenciais e nas produções acadêmicas, os aprendizes representaram por meio do registro escrito, o que compreenderam e as relações que estabeleceram, tendo a LI como ferramenta mediacional. Eles criaram, com cada produção acadêmica escrita, uma nova ferramenta mediacional. Esta, por apresentar um caráter de maior permanência, poderá ser utilizada por outros indivíduos como ferramenta mediacional técnica e/ou psicológica para a produção de outras formas de conhecimento. Por fim, os interagentes descobriram na ação, isto é, no fazer, como postula Wells (1993), quando, onde e como utilizar a língua como ferramenta para a mediação das outras formas de aprendizagem.

Na análise do próximo subitem, os interagentes continuam o trabalho com as línguas. Nesse trabalho, nosso enfoque será direcionado ao uso de ferramentas técnicas, ou seja, aos recursos que o aplicativo *Openmeetings* possui e àqueles que podem ser a ele associados.

3.3 Os recursos presentes no aplicativo *Openmeetings* utilizados pelos interagentes deste estudo: o *continuum* do falar, ouvir, escrever, ler e ver

Reportando ao que discurremos na revisão teórica deste estudo, para Cole (1990), a mediação já carrega a ideia básica de que os seres humanos vivem em ambientes transformados por ferramentas mediacionais. Essas ferramentas, criadas pelas gerações anteriores, têm o propósito de transformar qualitativamente uma

atividade prática. Assim, desde a invenção do computador e o aprimoramento das versões dos programas computacionais, a aplicabilidade das ferramentas técnicas à aprendizagem em *tandem* também vem sendo aperfeiçoada. Porém, como postulam Cole (1990), Wertsch, Del Río e Alvarez (1998), uma ferramenta não elimina os conceitos que a anterior carrega, mas potencializa-os qualitativamente. Por exemplo, o *e-tandem* foi reestruturado para *teletandem* a partir da reformulação de algumas ferramentas técnicas computacionais. Porém, ambas as vertentes são utilizadas nos projetos de ensino-aprendizagem de línguas. Cada uma possui suas especificidades e outras características similares, como já mostramos. Assim, a opção por uma ou por outra vertente se relaciona, entre outros fatores, com quais tipos de ferramentas técnicas mediacionais que se almeja disponibilizar aos pares de interagente. No caso deste estudo, optamos pela aprendizagem em *teletandem* por acreditarmos que essa vertente amplia as possibilidades de uso das LEs, principalmente por oportunizar um trabalho com a língua com o auxílio de diversificadas ferramentas mediacionais.

Wells (1999) aponta que a aprendizagem na ZDP não se restringe simplesmente à mediação pelo outro, mas envolve uma variedade de recursos mediacionais, sejam eles técnicos e/ou psicológicos, no processo de (re)construção de uma dada tarefa. Assim sendo, o aplicativo *Openmeetings* proporciona aos interagentes uma forma de comunicação que integra os recursos já presentes no aplicativo – áudio, vídeo, *chat*, lousa interativa, compartilhamento de arquivos –, bem como outros que podem ser associados a ele – dicionários eletrônicos, tradutores etc. Cada recurso configura-se, portanto, como uma ferramenta mediacional técnica que pode ser utilizada pelos interagentes para auxiliá-los na realização das interações em *teletandem*. Contudo, nem sempre todos os recursos estão disponíveis ao uso dos interagentes, ou, mesmo estando à disposição deles, não são utilizados por eles, ficando a mediação que essas ferramentas poderiam executar sem aplicação durante as interações.

Nessa perspectiva, apresentamos, nos subitens seguintes, quais recursos mediacionais os interagentes deste estudo utilizaram durante as interações em *teletandem*. Primeiramente, abordamos os recursos integrados ao aplicativo *Openmeetings* – o vídeo, o áudio, o *chat*, a lousa interativa e os *emoticons* –, em seguida, os recursos a ele associados – *emoticons*, dicionários e o tradutor eletrônico *Google Translator*.

3.3.1 Os recursos mediacionais vídeo, áudio e *chat*: a fala e a língua escrita enquanto canal de comunicação quando o sistema de áudio não está funcionando

O recorte 34 refere-se a uma interação realizada pelo par de interagentes Drica e Red. Drica já estava *on-line* quando a imagem de Red aparece na tela, indicando que ela havia entrado na sala de interação. Elas se cumprimentam, 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. Provavelmente, Red, não familiarizada com o aplicativo *Openmeetings*, ainda não conhecia quais eram os procedimentos para utilização dos recursos de áudio desse aplicativo. Por outro lado, Drica já havia entrado no programa para treinar o uso do aplicativo por três vezes (Apêndice F). Portanto, havia realizado os procedimentos corretos possibilitando a Red ouvi-la e vê-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.

[34]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 55 – 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
4. and I also had some problems with my PC 📧 Because I work as a photographer in
5. my spare time 📧 and 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
10. should work 📧 i talk to my mom in skype 📧 humm 📧 you can talk i write :o

A sugestão de Red, prontamente aceita por Drica, revela-nos o exercício de autonomia na tomada de decisão das duas interagentes. Elas contornam o entrave na comunicação imposto pela ausência de áudio, optando por fazer uso de canais distintos de comunicação, fala e escrita, demonstrando que o par não possui restrições à adoção de meios diversificados para uma comunicação efetiva. Nesse sentido, as interagentes lançam mão das ferramentas mediacionais oferecidas pelo próprio ambiente, o áudio e o *chat*, bem como da câmera de vídeo, para que o encontro se concretize. Essa utilização conjugada do falar, ouvir, escrever, ler e ver

proporciona a Drica e Red um uso amplo da língua, unificando conteúdo e forma e acrescentando elementos não linguísticos, como os *emoticons* utilizados por Red, também importantes à comunicação e, por conseguinte, à aprendizagem de línguas, como nos mostra o exemplo seguinte.

[35]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 55 – 30/08/2010]

1. Drica: Ok. Well, I teach, a Professor from Tourism and now I'm coordinating the
2. programs Tourism, Hospitality and a technical course of cuisine. Do you understand
3. me?
4. Red: [Chat] Wowow👉 I'm honored to know you👉 :o
5. Drica: Ok. So, I'm one of the people responsible to receive you here in Brazil, so we
6. are expect too much that it a good time, a good time to, to you here in Brazil.
7. Red: [Chat] thank you👉 it will be great👉 I can't hardly wait to meet you and
8. the others
9. Drica: I saw that you take some pictures and you have to... how can I say... 'picture
10. machine'? ((aguarda por uma reação de Red)) ...The 'camera'? ((aguarda novamente
11. uma reação de Red. Red então balança a cabeça afirmativamente)) 'Camera'! You
12. have to, you will have here many places to take much, many, many pictures here, we
13. are going to see falls...
14. Red: [Chat] :o:o:o:o:o:o:o:o:o yeah that's really beautiful :o👉 yeah one of my
15. 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 então solicita 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 internalizado, busca 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'. Esse gesto, bem como o balançar das mãos no recorte 34, é, segundo Crystal (2001), mais comum, enquanto recurso comunicativo visual, em ambientes presenciais do que em contextos virtuais. Contudo, com o uso da câmera de vídeo, os acenos tornaram-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 ser a imagem um elemento enriquecedor da comunicação (SWAIN, 1997, 1999). Corroborando as afirmações de Benedetti (2010) e Vassallo 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, o par, enquanto compõe uma interação genuína, compartilha o uso significativo da língua em favor da comunicação e, por conseguinte, da aprendizagem de línguas.

Durante 14 minutos, a interação entre Drica e Red prossegue com Drica usando áudio e Red usando o *chat*, até que Red percebe que precisa acessar a janela de áudio e marcar a opção que permite a Drica ouvi-la. A partir daí, ambas passam a usar primordialmente o áudio, passando o *chat* a desempenhar, para essas interagentes, outras funções, como veremos posteriormente.

Da mesma forma que as interagentes Drica e Red, o par Nath e Eve utiliza-se do áudio e da escrita na composição da interação. A pergunta de Nath “just you hear me, right?” (linha 4) e a resposta de Eve “yeah i hear you” (linha 5) já encerram a possibilidade de negociação a respeito dos recursos que poderiam ou não fazer parte na interação. Assim, as interagentes naturalmente dão prosseguimento à interação, focando a temática ‘comida’, particularmente as ‘comidas’ comuns em Goiás, Nath usando o áudio e Eve, o *chat*, como veremos no trecho a seguir.

[36]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 52 – 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... hopefully this won't be a problem in brazil?
8. Nath: Ah, yes, no, it's not a problem in Brazil, but here we make barbecue, every weekend have barbecue, so... but is not a problem, hã, I'm just eating 'chicken', I'm not eating 'meat'.
12. Eve: [Chat] yes hehe 📧 oh really? i love barbecue...we do it quite often in Germany, too... but i usually eat it without meat... so like grilled vegetables or cheese and salad and bread and so on

Para Eve, o problema de áudio relacionava-se ao microfone de Nath. Porém, ao dizer que o sistema como um todo apresentou falhas, percebemos que mesmo tendo a parte física do equipamento causado problemas, esses se somaram às

dificuldades com o próprio uso do *software* como evidenciado no relato de Eve a seguir.

[37]

[Entrevista – Eve]

1. I think in the beginning it wasn't easy because we had like, ah, I was talking to Nath
2. and her microphone wasn't that good. The whole technique wasn't working very well,
3. so we couldn't actually talk to each other properly.
[...]
4. Maybe it wasn't proper, I think, the grammar (+++)because you just learn many
5. words, you learn something like vocabulary, but about grammar (+++) because I
6. cannot explain English grammar so good (+++) like (+++) she cannot explain
7. Portuguese grammar too, we were just like (+++) talking dozen things, and you think
8. about why do you say things like this, you know.
[...]
9. First of all I think it's really a good idea to learn another language but just talking
10. through, by talking to a person which you get to know personally, cause you're not
11. like a teacher or a student thing, but a person in your age, maybe has the same ideas,
12. same attitudes, then it's like, maybe it's easier to communicate because you are less
13. scared of saying something wrong because the other isn't speaking that good as you
14. do, so it's good.

Por outro lado, mesmo tendo enfrentado problemas com o uso do aplicativo, Eve considera que a aprendizagem em sistema de *teletandem* é relevante, principalmente pelo diferencial na relação entre o par. E, mesmo considerando que, enquanto aprendizes, ela e Nath não possuem competência para auxiliar o parceiro na aprendizagem de gramática, para Eve, a simetria existente na relação diminui o constrangimento em falar algo errado, aproximando a aprendizagem em *teletandem* de uma conversa entre amigos. Tais observações de Eve vão ao encontro das colocações de Souza (2003) e Vassallo e Telles (2009). Para os autores, a simetria proporciona a redução da resistência em fazer uso da LE, proporcionando ao par maiores oportunidades à aprendizagem das línguas.

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 a mensageira e reiniciado a interação por duas vezes, antes de sugerir que o encontro fosse adiado para o dia seguinte (linha 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 4-7). Nessa negociação, o par chega à conclusão de que a oralidade é fundamental na interação (linhas 6 e 8-10). Portanto, o uso apenas de *chat* desfavorece a aprendizagem do aspecto de pronúncias e, por conseguinte, o desenvolvimento da fluência oral. O par

opta, então, por marcar a interação para o outro dia, às 10 da manhã no Brasil e 5 da tarde na Alemanha (linhas 16 e 17).

[38]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 47 – 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
 4. closed 📧 or do 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
 7. *Chat* today... is ok
 8. *Teego*: [Chat] perhaps it could be better to have some kind of pronunciation as well...
 9. since we are not really good, it is difficult to just read the words, because I would not
 10. know how to say them
 11. *Natalie*: [Chat] yes... I agree with you 📧 is difficult for me too... but I very sorry!
 12. *Teego*: [Chat] are you at home on Saturday? Perhaps we could do a session in the
 13. morning?
 14. *Natalie*: [Chat] yes, I will be at home!
- [...]
15. *Teego*: [Chat] I haven't planned anything yet so it would be ok, if there are any
 16. changes I would contact you again, no problem... so let's keep it at 5/10pm, and if I
 17. have to cancel it I would write you an email

A decisão de adiar a sessão de interação vai ao encontro das colocações de Figueiredo (2006) quanto ao fato de 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. Considerando também que reciprocidade e autonomia são dois princípios inextricáveis, a negociação na tomada de decisão também demonstra o princípio de reciprocidade entre o par. Apesar de Vassallo e Telles (2009) afirmarem que a reciprocidade assegura igualdade de uso das línguas, para este par, esse princípio revela-se também na busca pela equidade quanto ao uso dos recursos que oportunizam a aprendizagem da oralidade para ambos.

Embora a interação somente por *chat* não tenha sido considerada pelo par como sendo uma interação a favor da aprendizagem de línguas, eles mantêm o diálogo por meio de *chat* por cerca de 15 minutos, até definirem a agenda para a próxima sessão de interação. Considerando-se que, para Natalie, a fala é o aspecto de sua aprendizagem em LI que precisa ser aprimorado, já que a escrita e a leitura

alcançaram um nível, segundo ela, satisfatório, torna-se natural que a interagente prefira interações em que o áudio esteja operando. No recorte seguinte, apresentamos uma fala de Natalie em que ela afirma ter a intenção de dedicar-se ao estudo da LI, enfocando a habilidade oral, já que é esta a habilidade que ela precisa aprimorar.

[39]

[Questionário. Pergunta 13: Informações pessoais e profissionais]

[Natalie]

1. Agora, com o término do curso, pretendo praticar sempre o idioma, entrar em um
2. outro curso mais voltado para conversação, que sei que é minha maior dificuldade. Eu
3. leio razoavelmente, escrevo bem, mas a fala, devido à esporadicidade de seu uso, tem
4. que ser mais desenvolvida.

A preferência de Natalie pela prática da expressão oral vai ao encontro da preferência de Teego. O exemplo 40 apresenta a experiência dele com a aprendizagem de LI na Grã-Bretanha e na Nova Zelândia, países que possuem a LI como língua oficial, o que lhe possibilitou uma aprendizagem em regime de imersão e oportunidades de uso da língua em contexto presencial autêntico. Essas experiências de Teego nos permitem inferir que ele opta por contextos de aprendizagem de línguas que favorecem o desenvolvimento da fluência oral em uso real da língua.

[40]

[Questionário. Pergunta 13: Informações pessoais e profissionais]

[Teego]

1. Apart from the school programme I decided to spend another 2 weeks in Great Britain
2. in a language school. At the age of 16/17 I was able to realize a high school year in
3. New Zealand by skipping the 11th grade in Germany. During this year I was
4. accomodated by a host family. I also attended a New Zealand high school for
5. approximately 11 months.

Contudo, mesmo que os interesses individuais de Natalie e de Teego fossem divergentes, observamos, nas interações desse par, que nenhum deles coloca o próprio querer de forma persuasiva, como, por exemplo, quando Teego manifestou sua vontade em auxiliar Natalie na aprendizagem da LA. O par demonstra assumir a responsabilidade pela aprendizagem um do outro, negociam o direcionamento do processo de aprendizagem. Há, dessa forma, a construção de uma autonomia conjunta e, por conseguinte, o desenvolvimeto de uma identidade de parceria (VASSALLO; TELLES, 2009). Considerando-se as afirmações de Benedetti (2010)

e Brocco (2010), a responsabilidade do par em relação à própria aprendizagem e a do outro de fato sustenta o princípio de reciprocidade em integração com o princípio de autonomia, pois os interagentes sentem-se responsáveis por propiciar ao outro, de modo igualitário, o que consideram importante no processo de aprendizagem de línguas, isto é, oportunidades para falar e ouvir, por meio da prática de vocabulário, as línguas que estão aprendendo.

Esses princípios – autonomia e reciprocidade – também se convergem quando o par colaborativamente define adiar o encontro. A escolha de outra data, bem como de um horário para o próximo encontro que fosse adequado para ambos os interagentes, revela a reciprocidade entre o par, conforme postula Benedetti (2010), como também demonstra a construção da autonomia colaborativa, como asseveram Vassallo e Telles (2009) e Luz (2010), já que Natalie e Teego definem as próximas ações em conjunto.

Todos os recortes apresentados neste subitem, diferentemente do que ocorreu no estudo de Santos (2009), apresentam a substituição do áudio pelo *chat* como um recurso favorável à realização da interação. Esse recurso foi considerado pelo autor como um empecilho à aprendizagem das línguas por diminuir o uso da oralidade. Porém, em nosso estudo, acreditamos que a opção dos interagentes também pelo uso do *chat* oportunizou outras formas de mediação, complementando aquelas já realizadas pelo outro. A opção ou renúncia pelo uso do *chat* também nos possibilita observar como a autonomia e a reciprocidade se manifestam de forma diferente para cada par de interagentes. Drica e Red definiram de imediato, sem a necessidade de negociação pelo uso de áudio e *chat*. Portanto, a autonomia manifestou-se em definir o que cada um faria a partir dos recursos 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, co-construindo uma autonomia de parceria.

A presença e ausência de áudio, bem como a possibilidade de uso da escrita colocaram os interagentes em situações sociais autênticas, pois lhes exigiram tomadas de decisões para o direcionamento da ocorrência ou não da sessão de interação. Como pudemos observar, 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 em frente com a interação. Contudo, conforme

nos declararam outros pares não participantes deste estudo, as dificuldades com os recursos tecnológicos impediram outras interações de se efetivarem, principalmente para aqueles pares que acreditam ser o áudio primordial para a aprendizagem de línguas e, igualmente, acreditam que interações por *chat* não favorecem essa aprendizagem.

Nesse sentido, a isonomia, como postula Benedetti (2010), interferiu no modo como o processo de aprendizagem de línguas se desenvolveu nas interações em *teletandem*. Como vimos, os interagentes deste estudo nem sempre tiveram acesso a um suporte tecnológico de qualidade ou conheciam os procedimentos para utilizar o aplicativo *Openmeetings*. No caso deste estudo, a presença de professores-mediadores poderia ter contribuído para minimizar essas questões. Segundo Simões e Lima (2009), os professores-mediadores fornecem informações sobre o funcionamento dos aplicativos em uso, bem como averiguam se os interagentes de fato sabem como acessar e utilizar os recursos disponíveis nos aplicativos. Assim, as parcerias que desistiram das interações ou que talvez tenham migrado para outro aplicativo computacional mais familiar a elas (MSN, Oovoo, Skype etc.) poderiam ter dado prosseguimento às interações no *Openmeetings*, fazendo uso do áudio, do vídeo, da lousa, ou seja, dos recursos presentes nesse aplicativo e/ou associados a ele.

Porém, apesar de haver interagentes que preferiram não realizar as interações em razão da ausência de áudio, o canal de comunicação *chat* também se revelou como uma ferramenta técnica utilizada como estratégia mediacional de grande valia para a negociação e, por conseguinte, para o preenchimento de lacunas de compreensão tanto em nível de significado, como em nível fonológico e morfossintático, como apresentamos a seguir.

3.3.2 Os recursos mediacionais áudio e *chat*: a escrita para completar lacunas na comunicação oral

Como vimos, no diálogo apresentado no recorte 34, Red havia dito a Drica que trabalha como fotógrafa. No seguimento do assunto sobre trabalho, a interagente estrangeira recorre ao *chat* para solucionar um problema de incompreensão na mensagem. Assim, o uso do *chat* para ilustrar a oralidade é o que abordamos na análise do diálogo seguinte.

Red, como postulam Pica (1994) e Swain (1997, 1999, 2000), em busca de recursos para auxiliar Drica na compreensão do termo ‘job’, primeiramente faz uso da estratégia de repetição do *input* (linha 5). Porém, sem resultados (linha 6), a interagente utiliza-se do *chat* como ferramenta mediacional de esclarecimento. Ao escrever (linha 7), Red possibilita a Drica visualizar a palavra, relacionar grafia e significado e, por conseguinte, identificar o termo cuja pronúncia não havia sido compreendida (linha 8).

[41]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 55 – 30/08/2010]

1. Drica: And do you, do you work, hã, what, do you work with photos and one more
2. thing?
3. Red: So, I had last week student ‘job’.
4. Drica: Student ‘drob’?
5. Red: ‘Job, job’.
6. Drica: Hã, ‘drob’? I don’t know what is ‘drob’.
7. Red: [Chat] student job
8. Drica: Ah, ‘student job’, ok.
9. Red: Just ‘for two weeks’.
10. Red: [Chat] Just for two weeks

Essa inter-relação entre fala e escrita nos remete a Brown (1978) e Wells (1993). Conforme já mencionado, para esses autores, fala e escrita são ferramentas mediadoras no desenvolvimento de novos conhecimentos.

Na continuação do diálogo, Red responde ao questionamento de Drica sobre o fato de ela, além de estudar, trabalhar em mais de um emprego. Entretanto, Drica não compreende a mensagem que sua parceira expressa e solicita-lhe esclarecimento. Red, ao invés de repetir a mensagem, escreve uma única sentença “i work at the airport for two weeks”, unindo as informações referentes à atividade ‘work’ ao local ‘at the airport’ e ao período ‘for two weeks’ que haviam ficado fragmentadas durante os turnos anteriores. Corroborando as afirmações de Wells (1993), a escrita enquanto ferramenta mediacional possibilita o registro mais elaborado da fala. Nesse sentido, a oralidade registrada por meio da escrita, principalmente em se tratando de uma LE, possibilitou a Drica compreender a mensagem de modo mais preciso, como mostra o recorte 42.

[42]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 55 – 30/08/2010]

1. Red: Just ‘for two weeks’ ((enquanto fala, ela escreve)).
2. Red: [Chat] Just for two weeks

3. *Drica*: Ok. About the project, eh, eh, in Brazil or no?
4. *Red*: No, no, no, no. Hum, that was something else, something else.
5. *Drica*: You eh, a tourism student?
6. *Red*: I was 'at the airport'.
7. *Drica*: No, I don't understand, repeat, please.
8. *Red*: [*Chat*] i work at the airport for two weeks.
9. *Drica*: Ok, but in a, in a, about, this is a project, student job? Ah, ok. We call here
10. estágio.
11. *Red*: Maybe. And now I also work as a photographer.
12. *Drica*: Ok.
13. *Red*: I had last week a wedding.

O recurso mediacional *chat* contribui para com a compreensão da mensagem à medida que organiza as estruturas da língua, as quais, na oralidade, são mais passíveis de fragmentação e, quando transmitidas pela *web*, podem parecer fragmentos desconexos. Nesse sentido, Crystal (2001) afirma que as comunicações síncronas, ao mesmo tempo em que se assemelham a comunicação presencial, também se distanciam dela. Por exemplo, em relação à estrutura temporal, essas duas formas de comunicação se diferem, visto que, em comunicações síncronas, o veículo de condução da mensagem pode causar interferências na organização dos turnos, como ocorreu no recorte 42. Além do mais, para o autor, na comunicação presencial, geralmente se espera que uma informação fragmentada venha seguida de uma certificação. No caso da lacuna na comunicação entre Drica e Red, a negociação levou à recomposição da mensagem por meio do uso da escrita. O texto escrito, enquanto ferramenta mediacional, não é comumente utilizado em comunicação presencial. Contudo, nas interações em *teletandem* de nosso estudo, não somente entre Drica e Red, mas também entre os outros pares, a escrita demonstrou-se bastante útil como ferramenta mediacional de comunicação síncrona.

No recorte seguinte, Natalie e Teego conversavam sobre um aluno alemão da universidade de *Trier* que estava no IFG cumprindo um programa de intercâmbio. Natalie comentava com Teego que ambas as Universidades, *Trier* e *Worms*, apresentavam a mesma rotina acadêmica. Teego não compreende o termo utilizado por Natalie (linhas 6 e 8), provavelmente pelo modo como ela o pronunciou. Ela, tal como Red no recorte 41, utiliza-se da escrita, por meio do *chat*, para ilustrar a pronúncia do termo que causara lacuna na compreensão da mensagem. O recurso mediacional *chat* congrega em suas próprias características a ferramenta língua escrita, e o aplicativo *Openmeetings* potencializa o uso dessa ferramenta, por meio do *chat*, em consonância com a fala, por meio do áudio. Assim, por meio desse

aplicativo as duas modalidades linguísticas fala, por meio do áudio, e escrita, por meio do *chat*, demonstram sua relação de interdependência, como postula Wells (1993). Para esse autor, fala e escrita são duas formas de mediação distintas, mas complementares.

[43]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 38 – 26/08/2010]

1. *Teego*: Yep, we don't have, like, a contact.
2. *Natalie*: What?
3. *Teego*: We don't really have a contact with each other, like...
4. *Natalie*: Yes, he said this too. But is the same 'routine', the both Universities
5. ((tonicidade depositada em 'rou')).
6. *Teego*: I don't understand that one.
7. *Natalie*: What?
8. *Teego*: Can you repeat that one again?
9. *Natalie*: It is the same 'routine'. 'Routine'. (tonicidade depositada em 'rou').
10. *Natalie*: [*Chat*] routine
11. *Teego*: Same 'routine'? ((tonicidade depositada em 'ti')).
12. *Natalie*: Yes, 'routine' ((tonicidade depositada em 'rou')).
13. *Teego*: Ok. Yep.
14. *Natalie*: Yep. It is the same, because they stay in the University, he stay in the
15. University all the day and when they are in holiday they pass with his parents.

As colocações de Wells (1993) sobre fala e escrita vão ao encontro das afirmações de Crystal (2001). Segundo esse autor, o *chat* apenas permite ao receptor ter acesso à mensagem quando esta aparece em sua tela. Nesse sentido, a mixagem de áudio e de *chat* proporciona aos interagentes dois canais de comunicação praticamente concomitantes, o que leva à oferta praticamente simultânea de *input* oral e escrito. A pronúncia do termo '*routine*' pelos dois interagentes, com tonicidades diferentes, causou incompreensão na mensagem. Natalie, então, ao invés de esclarecer o significado do termo para preencher a lacuna na comunicação, como geralmente ocorre nas negociações de significado, segundo Swain (1995, 1997, 1999), opta por não modificar o *output*. Ela troca o canal de vinculação da mensagem, passando de áudio a escrita, o que também resulta na compreensão da mensagem por seu par. Nessa perspectiva, o *chat*, enquanto estratégia mediadora, auxilia no preenchimento de lacunas na comunicação mesmo quando o *output* não é reestruturado na sua composição linguística.

Nos recortes posteriores, continuamos nossa análise sobre o recurso mediacional *chat*, porém, nosso enfoque concentra-se no uso dessa ferramenta para

ilustrar alguns dos termos que os interagentes mencionam durante as interações em *teletandem*.

3.3.3 Os recursos mediacionais áudio e *chat*: a escrita para ilustrar a oralidade

No diálogo entre as interagentes Drica e Red, Red diz à sua parceira que está muito interessada nos tipos de comida servida nas refeições em Goiás. Drica menciona, então, três tipos de comidas usuais na mesa goiana, ‘pequi com arroz ou com frango’, ‘churrasco’ e ‘feijoada’. Ela usa o termo correspondente a ‘churrasco’ em inglês para que Red identifique o prato. Para os outros dois pratos, Drica menciona os principais ingredientes ‘pequi’ e ‘feijão’. Então, enquanto Drica pronuncia ‘churrasco’, ‘pequi’ e ‘feijão’, ela as escreve, oferecendo a Red quase que concomitantemente *input* oral e escrito, como podemos verificar no próximo recorte.

[44]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 55 – 30/08/2010]

1. Drica: And ‘pequi’ is a fruit that we eat with rice, we eat rice (++++) we eat rice
2. every day here, (+++) ‘beans’ (+++) eh, ‘beans’ too and a lot of vegetables. We have
3. a lot of fruits, so we have a nice (++) a nice food here and Joachim (+++) that German
4. (+++) he is German but he lives here in Brazil, in Goiânia and he loves it, she (+++)
5. he appreciates a lot our food, eh (+++) principal (+++) hã (+++++) ‘churrasco’ (+++)
6. barbecue equal ‘churrasco’.
7. Drica: ‘Churrasco’ ((enquanto escreve, ela pronuncia lentamente a palavra. Em
8. seguida escreve ‘pequi’)). [Chat] Churrasco =  pequi
9. Red: [Chat] ok
10. Drica: And I, hã, in our (++) in our (++) eh (++++) in another (++) another
11. meeting I will try (+++) eh (++) to give some pictures from our food and we are
12. (++) we have a (++) a technical of cuisine, so we are going to prepare ah (++)
13. some, hã (+++++) lunch for you, about (++) eh (++) with a traditional food here.
14. Red: [Chat] ok
15. Drica: We have too, ‘feijoada’. ‘Feijoada’ ((escreve enquanto fala)).
16. Drica: [Chat] Feijoada
17. Do you know ‘feijoada’? Eh, ‘feijoada’, eh, ‘feijão, feijão’. ‘Feijão’ ((escreve
18. enquanto fala)).
19. Drica: [Chat] Feijão
20. Drica: ‘Bean, bean’? É (++) ‘beans’. ‘Beans’ ((escreve enquanto fala)).
21. Drica: [Chat] Beans
22. Drica: ‘Beans’, ah, it’s a food come from, hã, Africa and... Africa and Arabian
23. people. I don’t know why my (++) wait a minute ((Drica sai da frente da câmera e
24. pega o fone de ouvido)).
25. Red: [Chat] ((checa no livro e escreve)) german Feijão – Bohnen

O procedimento de usar fala e escrita simultaneamente é possível quando o par compartilha a tela do aplicativo *Openmeetings*. Assim, enquanto o participante, cuja tela está sendo compartilhada, digita, o parceiro acompanha cada letra aparecendo no *chat* em sua própria tela, propiciando um reconhecimento quase que simultâneo do som com a ortografia e o significado. Drica e Red também utilizam o *chat* para traduzir palavras entre as línguas. Drica da LP para a LI (linhas 18 e 19). Red da LI para a LA (linha 24). Ela havia informado a Drica que comprara um dicionário português-alemão para auxiliá-la na aprendizagem da LP.

A escrita, como estratégia mediacional, associada ao uso dos três códigos linguísticos diferentes – o português, o inglês e o alemão – minimiza os riscos de lacunas na compreensão da mensagem, pois os interagentes possuem canais diferentes de comunicação e línguas diferentes para auxiliá-los. Drica e Red, no exemplo anterior, vão relacionando os significados nas diferentes línguas e buscam os termos ‘feijão’, ‘beans’, ‘feijão’, ‘bohnen’ que vinculam esses significados. Tal atitude das interagentes demonstra o quanto a aprendizagem via *teletandem* pode ser aberta e criativa, corroborando a visão de Vassallo e Telles (2009) e de Benedetti (2010) de que essa modalidade de aprendizagem suscita a livre exploração da criatividade, pois os interagentes fazem uso dos recursos presentes nos aplicativos de maneiras diversas em favor da comunicação e, por meio desta, da aprendizagem de línguas.

Teego também utiliza o *chat* para ilustrar a sua parceira a pronúncia de alguns termos em LA. No recorte seguinte, após ter aprendido a palavra ‘tchau’ em LP como um modo informal de despedir-se, Teego auxilia Natalia na aprendizagem de dois termos correspondentes na LA, ‘ciao’ e ‘tschüss’. O interagente pronuncia o primeiro termo, mas Natalie parece não notar que o termo está em LA, já que a pronúncia é bastante similar a ‘tchau’ em LP. Ele, então, lhe indica que a escrita é similar a palavra em italiano, pronuncia a palavra novamente e a envia por *chat*. Depois, ele faz o procedimento inverso com o segundo termo, ou seja, anuncia que o termo contém a letra ‘ü’, possivelmente desconhecida por Natalie, envia-lhe a forma escrita e depois fala a palavra para que Natalie possa aprender a pronúncia. Provavelmente, Teego faz uso da escrita antes da fala por acreditar que Natalie estranharia a ortografia da palavra, possivelmente por causa da letra ‘ü’. As colocação da interagente (linhas 12 e 14) indicam que ela, de fato, imaginou que a pronúncia da palavra poderia não ser simples, mas percebeu que estava enganada. A

resposta de Teego (linha 15) confirma que ele conscientemente optou por oferecer a Natalie *scaffolding* da forma escrita antes da oral para auxiliá-la na prática do termo.

[45]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. Teego: In Germany you can also say, like, 'ciao' and that would be like a possible
2. word as well.
3. Natalie: Yes?
4. Teego: But, we write like the Italian way (++) I think
5. Teego: Like this 'ciao'.
6. Teego: [Chat] ciao
7. Natalie: Ah, yes, yes, yes, but is the same pronounce.
8. Teego: Yes, perhaps like a little bit more, like, 'ciao', but yeah. And the German word
9. with the 'ü', which is probably, like, a new letter for you, is...
10. Teego: [Chat] tschüss
11. Teego: 'Tschüss'
12. Natalie: 'Tschüss', ah, yes, I imagine this is, this is very simple. 'Tschüss', yes?
13. Teego: Yep, 'tschüss'.
14. Natalie: 'Tschüss, tschüss'. I thought that it is more difficult.
15. Teego: No, probably it looks difficult but actually it isn't.
16. Natalie: Yes, 'tschüss', this is ok.

O *chat*, utilizado como ferramenta auxiliar à fala, demonstra a dinamicidade entre oralidade e escrita nas interações em *teletandem*, a alternância de uma habilidade à outra e a autonomia dos interagentes em relação ao processo de aprendizagem de línguas. Nesse sentido, quando os interagentes optam por um recurso ou outro, eles estão fazendo uso de sua autonomia no gerenciamento das interações. Desse modo, o recurso mediacional *chat*, usado antes ou depois da fala, facilita a solução das falhas na compreensão da mensagem. Há momentos nas interações em que a fala e a escrita estão tão interligadas que se misturam na interação. Às vezes, elas parecem fundir-se em um só diálogo e, outras vezes, parecem compor dois diálogos distintos, como ocorre, por exemplo, no diálogo do recorte 46.

Nesse diálogo, Natalie e Teego conversavam sobre comidas típicas do Estado de Goiás. Natalie e Teego iniciam um processo de negociação em busca da compreensão da mensagem do diálogo, especificamente do fruto 'pequi'. Contudo, o uso do áudio e da escrita parecem se misturar, dificultando para o interagente relacionar coerentemente a mensagem que cada um dos canais de comunicação vinculava. Benedetti (2010) e Vassallo e Telles (2009) afirmam que o ambiente de aprendizagem em *teletandem* enriquece e propicia interações mais criativas e completas. Nesse sentido, a utilização dos recursos áudio e *chat* por Natalie e Teego

acabam por auxiliar o par no esclarecimento dos significados dos termos ‘pequi’ e ‘espinhos’, como ilustra o diálogo a seguir.

[46]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 73 – 04/09/2010]

1. *Natalie*: And have you ever known 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
4. very 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
9. (+++++) salt, but it has... ((verifica no dicionário <<http://translito.com>> a tradução de
10. ‘espinhos’)). I don’t know the pronunciation, but I think is ‘thorns’.
11. *Natalie*: [*Chat*] thorns
12. *Teego*: ‘Thorns’?
13. *Natalie*: With...
14. *Teego*: Like in a rose, like the flower of a rose? It’s ‘thorns’, as well as (+++) I think.
15. Yep. Can you write the really name for the ‘pequi’?
16. *Natalie*: [*Chat*] espinhos.
17. *Teego*: ‘ESPINHOS’?
18. *Natalie*: ‘Espinhas’ is ‘thorns’. How can you pronounce this word?
19. *Natalie*: [*Chat*] Pequi.
20. *Teego*: Pequi ((lendo o *chat*)).
21. *Teego*: ‘Thorns’ ((atendendo à solicitação da pronúncia)).
22. *Natalie*: ‘Thorns’, it is. ‘Pequi’ has ‘thorns’.
23. *Teego*: Ok.
24. *Natalie*: So, you have to take care with it.
25. *Teego*: Ok.

Nesse recorte, observamos que há uma alternância dos papéis de ensinante e aprendiz desempenhados pelos participantes. Ao falar de ‘pequi’, Natalie diz a Teego que se trata de uma fruta com espinhos típica do cerrado goiano. 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), bem como, segundo Vassallo e Telles (2009), em contexto *tandem* de aprendizagem. 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.

No recorte a seguir, apresentamos um diálogo em que Natalie e Teego praticam o cumprimento ‘bom dia’. Nesse diálogo, a ferramenta mediacional escrita também se fez presente em razão da solicitação explícita de Teego por essa forma de mediação (linha 7).

[47]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 38 – 26/08/2010]

1. *Natalie*: Yes, thank you. So... oh, we can learn Portuguese? We can start?
2. *Teego*: Yes. I think we can start, yes.
3. *Natalie*: Can start with the simple, simple things, simple phrases, like 'good morning',
4. 'good afternoon', like I said yesterday, can be?
5. *Teego*: Could be great!
6. *Natalie*: 'Good morning' is 'bom dia'.
7. *Teego*: Could you perhaps write it as well? So, I can see and speak.
8. *Natalie*: [Chat] bom dia = good morning
9. *Teego*: It is perfect.
10. *Natalie*: Yep.
11. *Teego*: So, it was spoken like. What? 'Good morning' is? How do you pronounce it?
12. *Natalie*: 'Bom dia'.
13. *Teego*: With a big 'm'. 'Bom dia'.
14. *Natalie*: 'Bom dia'.
15. *Teego*: 'Bom dia'.
16. *Natalie*: Yes, this is good.
17. *Teego*: 'Bom dia'. 'Bom dia', Natalie.
18. *Natalie*: Very Nice, very nice.

Já no diálogo seguinte, é Natalie quem explicitamente oferece a forma escrita ao seu par Teego (linha 2). Eles estavam conversando sobre o que fariam naquela noite. Natalie havia dito a Teego que sairia com alguns amigos para comemorar o aniversário de um deles. Teego pede a ela que lhe transmita os seus cumprimentos e inicia um processo de negociação para aprender como falar 'feliz aniversário' em LP, e assim enviar ao amigo de Natalie suas felicitações. Teego, como postula Pica (1994), reestrutura a interação em busca do conhecimento da LP que deseja aprender. Primeiramente, Teego faz uma pergunta direta (linha 1) à sua parceira, mas como a resposta está incompleta (linhas 2 e 3), ele retoma o pedido de esclarecimento (linha 6), recebendo finalmente o auxílio que havia solicitado (linha 8).

[48]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. *Teego*: How is 'happy birthday' in Portuguese?
2. *Natalie*: Ah, ok, 'aniversário'. I will write to you.
3. *Natalie*: [Chat] aniversário
4. *Teego*: Thank you.
5. *Natalie*: Yes, 'aniversário'.
6. *Teego*: and 'happy', is not necessary?
7. *Natalie*: Yes, if you want to do congratulations to a people is 'feliz aniversário'.
8. *Natalie*: [Chat] feliz aniversário
9. *Teego*: Ah, ok. 'Feliz aniversário'.

A negociação entre o par Natalie e Teego vai sendo tecida pela oralidade e pela escrita até o conhecimento pretendido ser alcançado. Como assevera Cavaleri

(2009, 2010), na aprendizagem em *tandem*, o aprendiz precisa se esforçar para definir suas metas e gerenciar o próprio processo de aprendizagem a fim de atingi-las. É nesse sentido que as ferramentas técnicas mediacionais apresentadas vão ajudando os interagentes durante as interações, pois é no uso que as ferramentas adquirem significado. E quando somadas à mediação pelo outro, eles também contribuem para que os interagentes usufruam da colaboração do parceiro de um modo mais pleno.

No próximo subitem, abordamos o uso da escrita como mediadora da compreensão de questões linguísticas mais voltadas para estruturas gramaticais. Embora Pica (1994) e Swain (1999, 2000) afirmem que negociações visando ao preenchimento de lacunas na compreensão das mensagens ocorram em maior proporção em nível semântico, estas também podem ser observadas quando a falha na compreensão advém de problemas gramaticais. Outras vezes, a atenção dos aprendizes se volta para um determinado aspecto gramatical, desencadeando a negociação dessa estrutura, mesmo não existindo um problema de incompreensão na comunicação.

3.3.4 O recurso mediacional *chat* e as negociações de estruturas gramaticais

A percepção e a negociação de forma em nível morfossintático nas interações deste estudo, como nos estudos de Pica (1994) e Swain (1999, 2000), surgiram espontaneamente no desenrolar da interação. Tais questões geralmente emergiam a partir de uma pergunta sobre forma ou de uma hipótese elaborada pelo interagente, no papel de aprendiz, sobre o funcionamento de uma dada estrutura na língua em aprendizagem. Observamos que a percepção da lacuna na composição da estrutura gramatical engatilha um processo de negociação que, algumas vezes, não só favorece abordar nas interações questões de forma, como também comparar uma língua com a outra. Essa comparação acaba resultando na alternância das línguas que estão sob o foco de aprendizagem, bem como nos papéis dos interagentes, que ora auxiliam o parceiro na aprendizagem da língua de competência deles, ora aprendem a língua de competência do outro, como nos mostram os recortes seguintes.

3.3.4.1 Negociação de estruturas gramaticais com o auxílio do recurso mediacional *chat*: gênero e grau

O primeiro recorte deste subitem apresenta um diálogo entre Natalie e Teego em que Natalie ao utilizar o termo ‘*Hund*’, cachorro em LA, para se referir à sua própria cachorra, Bebel, atenta para o fato de que esse termo possa ser diferente quando diz respeito ao gênero feminino ou ao masculino (linha 3), demonstrando a primeira função do *output*: a percepção. Ela, então, solicita a Teego clarificação sobre o gênero da palavra ‘*Hund*’. Teego utiliza-se da metalinguagem, como postula Swain (1999), para explicar a Natalie que o gênero em LA é marcado pela presença do artigo posicionado antes do substantivo (linhas 4 e 5 e 7) e que os artigos indicam se o gênero é feminino, masculino ou neutro (linha 7).

Nesse processo de negociação gramatical, o interagente faz uso da ferramenta mediacional *chat* (linhas 11, 14 e 21), da LP (linha 12), bem como da LI (linha 21), para ilustrar suas explicações. Natalie também participa ativamente do próprio processo de regulação pelo outro. Ela hipotetiza (linha 15) sobre o emprego dos artigos no feminino e masculino (segunda função do *output*), e, ao associar as explicações de Teego (linhas 17 e 18) com a forma escrita (linhas 11, 14 e 21), a interagente demonstra que está refletindo sobre qual forma ortográfica corresponde a qual gênero (terceira função do *output*). A introdução do gênero neutro leva Natalie a nova hipótese (linha 23, segunda função do *output*), bem como a mais reflexões (linha 25, terceira função do *output*), desta vez associando o significado do termo ‘baby’ compartilhado entre as LP, LA e LI, como podemos verificar pela leitura do recorte 49.

[49]

[Interação via *Openmeetings* – flvRecording _ 53 – 28/08/2010]

1. Natalie: Yes. ‘Hund’, my ‘Hund’ is Bebel, the name.
2. Teego: ‘Hund’ ((corrigindo a pronúncia)).
3. Natalie: ‘Hund’, yes, my ‘Hund’, but has difference of masculine and feminine or no?
4. Teego: ‘Hund’ is... yeah, yeah, have difference but you ah, put article in the front to
5. see the difference.
6. Natalie: How?
7. Teego: You say ‘der dog’ and the ‘der’ is different if it’s feminine, masculine or
8. neutral.
9. Natalie: So the dog...
10. Teego: The dog would be ‘der Hund’...
11. Teego: [*Chat*] der Hund
12. Teego: but if you say like ah, irmã, irmã ((testando a pronúncia)) would be ‘die

13. sister', you would say 'die Schwester'.
14. *Teego*: [Chat] die Schwester
15. *Natalie*: Ah, so 'die' is for feminine and 'der' is for masculine?
16. *Teego*: Yeah, 'der' and 'die' ((corrigindo a pronúncia)).
17. *Natalie*: 'Der' it is the first, 'die' it is the second ((associando com a ordem em que as
18. palavras apareceram na barra de rolagem do *chat*)).
19. *Teego*: Yes, and then the other one for neutral things if I don't know how the baby
20. would be...
21. *Teego*: [Chat] das Baby
22. *Teego*: 'das' Baby.
23. *Natalie*: Ah, I can use 'das' baby for masculine and feminine?
24. *Teego*: Yes, because it's the baby and the baby...
25. *Natalie*: You don't know.
26. *Teego*: Yes, you don't know.

Esse passar de uma língua para outra demonstra que, na aprendizagem em *teletandem*, o enfoque nas estruturas gramaticais possibilita a contextualização dessas estruturas de modo que elas se tornem significativas para o par. Teego não atende simplesmente à necessidade de regulação de Natalie sobre gêneros oferecendo-lhe estruturas formadas, mas vai, passo a passo, auxiliando-a. Primeiro, ele explica que, em LA, há três marcas de gênero, depois exemplifica o gênero masculino a partir da palavra 'dog', contrastando com o próprio gênero da cachorra de Natalie. Depois, para o gênero feminino, Teego retoma a palavra irmã, um termo em LP que o par havia abordado em outro momento dessa mesma interação, e faz a composição 'die sister', para, então, apresentar a versão em LA 'die Schwester', termo correspondente a 'irmã' em LA, que igualmente já havia sido tratado pelo par. E para o gênero neutro, Teego usa um item de vocabulário que claramente convencionou a neutralidade de gênero.

O assunto referente à cachorra que Natalie tem é ampliado para questões sobre animais de estimação na realidade dos dois países de origem dos interagentes, oportunizando-lhes relacionar a cultura brasileira à alemã. O termo desencadeador do tema é a palavra 'gato' (recorte 50, linhas 1 e 2).

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 (linhas 9 e 10). Depois, a interagente aborda o grau diminutivo (linhas 29, 30 e 31) por meio da comparação entre os termos 'gata, gatinha' com 'mãe, mamãe'. Notamos que a interagente parte do significado que o termo mamãe assume na sua realidade cultural para convencionar o significado de 'gatinha' como sendo um galanteio aceitável. Natalie, então, utiliza-se de *feedback*

externo (linha 31) para complementar suas explicações em nível semântico com informações mais relacionadas a aspecto gramatical. Nesse sentido, a formação do grau comparativo diminutivo tornou-se parte da negociação entre Natalie e Teego somente porque o uso do termo ‘gata’ foi associado às regras socioculturais que regulam esse uso.

[50]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. *Teego*: What is, hum, what is the name (+++) oh (++) what is ‘cat’ in Portuguese?

2. *Natalie*: ‘Gato’.

3. *Natalie*: [*Chat*] gato.

4. *Teego*: Ah, ok. In German it’s Katze.

5. *Teego*: [*Chat*] Katze

6. *Natalie*: Ka... ‘Katze’.

[...]

7. *Natalie*: Yes, this is easy, yes?

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

9. *Natalie*: Yes, but I don’t know if in Spanish have the same thing here, because here

10. for us ‘gato, gata’, you can call some people like this.

11. *Teego*: PEOPLE?

12. *Natalie*: The people that you think that is beautiful.

13. *Teego*: Ah, ok.

[...]

14. *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.

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

17. *Teego*: [*Chat*] pejorativo

18. *Teego*: ‘pejorativo’? ((pronunciando como perorativo))

19. *Natalie*: ‘Pejorativo, pejorativo’.

[...]

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

21. *Teego*: Ok.

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

23. *Teego*: Yeah and I think it’s, like, depending on the situation, like, if you are walking

24. down on the streets, like, at midday you probably wouldn’t say, but if you are out

25. dancing and (+++) it’s more possible, like, easier to say.

26. *Natalie*: Yes, yes, depend of the context, like in the street I never stop to give

27. attention, but depends of the girl, of the situation, obvious.

28. *Teego*: Ok.

[...]

29. *Natalie*: But I prefer the, the, this term ‘gatinha’.

30. *Natalie*: [*Chat*] gatinha

31. *Natalie*: ‘Gata’, hum, ‘gatinha’ is like ‘mãe’ and ‘mamãe’, gata, gatinha, understand?

32. ((verifica no dicionário a tradução de ‘diminutivo’)).

33. *Teego*: Yeah. Yes, in German words for this (++++)...

34. *Natalie*: Diminutive. Yes?

35. *Teego*: Yep. That’s all right, yeah.

36. *Natalie*: I prefer the second this, ‘gatinha’.

37. *Teego*: Oi, gatinha! ((falando lentamente)).

38. *Natalie*: Yes.

39. *Teego*: ‘Gatinha’, ok.

40. *Natalie*: It's more cute.
41. *Teego*: Well, I have to remember that one.
42. *Natalie*: Yes, remember only this.
43. *Teego*: And I'm fine?
44. *Natalie*: Yes.

A co-construção de como o termo 'gata' pode ser utilizado em LP por Natalie e Teego demonstra a relevância da presença de informações socioculturais associadas à aprendizagem de itens linguísticos. De acordo com Telles (2009b) e Vassallo e Telles (2009), a aprendizagem em *tandem* oportuniza aos interagentes 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 oferece a Teego o conhecimento do uso do termo 'gata' segundo a percepção pessoal dela e da comunidade a que ela pertence. Teego pode, portanto, a partir das informações de sua parceira, refletir acerca de algumas das concepções que ela apresenta e melhor conhecê-la. O interagente pode utilizar tais informações igualmente para conjecturar como outras brasileiras poderiam interpretar o termo em questão, caso este lhes fosse direcionado.

O recorte, a seguir, apresenta o comentário de Teego em relação à sua pesquisa *on-line* do termo 'pejorativo', bem como ao modo como ele o pronunciou. Esse comentário reitera nossas afirmações, apresentadas anteriormente (recortes 11 e 15), de que o aprendiz utiliza a LM da interagente para auxiliá-la no processo de regulação. Outra informação que podemos inferir pelo comentário de Teego é o uso do ELE como língua mediacional para a prática da LP ocorrido no recorte 50, para a pronúncia do termo 'pejorativo' e, mais adiante, no recorte 53, para o trabalho com os artigos 'o' e 'a'.

[51]

[Interagente Teego – Comentário da análise]

1. You could also add if you want, that I did not know the English expression for that
2. word. So I decided to use the online dictionary to translate it directly to Portuguese.
3. Since I did not know the correct pronunciation I tried to speak it with the articulation
4. of Spanish.

Teego dá continuidade ao tópico de grau diminutivo apresentando à Natalie como as palavras em LA formam esse grau. Teego faz uso da palavra 'diminutivo', anteriormente utilizada por Natalie, para informar-lhe que, em LA, as palavras recebem a terminação '*chen*' para compor esse grau. Ao optar pelo termo em LP, o

interagente não só aplica o termo, que acabara de aprender, como facilita para Natalie a compreensão da metalinguagem, cumprindo o que se espera de um interagente em *teletandem*, segundo Cavalari (2009) e Brocco (2010). Na perspectiva das autoras, Teego coloca o ‘princípio de autonomia’ em prática ao gerenciar o próprio processo de aprendizagem e estender esse gerenciamento à aprendizagem de Natalie, bem como ao usufruir da bagagem de conhecimento que sua interagente apresenta. Notamos que Teego potencializa todas as oportunidades de uso da LP, reestruturando o *output* e, de certa forma, testando-o na presença de seu par. Ele, como nos demonstra o diálogo do recorte 52, também faz uso desse *output* para auxiliar Natalie na compreensão das mensagens, intercambiando os papéis de aprendiz e de ensinante quase que simultaneamente.

Teego envia a Natalie por *chat* a palavra ‘*Kätzchen*’ para que ela visualizasse um termo já conhecido, o vocábulo ‘*Katze*’, adicionado do sufixo de diminutivo ‘*chen*’ (linha 7) e assim percebesse a posição que o sufixo ocupa na palavra (linha 10), bem como sua realização na formação do diminutivo em outros termos (linha 12).

[52]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. Teego: In Germany if you wanna say something this dimi, diminutive ((falando devagar, testando a pronúncia)), what was the word? Like something, like, gatinha.
2. Natalie: ‘Diminutivo’ ((oferecendo *scaffolding* da pronúncia/corrigindo a pronúncia)).
3. Teego: Dimu, dimi... yeah, ‘diminutivo’. Yeah.
4. Natalie: Yes.
5. Teego: You add at the end just, hum... ‘chen’
6. Teego: [Chat] Kätzchen
7. Teego: ‘Kätzchen’
8. Natalie: ‘Kätzchen’.
9. Teego: Yeah. And the ‘chen’ in the end is...
10. Natalie: ‘Chen, Kätzchen’.
11. Teego: Yeah, you can put it like at any word and you make it smaller.

Observamos que, mesmo tendo Teego assumido o papel de ensinante, Natalie também compartilha desse papel, pois, ao corrigir a pronúncia de Teego da palavra diminutivo, ela cumpre seu papel de estar atenta à produção da LP de seu par, e, mais uma vez, o ‘princípio de reciprocidade’ se faz presente nas interações entre esses interagentes (BENEDETTI, 2010; BROCCO, 2010; VASSALLO; TELLES, 2009). A alternância entre auxiliar e receber auxílio é algo natural para eles, corroborando as colocações de Souza (2003) e de Telles (2009b). Para esses

autores, na aprendizagem em *tandem*, a simetria entre os participantes, nesse caso, relacionada aos papéis de ensinante e de aprendiz, favorece a redução do filtro afetivo e a resistência em fazer uso da LE, contribuindo, por conseguinte, para que os interagentes obtenham sucesso na aprendizagem das LEs.

No próximo diálogo, retirado da mesma interação, o assunto sobre gêneros é retomado, mas, nesse trecho, a discussão do par abrange o uso dos artigos definidos na composição de gênero em LP. Como observamos, no recorte 49, Teego exerceu o papel de ensinante ao instruir Natalie sobre as três formas de gênero em LA. No próximo recorte, apesar de ele iniciar o diálogo no papel de ensinante, Natalie logo assume esse papel, reforçando a simetria entre os papéis que o par desempenha, como já discutido na análise de recortes anteriores.

Teego, ao fazer referência à palavra ‘*mesa*’ em LA, já acrescenta a informação de que o vocábulo pertence ao gênero masculino e envia por *chat* ‘*der Tisch*’ para ilustrar a sua explicação. Natalie, ao expor que ‘*mesa*’ em LP pertence ao gênero feminino, inicia um processo de alternância com Teego entre os papéis de aprendiz e de ensinante, bem como de mudança da língua em foco de aprendizagem, isto é, passando da LA para a LP. Teego, já no papel de aprendiz, solicita esclarecimento a Natalie sobre a hipótese de os artigos em LP serem semelhantes aos do ELE. 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 (PICA, 1994; SWAIN, 1995, 1997, 2000), compreende a estratégia de Teego de comparar os artigos definidos da LP com os do ELE. Ela, então, utiliza da mesma estratégia para explicar que o artigo feminino ‘*la*’ em espanhol corresponde ao artigo ‘*a*’ em LP. Em seguida, envia-lhe auxílio complementar via *chat* (linha 11) e novas informações sobre a forma masculina (linhas 13-15). O recorte, a seguir, apresenta a negociação realizada pelos interagentes.

[53]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. Teego: And ‘*mesa*’ would be ‘*Tisch*’.
2. Teego: [*Chat*] *Tisch*
3. Natalie: ‘*Tisch*’.
4. Teego: Yeah, and is masculine.
5. Teego: [*Chat*] *der Tisch*
6. Natalie: Yes, for me is feminine.
7. Teego: And the articles in Portuguese are ‘*el*’ and ‘*la*’?

8. *Natalie*: No, I don't understand.
9. *Teego*: The articles for masculine, like, 'la mesa' or isn't 'la'?
10. *Natalie*: Ah, yes, 'a mesa'. A is the same of 'la' in Spanish.
11. *Natalie*: [*Chat*] a mesa = la
12. *Teego*: Ok, then for the masculine?
13. *Natalie*: Hum, 'o'
14. *Natalie*: [*Chat*] o microfone.
15. *Natalie*: like 'o microfone'.
16. *Teego*: Ok.

Natalie e Teego trabalham com as estruturas gramaticais da LP e da LA em comparação, bem como lançam mão do ELE 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 nuances da estrutura da LA para Natalie.

A entrada da irmã de Natalie no local onde ela estava durante a interação trazendo-lhe um chocolate desencadeia uma conversa sobre esse alimento. Natalie e Teego iniciam um processo de aprendizagem da ortografia e da pronúncia desse termo nas LP e LA. Teego, ao enviar a Natalie a palavra '*Schokolade*' por *chat*, escreve-a com letra inicial minúscula (linha 5). Porém, ele só percebe o erro ortográfico após Natalie corrigir-lhe a pronúncia do 't' da palavra 'chocolate' em LP e enviar-lhe *feedback* escrito via *chat* (linhas 12 e 13). Teego informa a Natalie sobre o erro que ele cometeu ao escrever a palavra '*Schokolade*' (linhas 5 e 21), e explica-lhe a regra relacionada ao modo de se escreverem os substantivos em LA (linhas 18-20), como podemos observar a seguir.

[54]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. *Teego*: Ah, chocolate would be ...
2. *Natalie*: A lot of words today.
3. *Teego*: 'Schokolade'.
4. *Natalie*: Chocolate, yes, is the same, the same form to write.
5. *Teego*: [*Chat*] schokolade
6. *Natalie*: Ah, yes. How do you pronounce?
7. *Teego*: Probably different in the form I would say, 'Schokolade'.
8. *Natalie*: 'Schokolade', ah legal! Great, Schok, 'Schokolade'. Repeat, please.
9. *Teego*: 'Schokolade'.

10. *Natalie*: 'Schokolade', very nice, 'Schokolade'.
11. *Teego*: And in Portuguese is 'chocolate'.
12. *Natalie*: 'Chocolate', com, with 't'.
13. *Natalie*: [Chat] Chocolate.
14. *Teego*: Ah!
15. *Natalie*: 'Chocolate'.
16. *Teego*: 'Chocolate'.
17. *Natalie*: Yes.
18. *Teego*: And in German it's also, hum, I made a mistake with 'Schokolade' because
19. 'Schokolade' is a noun and each noun has to be capital, like, with big letters in the
20. front, like this.
21. *Teego*: [Chat] Schokolade
22. *Natalie*: What is the difference?
23. *Teego*: The first letter, it's 'small' and 'big' one.
24. *Natalie*: Ah, ok. Yes, ok.
25. *Teego*: And in German each noun, so like 'chocolate' or names and dog, each noun
26. has to be a capital letter, with the 'big letter' in the front.
27. *Natalie*: Yes, in Portuguese too.
28. *Teego*: Yes?
29. *Natalie*: Yes, yes.

O recurso mediacional escrita, no recorte anterior, possibilitou a Teego perceber que havia cometido um engano quanto à forma escrita dos substantivos em LA. Teego decide, então, não só por reconhecer o erro ortográfico cometido, como por reverter esse erro em estratégia para a aprendizagem de Natalie sobre a grafia dos substantivos em LA. Contudo, apesar da mediação realizada pelo interagente, Natalie parece não ter percebido a peculiaridade em relação aos substantivos em LA, pois afirma que o mesmo ocorre em LP (linhas 27 e 29).

Nesse caso, observamos que o esforço do outro no processo de mediação pode, algumas vezes, não apresentar resultado positivo, pois, como assevera Swain (1995, 1999, 2000), o processo de reestruturação do *output* depende do *noticing*. Assim, como Natalie não percebeu a especificidade sobre os substantivos em LA, a solução da falha na compreensão da mensagem não ocorreu. Considerando que Teego não possuía conhecimento suficiente da LP 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 co-construção do conhecimento, pois há outros fatores, tais como as experiências, os níveis de conhecimento e a heterogeneidade entre os parceiros que interferem nessa modalidade de aprendizagem.

Esses fatores, apontados por Rego (1995) como favoráveis à aprendizagem colaborativa por oportunizar aos aprendizes confrontos de pontos de vista, também podem causar problemas à aprendizagem se os interagentes não possuem e/ou não buscam informações para esclarecer dúvidas surgidas no decorrer das interações. A esse respeito, a presença de um professor-mediador poderia ter auxiliado Natalie na retomada do assunto relativo à ortografia dos substantivos na sessão de *teletandem* seguinte e, com isso, poder esclarecer a informação que a interagente passou para seu parceiro. Nesse sentido, como postulam Vassallo e Telles (2009), a interferência de um professor-mediador seria positiva à aprendizagem dos parceiros de *teletandem*.

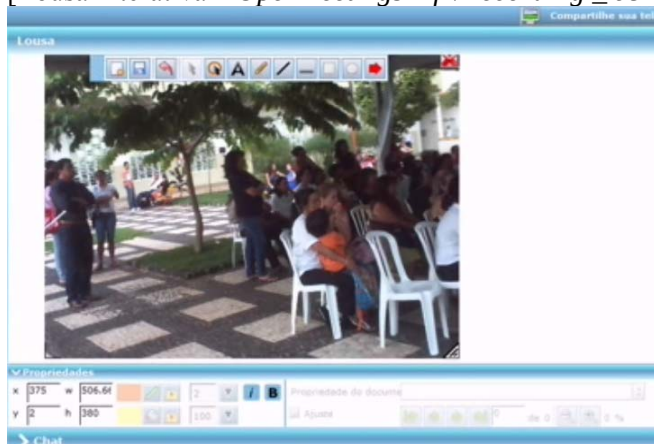
Outro aspecto importante na relação entre os aprendizes e o processo de aprendizagem em *teletandem* diz respeito à lousa interativa. Esse recurso presente no aplicativo *Openmeetings*, tal como o *chat*, também se constitui como uma ferramenta mediacional auxiliar na interação com o outro. Assim, para ilustrar essa forma de mediação, apresentamos, a seguir, algumas imagens da lousa observadas nas interações deste estudo. Em algumas delas, também expomos os diálogos entre os interagentes para mostrar como imagem e fala são ferramentas mediacionais complementares.

3.3.5 O 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 55, 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 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.

[55]

[Lousa interativa – *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]



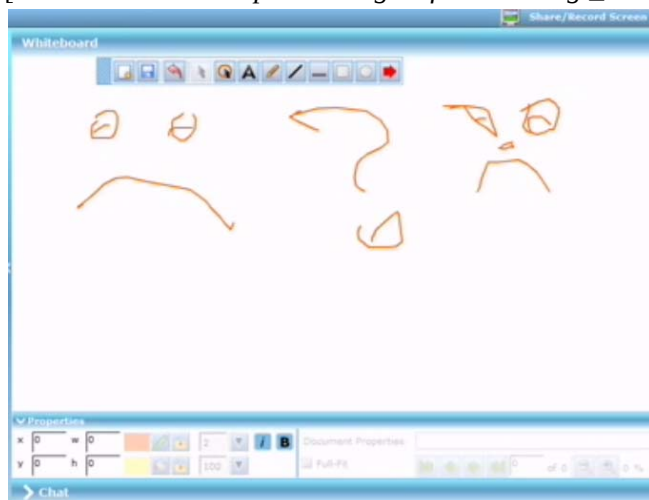
[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

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, very big here. You will know.
4. *Teego*: Yeah. Only another two, three weeks, yeah.
5. *Natalie*: Yes. More or less three weeks. But I think we will...
6. *Teego*: I think that's gonna be fun.
7. *Natalie*: Yes, me too. We will go a side tour, a tour in IFG (+++) that is the name of my institution.
8. *Teego*: Ok. Unhum.
9. *Natalie*: Is very big there.

Natalie, ao compartilhar a fotografia com Teego, não só antecipa a visita dele a Instituição, como, igualmente, compartilha com ele um espaço bastante familiar para ela, corroborando as afirmações de Vassallo e Telles (2009) de que a aprendizagem na modalidade *teletandem* favorece a troca livre, gratuita e mútua de conhecimentos não só da língua, mas também da cultura. Os autores acrescentam que o sucesso na aprendizagem das LEs via *teletandem* também está relacionado à peculiaridades individuais dos aprendizes como o prazer em construir uma interação intercultural a partir de relações mais simétricas entre os participantes, as quais, por conseguinte, favorecem a diminuição do filtro afetivo. Natalie traz Teego para seu contexto cultural, transmitindo-lhe sentimentos de que ele será bem-recebido pela comunidade a que ela pertence e, portanto, reduzindo a possibilidade de conflitos entre as culturas de ambos.

A lousa interativa também foi utilizada, como nos mostra a ilustração do recorte 56, para demonstrar sentimento de frustração.

[56]

[Lousa interativa – *Openmeetings* – *flvRecording _ 55* – 30/08/2010]

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

Red, como nos mostra o trecho do recorte seguinte, ao entrar na sala de interação não comenta sobre os desenhos na lousa, mas, com certeza, ela os percebe, pois já inicia a interação via *chat*, como já apresentamos no recorte 34, pedindo desculpas pelo atraso.

[57]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording _ 55* – 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
3. and I also had some problems with my PC 📧 Because I work as a photographer in
4. my spare time 📧 and needed to change some pictures 📧 so how are you?

O pedido de desculpa de Red e as justificativas pelo seu atraso demonstram os seus sentimentos por não ter cumprido com o horário combinado com Drica. É importante relatar que esta foi a única sessão de interação desse par.

As colocações de Red, a seguir, demonstram que, na percepção dela, a composição de sua parceria foi malsucedida, principalmente pelas atividades que Drica realizava (linhas 8 e 9). Na nossa interpretação, a incompatibilidade de horário pode, de fato, ter sido resultado das atividades de Drica, mas também das realizadas por Red. Drica estava diretamente envolvida na organização da recepção e permanência dos interagentes estrangeiros em Goiás, inclusive nos preparativos para

as visitas aos destinos turísticos e Red, por sua vez, cursava Pós-Graduação e também trabalhava.

Outro fator que Red considerou negativo na experiência dela com o *teletandem* foi o aplicativo *Openmeetings*. Segundo ela, esse aplicativo seria um bom ambiente de aprendizagem para interações a longo prazo (linhas 1 e 2). Portanto, para interações a curto prazo, os pares deveriam ter tido a chance de mudar para o *Skype*, um aplicativo com qualidade superior ao *Openmeetings* e, para ela, bastante familiar (linhas 13 e 14).

[58]

[Entrevista – Red]

1. Ok, the tandem system is a good idea and it would work on if it, if it would be a long
2. term, more than two weeks, what we have. In my experience that I had it was
3. probably a little, a little bit negative because I had Drica as my partner system and,
4. yeah partner, and I didn't live with her and I lived with another teacher and the
5. tandem system exchange information was not that all as if I would have with students
6. for example, I needed this support in my experience in Brazil / ... / but it was really
7. good and I think you give all the best and I'm not complaining about that partner that
8. we didn't work, Drica, because I know she had a lot of stuffs to do, but I it could be
9. better if I would have gotten also a student tandem.

[...]

10. She ((a pesquisadora)) chose this openmetings system because she could hear also
11. and register everything you were talking, but sometimes it failed, and sometimes it
12. was not working properly and that's why I would have advised, at least, I would have
13. advised, we should do in skype, because skype, skype is more, it's a new program and
14. work really good. I'm using from my parents call in Romania and it work. But it's ok,
15. with adaptation we can work about.

Na opinião de Drica, conforme nos mostra o trecho da entrevista seguinte, as atividades dela e de sua parceira realmente atrapalharam a realização das sessões (linhas 3-6, 16 e 17). Contudo, na opinião da interagente brasileira, outras questões, como a diferença de idade, também interferiram no fato de ela e Red terem apenas uma sessão de interação em *teletandem* (linhas 12-15). Entretanto, comparando as colocações de Drica e Red com os resultados do estudo de Luvizari-Murad (2011), notamos que as justificativas das interagentes de nosso estudo foram aspectos motivadores para os interagentes no estudo de Luvizari-Murad (2011). A autora observou que, mesmo existindo uma diferença etária de 43 anos entre os interagentes, eles mantiveram a motivação para seguir com as interações em *teletandem* principalmente por abordar assuntos relacionados à realidade pessoal deles, ou seja, temas diferenciados.

[59]

[Entrevista – Drica]

1. O período que a gente começou a interagir era um período de férias escolares deles lá
2. e não nosso aqui. E isso é, ela ((Red)) tinha outras, como ela era de outro país vivendo
3. na Alemanha, ela tinha que dar conta de sobreviver lá na Alemanha e ela utilizava o
4. período de férias dela para fazer outras atividades ela trabalhava como fotógrafa e
5. como babysitter, e com isso nós tivemos uma dificuldade de encontrar um horário, é,
6. com as minhas atividades e com as atividades que ela mantinha, um horário comum.
7. Porque também tinha a questão do fuso-horário que nos impediam de, em alguns
8. horários, a gente se comunicar (+++) em função de lá ou aqui ser madrugada.

[...]

9. ((comentando sobre as interações via *Openmeetings*)) O que eu achei de dificuldade,
10. aí foi a minha dificuldade. Eu achei, talvez (+++) depois eu fui pensar porque que eu
11. não (++) avancei nisso. Uma das questões (++) eu achei foi a questão da faixa etária
12. ((Drica era mais velha que Red cerca de 20 anos)). [...] Eu acho que faltou, assim,
13. talvez se eu tivesse uma pessoa, mais da minha idade, da minha formação, que a gente
14. pudesse talvez ali, com filhos, que a gente pudesse ter mais assuntos semelhantes, eu
15. acho que isso avançaria, talvez por isso que avançou mais com os alunos. [...] mas eu
16. acho que também minha parceira percebia isso, o fato de ela também não me procurar
17. também para, para a interação.

No recorte 60, a seguir, Drica revela que se considera uma desistente na experiência com a aprendizagem em *teletandem* (linha 11). Apesar desse fato, para a interagente, o aplicativo *Openmeetings* é uma ferramenta apropriada para a aprendizagem de línguas por motivar os alunos (linhas 12 e 13) e por oportunizar diferentes recursos (linhas 1, 2), como, por exemplo, a lousa interativa (linhas 6 e 7).

[60]

[Entrevista – Drica]

1. Eu acho, assim, que é uma plataforma interessantíssima. Eu acho que é uma, uma
2. possibilidade muito grande de aprendizado. Então, assim, ela tem vários recursos, a
3. gente pode perceber ali, assim, a quantidade de recursos que tem. [...] Eu não
4. imaginava que ele era tão rico em recursos. Eu achava que era assim, mais ou menos
5. um MSN da vida, e o que eu descobri é que ele amplia as possibilidades de
6. aprendizado porque ele não é só aquela (++) você tem a parte visual, você tem a parte
7. dos desenhos, você tem a parte de trocar ali mais informações, além de poder ver o
8. outro, gravar, que é diferente de uma, uma conversa é de outros canais aí, de, de
9. contato com outras pessoas. Eu gostaria muito de ter participado mais, fica assim, um
10. peso na consciência, eu gostaria de ter entrado para aprender mesmo, uma coisa que
11. acabou não acontecendo comigo, eu sou uma das desistentes do seu projeto, mas eu
12. acredito, assim, pela avaliação que eu fiz com os alunos (++), a empolgação deles
13. (+++), o avanço que nós tivemos com nossos alunos, eu achei, assim, fantástico.

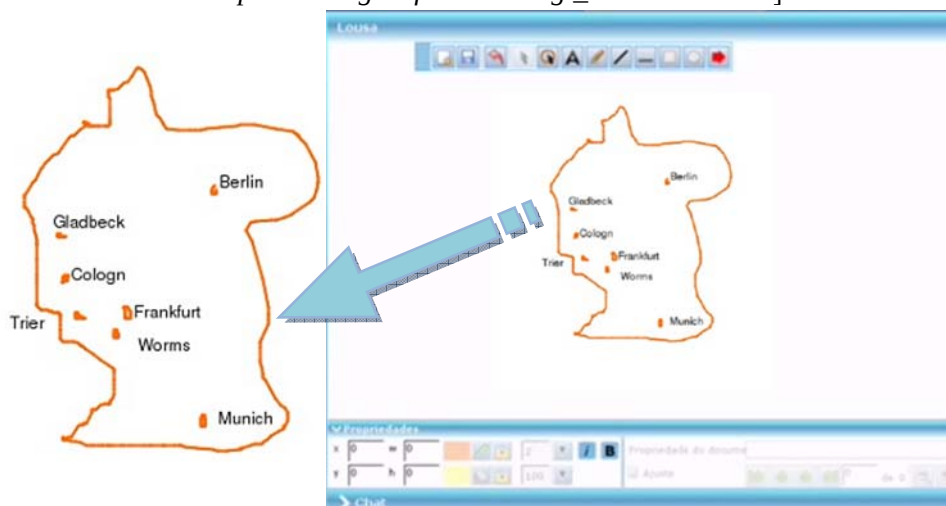
O próximo recorte indica que Teego também parece considerar a lousa interativa um recurso mediacional apropriado para auxiliar o parceiro na compreensão das mensagens. O interagente desenha o mapa da Alemanha com o intuito de explicar a Natalie a localização da cidade de *Worms* em relação à capital

Berlim, à sua cidade natal *Gladbeck*, bem como em relação a outras cidades alemãs.

Essa imagem do mapa que apresentamos no recorte 61, identificado como gravação número zero, é parte da primeira interação entre Natalie e Teego, a qual não foi gravada pelo programa *Openmeetings* em razão da ausência de espaço no disco rígido do provedor do IFG. Portanto, salva pela interagente brasileira em um arquivo de imagem, o mapa foi colocado por nós sobre a lousa para representar como era a imagem originalmente.

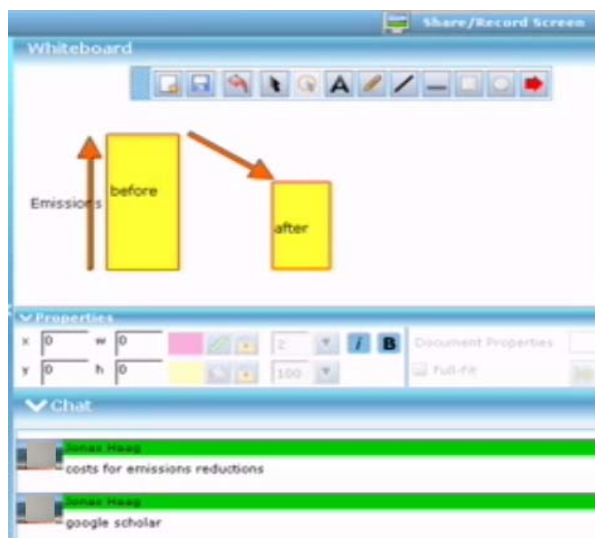
[61]

[Lousa interativa – *Openmeetings* – *flvRecording _ 0* – 24/08/2010]



Em outra interação, desta vez entre Jujuba e Peregrino, o interagente utiliza a lousa interativa para ilustrar o assunto da interação. Esse assunto, já apresentado nos recortes 14 e 30, enfoca, neste recorte, o processo de mediação de Peregrino para auxiliar Jujuba a compreender o tema ‘emissão de carbono’. Peregrino usa a lousa interativa para explicar à sua parceira que o grupo poderia desenvolver um estudo comparativo em um dado destino turístico. Enquanto explica, Peregrino vai desenhando primeiramente os retângulos com as palavras ‘*before*’ e ‘*after*’, representando a medição do nível de emissão de carbono antes e depois da realização de alguma ação redutora da emissão do componente químico, conforme nos mostra a ilustração da lousa, seguida pelo diálogo.

[62]

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

1. Jujuba: Emission...
2. Peregrino: Do you see on the whiteboard? Like this one would be a normal and you
3. have another scenario, just like this, so you have a reduction here to here, and this
4. reduction, hã, costs something ((Peregrino vai desenhando na lousa interativa
5. enquanto explica sobre a redução)).
6. Jujuba: Hum, ok.
7. Peregrino: This is a, emission to for... for, because for the climate change, you have
8. to reduce the emissions, right? What about this?
9. Jujuba: Ok.

Na sequência, apresentamos outro trecho para ilustrar 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 (1979) de que por meio do auxílio do outro e de ferramentas elaboradas por ele, nesse caso o esquema feito por Peregrino, é possível compreender as experiências que esse outro possui, mesmo não tendo participando de sua realização. 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 17) alertando-o para a necessidade de verticalização da subtemática do GT-3.

Peregrino auxilia Jujuba na compreensão do termo científico que resume toda a discussão deles '*carbon footprint*'. Este interagente, ao invés de ilustrar a escrita

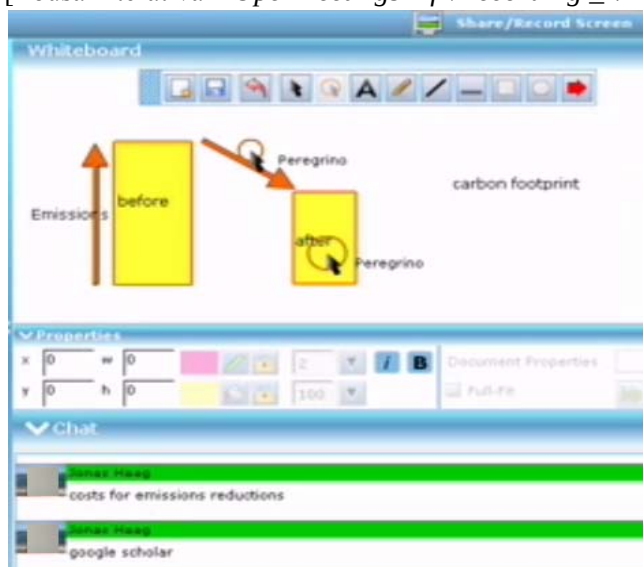
por meio do *chat*, utiliza a própria lousa para esse propósito. Essa opção do interagente corrobora as colocações de Wertsch, Del Río e Alvarez (1998). Segundo os autores, o indivíduo ao fazer uso de um novo recurso mediacional influencia e é influenciado por ele, pois a introdução de uma nova ferramenta transforma o processo de mediação ao alterar uma ação, determinando novas formas de operação, por conseguinte, novas formas de representação do mundo real. A necessidade de mediação de Jujuba levou Peregrino a fazer uso da lousa interativa, que, por conseguinte, propiciou a criação de outra ferramenta mediacional, o desenho. Este, por sua vez, é uma forma de representar o estudo do GT-3. O esquema também organiza o modo como o próprio interagente auxilia 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. Nesse sentido, o esquema torna-se uma ferramenta orientada para o objeto da atividade, conduzindo mudanças no processo de regulação de Jujuba, ou seja, facilitando a compreensão das explicações de seu parceiro.

[63]

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

Segundo Luz (2010), em contexto de aprendizagem em *teletandem*, compartilhar, negociar e colaborar nas tomadas de decisões são atitudes reveladoras da autonomia que os interagentes estão construindo. Nesse sentido, *Peregrino* e *Jujuba* estão planejando como executar a pesquisa do GT-3, e, nesse planejamento, o par discute sobre as possibilidades de desenvolvimento da subtemática, partilhando experiências e construindo outras. Assim, os interagentes, como *Natalie* e *Teego*, demonstram reciprocidade para com o outro (BENEDETTI, 2010; VASSALLO; TELLES, 2009), bem como indícios de que estão em processo de desenvolvimento de uma autonomia de parceria.

No próximo subitem, abordamos a última ferramenta mediacional presente no *Openmeetings* e utilizada pelos interagentes deste estudo: os *emoticons*. Essa ferramenta, dependendo da escolha do aprendiz, também pode advir de outras fontes, além do aplicativo *Openmeetings*.

3.3.6 O recurso mediacional *emoticon*

O uso de *emoticons*, bem como de quaisquer outros recursos que os aplicativos computacionais oferecerem, usadas comedidamente, enriquecem o ambiente e fornecem pistas para a compreensão de como as pessoas percebem e concebem o uso da língua em ambientes virtuais. O quadro, a seguir, apresenta alguns *emoticons* e a função por eles desempenhada. Esclarecemos que as inferências

das funções não se restringem apenas aos recortes presentes no quadro, mas ao diálogo de onde tais recortes foram retirados na sua totalidade.

QUADRO 3.2: Os *emoticons* utilizados nas interações via *Openmeetings* e suas funções

Par de interagentes e interagente usuário	Emoticon	Função
Drica e Red Red		Expressar desapontamento com o não funcionamento do áudio: '👂 I don't know... why you can not hear'
Red	:o	Alegria: ' :o:o:o:o:o:o:o:o:o yeah that's really beautiful'
Red	:o	Indicar interesse pelo assunto: 'firstly maybe your cooking :o food ... :o ... i'm really interested what you eat'
Nath e Eve Eve		Expressar solidariedade e incentivo: 'yes you are, your English is good 😊'
Eve		Elemento de conexão entre um turno e outro: 'i would be a bad vegetarian if i eat meat ... 😊 what do you like to eat? what is typical Brazilian food?'
Eve		Expressar contentamento: 'we will visit rio de janeiro, sao paulo, curitiba, blumenau and we wanna see ilha grande and the iguazu waterfalls 😊'

FONTE: Autora desta tese.

Observamos que, nas interações apresentadas neste estudo, o uso de *emoticons* foi bastante moderado. Os participantes usavam ícones ilustrativos de uma expressão facial, presentes no próprio aplicativo *Openmeetings*, ou criavam outros *emoticons* a partir do uso do teclado e da lousa interativa, como apresentado no recorte 56.

Quanto à função dos *emoticons*, eles desempenharam o papel de moderador afetivo, bem como de elemento de transição entre um turno e outro, quando os interagentes utilizaram apenas o *chat*. A frequência de uso desse recurso foi bastante moderada, pois apenas Red e Eve os utilizaram. Os outros interagentes, inclusive todos os brasileiros não fizeram uso de *emoticons*. Porém, observamos o uso de outros recursos que, como os *emoticons* criados a partir do teclado, podem ser associados ao aplicativo *Openmeetings*, como o *Google Translator* e os dicionários

on-line. Esses recursos, numa concepção vygotskiana, auxiliaram os aprendizes no processo de autorregulação deles próprios e de seus parceiros.

Portanto, nos subitem seguinte, apresentamos os recursos mediacionais associadas ao aplicativo *Openmeetings* e discutimos o seu uso pelos participantes deste estudo.

3.4 Os recursos mediacionais associados ao aplicativo *Openmeetings*

Ferramentas técnicas como dicionários, livros de gramática, músicas, jogos, quadro de giz, imagens, como do *Google* Imagens, e tantas outras são recursos que acompanham o processo de aprendizagem de línguas há longo tempo. Da mesma forma, as ferramentas técnicas digitais, como os tradutores eletrônicos, a um clique dos aprendizes, tornam-se recursos aos quais eles lançam mão em busca de auxílio para a sua própria aprendizagem. Porém, em contexto de interação via aplicativo de mensageira instantânea, o modo como se faz uso dessas ferramentas pode interferir na co-construção da aprendizagem, causando, em alguns casos, prejuízos ao processo de aprender línguas (GONÇALVES, 2009; SANTOS, 2009; WARE, 2005). Entretanto, assim como o uso do áudio, vídeo, *chat*, lousa interativa e *emoticons*, acreditamos que quaisquer ferramentas técnicas, quando utilizadas com bom senso, são recursos enriquecedores para a aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, o uso que alguns interagentes de nosso estudo fizeram das ferramentas mediacionais *Google Translator* e dicionários *on-line* ao associá-las ao aplicativo *Openmeetings* durante as interações em *teletandem*.

3.4.1 Os recursos mediacionais *Google Translator* e dicionários *on-line*

O diálogo seguinte é um recorte da interação entre Nath e Eve, na qual as interagentes conversam sobre trabalho. 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 perguntada sobre as funções que desempenha, Nath novamente utiliza o tradutor em busca de auxílio

para elaborar a sua fala (linhas 15, 16 e 17), contudo ao receber a resposta do tradutor eletrônico, Nath modifica o *input* antes de enviá-lo a Eve (linhas 18 e 19). Esse uso que Nath fez do tradutor eletrônico corrobora as colocações de Höfling, Silva e Tosqui (2006) sobre o uso de ferramentas como tradutores eletrônicos. 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 *scaffolding* para construir por ela própria as estruturas da LI que envia à sua parceira. Conforme afirmam Pica (1994) e Swain (1997, 1999), Nath utiliza de *feedback* externo, isto é, do tradutor, para elaborar suas hipóteses, pois ela não transpõe simplesmente a tradução dos termos para a interação, mas reformula o *output* por meio de seu conhecimento já internalizado.

[64]

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

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

Nath, como postula Swain (1997, 1999), 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 a autora, 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 em busca de uma estrutura que vincule, de forma mais precisa, o conteúdo que ele pretende comunicar. Porém, sem negociá-lo com Eve, sua parceira de aprendizagem para confirmar ou refutar o *output*, a aprendizagem pode ficar comprometida, bem como o andamento da interação. Na sequência do diálogo mostrado no recorte 64, observamos que o uso do *Google Translator*, em detrimento da negociação com Eve, configurou-se, em alguns momentos, como entraves para a fluidez da interação entre o par.

Nath e Eve iniciam um assunto sobre comida. Eve, respondendo à indagação de Nath sobre o que ela gosta de comer, diz ser vegetariana, fato que, para ela, não seria um problema no Brasil, provavelmente por perceber o país como produtor de verduras, legumes e frutas. Nath, então, informa a 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.

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 12). Porém, mesmo antes de receber a resposta de Eve, Nath busca auxílio novamente no *Google Translator* (linhas 13 e 14). Vitek (2011) adverte os usuários de tradutores eletrônicos sobre o fato 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 deleta 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 12-14), percebe que havia cometido um engano em relação à mensagem, pois o churrasco à que Eve se referia inclui legumes e pães. O engano de Nath na compreensão da mensagem também é confirmado pela colocação de Eve (linha 15).

Segundo Baxter (1980), uma das maneiras de amenizar as dificuldades com o uso de dicionários como apoio para a aprendizagem de línguas é acrescentar a esse uso atividades que possibilitem aos aprendizes negociar os significados pesquisados nos dicionários, ação que pode favorecer o desenvolvimento da fluência na língua-alvo. Mesmo estando o autor referindo-se a dicionários impressos, acreditamos que suas colocações aplicam-se igualmente a tradutores *on-line* em contexto de aprendizagem em *teletandem*. Assim, caso o *output* não seja apropriado para vincular o significado pretendido, a negociação entre os parceiros de *teletandem* pode auxiliar na reestruturação do *output*, já que um deles é o especialista na língua de aprendizagem do outro. Mesmo que o conhecimento do aprendiz da língua de sua competência também é restrito ao seu próprio conhecimento, nas interações em contexto de *teletandem*, a mediação pelo outro é um recurso bastante efetivo para a solução de incompreensões das mensagens. Nesse contexto de aprendizagem, as ferramentas mediacionais técnicas são complementos à mediação realizada pelo outro.

[65]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 52 – 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
3. some years... 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,
5. every weekend (+++) have barbecue, so... but is not a problem, hã (++) I'm (++) just
6. 'eating chicken', (++) I'm 'not eating meat'.
7. Nath: ((usa o *Google Translator* para traduzir: 'você está conseguindo me entender?'
8. e tem '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
10. usually eat it without meat... so like grilled vegetables or cheese and salad and bread
11. and so on
(0.74)
12. Nath: Ah, so you eat meat? You are vegetarian (+++) but you eat meat too (+++),
13. that's right? ((usa o *Google Translator* para traduzir: 'so like grilled vegetables' e
14. recebe como tradução 'assim que eu gostava de legumes grelhados')).
(++++++)
15. Eve: [Chat] no, no, i don't eat meat 📧 i would be a bad vegetarian if i eat meat 📧
16. 😊
17. Nath: Yeah, that's right.

Nath usa o *Google Translator* como *scaffolding* para a sua própria compreensão da mensagem, o que nos parece ser positivo. No entanto, ao continuar dando preferência ao *Google Translator* ao invés de tentar negociar com 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. Segundo Crystal (2001), em interações síncronas, a maioria dos usuários tolera, entre os turnos, um atraso em torno de 2 a 4 segundos no máximo. Porém, a pesquisa no *Google Translator* contribuiu para que os intervalos entre os turnos da Nath e Eve ultrapassassem bastante o tempo de tolerância apresentado pelo autor. Esse distanciamento entre os turnos 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 (CRYSTAL, 2001). Nath, provavelmente por estar insegura em relação à sua parceira, ao ambiente de aprendizagem e talvez ao seu próprio conhecimento da LI, acaba por desconsiderar a aprendizagem colaborativa, que segundo Figueiredo (2006), enfatiza a co-construção do conhecimento dentro e a partir das interações. Nesse sentido, entre as formas de mediação, a mediação pelo outro é o auxílio mais evidente.

Do mesmo modo, Nath desconsidera os ‘princípios de reciprocidade’ e de ‘autonomia’ em contexto de *teletandem*, já que estes, segundo Brocco (2010), Luz (2010) e Vassallo e Telles (2009), não podem ser interpretados como fazer sozinho, mas em colaboração com o outro. Assim, as ações e atitudes individuais de cada uma das interagentes deveriam ser complementadas pelas da outra, compondo, dessa forma, a identidade de parceria. Nath não compartilha com Eve as suas dúvidas, impossibilitando Eve de contribuir para com sua aprendizagem da LI. Nessa interação, Nath consegue preencher a lacuna de compreensão da mensagem por meio do apoio advindo do uso da ferramenta técnica *Google Translator*, mas não é o que ocorre no recorte seguinte.

No recorte 66, Nath dá continuidade à interação perguntando sobre os alimentos presentes no almoço de Eve. Nath, buscando informações sobre esses alimentos, utiliza uma estrutura pesquisada no *Google Translator* (linha 5) para vincular a mensagem. Entretanto, Eve não compreende tal estrutura (linha 6), e solicita repetição da mensagem, o que acarreta mais uma pesquisa no tradutor eletrônico por Nath. A cada vez que Nath retorna ao *Google Translator*, os intervalos entre os turnos vão ficando mais longos. Assim, Eve, sem compreender a ausência de Nath, abandona a interação. Nath, por exemplo, só percebeu o último turno de Eve (linha 10) mais de três minutos após a interagente tê-lo enviado. Nesse sentido,

parece-nos que, quanto mais Nath insiste em fazer uso apenas do tradutor eletrônico para sanar suas dúvidas, mais confusas as mensagens vão ficando.

[66]

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

1. Nath: [Chat] I said about the typical food in Brazil and the food that i like
2. Eve: [Chat] hehe that is cool
3. ((usa o *Google Translator* para traduzir ‘então como seria seu prato do almoço?’ e
4. tem ‘*then how would your plate lunch?*’)).
5. Nath: How would your plate lunch? at your lunch?
(2.0)
6. Eve: [Chat] please, say it again, i did not understand
(1.08)
7. Nath: ((consulta o *Google Translator* novamente e muda a frase para ‘como é seu
8. prato do almoço?’ obtendo ‘*how is your plate lunch?*’. Digita a frase na barra do *chat*,
9. apaga parte dela e digita ‘*how is your plate of lunch*’, mas não fala/envia a Eve)).
(1.29)
10. Eve: [Chat] are you there ((como a Nath estava demorando para falar, Eve checa se
11. ela ainda estava conectada e, não obtendo resposta, abandona a interação)).
(3.07)
12. Nath: Yeah, yeah, I’m there (+++) hãh (+++) what is your dish of your lunch? What
13. you frequently eat in your lunch? Hello? I said words wrong, well I’m trying ((Nath
14. ainda permanece conectada à sala de interação por 14 min. Como Eve não retoma a
15. interação, ela deixa a sala)).

Parece-nos que Nath prefere o auxílio da ferramenta técnica a expor a possibilidade do uso inapropriado da língua à sua parceira e, como resultado, a interação vai esmorecendo. Segundo Crystal (2001), os atrasos no retorno de mensagens causam frustrações, e, além disso, o silêncio também causa ambiguidade, pois não há como saber se a mensagem chegou ao receptor, se ele está encontrando problemas para compreendê-la ou se optou por não responder a ela, exatamente como ocorreu na interação entre Nath e Eve.

Paiva (2010) afirma que o conceito de ZDP na aprendizagem entre adolescentes e adultos é questionável, pois, muitas vezes, estes preferem ferramentas técnicas a negociar com outro indivíduo, considerado como par mais competente. Contudo, a preferência por uma ferramenta técnica em detrimento do auxílio de uma pessoa com quem é possível dialogar pode causar prejuízos à aprendizagem de línguas. Nath, caso compartilhasse com Eve suas dúvidas, teria a oportunidade de tê-la como seu par competente e, portanto, colaborativamente construir a aprendizagem de línguas (FIGUEIREDO, 2006; LIMA; COSTA, 2007, 2010). Por outro lado, na aprendizagem colaborativa de línguas, segundo Consolo (2010), é esperado que os membros do par ofereçam ajuda mútua em favor da aprendizagem. Portanto, Eve

poderia ter questionado Nath se ela estava tendo alguma dificuldade quanto ao uso da LI, já que se esperava de Eve desempenhar o papel de ensinante dessa língua para sua parceira brasileira.

Não nos foi possível confirmar nossa análise com comentários de Nath e Eve, pois, quando realizamos as entrevistas com as interagentes, ainda não havíamos analisado os dados e ambas as interagentes não responderam à nossa solicitação de leitura da análise dos dados.

[67]

[Entrevista – Nath]

1. Na verdade, e eu tive um pouco de dificuldades com, hum, somente algumas palavras
2. ((referindo-se ao uso do *Google Translator*)), mesmo que eu não sabia o significado,
3. e eu buscava o tradutor, mas, no entanto, nosso, nosso diálogo foi bem natural, na
4. verdade, do cotidiano nosso mesmo.

[...]

5. Eu acho que é muito bom ((referindo-se ao aplicativo *Openmeetings*)) porque você
6. tem interação com a pessoa, com a voz dela. Você pode rever novamente a interação
7. que você fez com a pessoa e pode ter aprendido novamente, aprender de novo.

Ressaltamos que é importante considerar que Nath e Eve possuem apenas uma sessão de interação sob análise. Assim, não há como averiguar se Nath, caso houvesse realizado outras sessões, manteria o uso da ferramenta técnica como mostrado em nossa análise, bem como não há como saber se Eve não a questionaria a respeito do intervalo de tempo longo entre os turnos, ou se Nath estava compreendendo as suas mensagens em LI.

Nesse sentido, o uso da ferramenta técnica *Google Translator* por Nath condiz com o uso que os interagentes do estudo de Santos (2008, 2009) fizeram do *chat*. Segundo o autor, a opção dos participantes por recursos midiáticos reduziu o uso oral das LEs, prejudicando, assim, a aprendizagem das línguas. Acreditamos que Nath e Eve poderiam ter preenchido as lacunas na mensagem por meio da negociação de significado e de forma. Essas negociações poderiam também contribuir para o aprimoramento da aprendizagem de Nath da LI, bem como seriam meios para as interagentes compartilharem os costumes de cada país, visto que o tópico de interação eram comidas típicas.

O par composto por Natalie e Teego também utilizou ferramentas técnicas associadas ao aplicativo *Openmeetings*, como já nos foi possível observar em recortes analisados em subitens anteriores. Contudo, nas interações entre esse par, a opção pelo uso de ferramentas técnicas mediacionais não causou prejuízos à fluidez

da interação, por conseguinte, à aprendizagem das línguas, como podemos averiguar nos recortes seguintes.

No recorte 68, por exemplo, Natalie utiliza o dicionário eletrônico *on-line translito.com* para explicar a seu parceiro a ação que ela realizou ao compartilhar com ele uma fotografia por meio da tela do aplicativo *Openmeetings* (linhas 4-7). Essa verbalização da interagente é um componente importante para evitar que o tempo mais prolongado entre os turnos do par possa causar ambiguidade, conforme assevera Crystal (2001). Assim, enquanto Natalie pesquisava, Teego não fica simplesmente esperando pelo turno dela. Ou seja, ele mantém a fluidez do diálogo questionando-a sobre o fato de a interagente estar utilizando o aplicativo em sua LM, já que era aprendiz de LE (linhas 8 e 9). Este questionamento de Teego revela que ele considera o próprio código linguístico do aplicativo como *input* para a aprendizagem, visto que, ao usar os recursos do *Openmeetings*, o aprendiz faz uso da língua em aprendizagem.

Natalie concorda com Teego que o aplicativo em LI seria um recurso favorável para solucionar o problema de compreensão da mensagem, principalmente por perceber que o uso do dicionário eletrônico como *scaffolding* havia falhado na condução de Teego à compreensão de como compartilhar arquivos pela lousa interativa, como podemos averiguar no diálogo seguinte.

[68]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. Teego: Oh, yes. How can you make, like, like, put this picture in this board?
2. Natalie: What I did what?
3. Teego: How can you, like, put pictures on the whiteboard, here?
4. Natalie: Ah this, you can... ah, how can I explain to you... I will check the, the name
5. here in the dictionary in English, just a moment. Is because here for me is in
6. Portuguese ((verifica no dicionário <<http://translito.com>> a tradução de 'importar
7. apresentação' e tem 'download presentation')).
8. Teego: Ok. I thought you wanna learn English and German so you have to change the
9. language.
10. Natalie: Yes, is download presentation, I think that is this name in English. In a green,
11. a green symbol of plus. Can you see? Download of presentation.
12. Teego: No.
13. Natalie: Something like this, I will come, I will put my presentation in English then I
14. can explain for, to you, ok?
15. Teego: Ok.
16. Natalie: Just a moment.
17. Teego: High upload? (+++)
18. Natalie: Yes, yes, is this.
19. Teego: Yeah. Ok, yeah.

O uso de recursos de tradução por Natalie e Teego vai ao encontro das afirmações de Baxter (1980), Marckwardt (1973) e Schmitz (1990). Segundo esses autores, em razão da diversidade de significados que os termos assumem nas diferentes línguas, os dicionários bilíngues acabam por proporcionar aos seus usuários apenas os significados mais óbvios, aumentando, assim, a probabilidade de uso inapropriado desses vocábulos. Porém, embora os termos pesquisados pelos interagentes não correspondessem ao termo apropriado em LI, o próprio contexto de aprendizagem em *teletandem* possibilitou a Natalie e Teego preencher a lacuna em relação ao termo ‘*File upload*’, visto que o aplicativo *Openmeetings* pode ser executado em diferentes versões de línguas. Natalie e Teego, como ilustram os recortes 69 e 70, fizeram uso desse aplicativo nas versões em suas LMs e na versão em LI.

[69]

[Interagente Teego – Comentário da análise]

1. I don't know if I understood it correctly, but the actual Icon is not Called “High
2. upload” but “File upload”. So I think I had the application in German, and tried to
3. translate it into English by saying high... (with a little pause to think) upload (because
4. that single word is actually the correct translation from the German word. I have to
5. admit that I also did not use the openmeeting in English all the time. I also switched
6. to German....

[70]

[Interagente Natalie – Comentário sobre as considerações de Teego]

7. Como Teego confessa já ter utilizado a ferramenta do openmeetings em alemão,
8. também tenho que confessar que na maioria das vezes eu também utilizava esta
9. ferramenta em Português...

Para Mello (2005), há uma interdependência entre as novas experiências dos aprendizes e as já existentes nas estruturas cognitivas deles. Nesse sentido, o fato de Natalie e Teego utilizarem o *Openmeetings* alternando das variantes que apresentam suas próprias LMs para a LI, na nossa compreensão, visa a facilitar não só o próprio uso do aplicativo, como também oportuniza relacionar as experiências que os interagentes possuem com a representação destas na LE.

No recorte 71, percebemos que Teego busca por diferentes recursos para auxiliar Natalie no seu processo de regulação. O interagente oferece a Natalie três formas de *scaffolding* para auxiliá-la na compreensão da pronúncia do termo ‘*Bruder*’ em LA. Teego inicia um processo de esclarecimento sobre a produção desse som, primeiramente reproduzindo o ruído do som (linha 4). Depois, ele utiliza o

significado do vocábulo para exemplificar, por comparação de sentido, como é esse som (linha 4 e 5), e por fim, faz uma paráfrase (linhas 5 e 6), para explicar como seria a produção desse som. Contudo, ao perceber que Natalie não havia compreendido (linha 7), Teego, como ele mesmo declara, utiliza-se do tradutor eletrônico como estratégia mediadora para auxiliá-la na compreensão da produção do som. Certamente, para o interagente, um vocábulo na LM de sua parceira seria um *scaffolding* ideal para auxiliá-la na compreensão da mensagem. Entretanto, a adoção dessa estratégia apresenta um resultado não esperado, pois Natalie não reconhece o termo que o tradutor eletrônico proporcionou a Teego como pertencente ao léxico da LP. Na opinião de Natalie, o termo apropriado é ‘gargarejo’ (linha 17), provavelmente, por ser este o vocábulo comum na variedade do português falado por ela. Novamente, reportamo-nos a Brammerts (2002, p. 10) quando ele postula que o objetivo da aprendizagem em *tandem* “é aprender a língua que o seu parceiro domina enquanto falante nativo”. Portanto, mesmo sendo falante competente da língua de aprendizagem de seu parceiro, o aprendiz lhe proporciona um conhecimento que está mais relacionado ao seu próprio, ou seja, a variedade que ele fala, tal como ocorreu com Natalie em relação à recusa do termo ‘gorgolejo’ em função do termo ‘gargarejo’. Quando se trabalha com aprendizagem de línguas em *teletandem*, tanto as variedades das línguas faladas pelos membros do par, como o conhecimento que cada um possui da própria língua tornam-se a fonte de conhecimento para o parceiro, como ilustrado a seguir.

[71]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. *Natalie*: Wow! Strange... ‘Bruder’.
2. *Teego*: ‘Bruder’, yap.
3. *Natalie*: But you, but you pronounce the letter ‘r’? Bude?
4. *Teego*: Is more like ‘reee’ ((fazendo o som)), like if you are gargling, I don’t know,
5. you know gargle? If you, like, have water in your mouth and you put it on your throat
6. back and then ‘reee’ ((fazendo o som)). You know what I mean?
7. *Natalie*: No, I don’t know.
8. *Teego*: I think I have to have to look what it means, I don’t know the word in English
9. or ...
10. *Teego*: [Chat] gorgolejo
11. *Teego*: I don’t know how to pronounce that one.
12. *Natalie*: Gorgolejo.
13. *Teego*: Gorgolejo. It is like ‘rrr’ ((fazendo o som)). Like put water in your mouth,
14. right?
15. *Natalie*: Where did you learn this word?
16. *Teego*: Oh, I have to look it up.
17. *Natalie*: Ham! Ah, é, no, but... it’s another thing, é gargarejo.

18. *Natalie*: [Chat] gargarejo
19. *Natalie*: This, gargarejo, 'grrr' ((fazendo o som)). I know what is.
20. *Teego*: Ok.
21. *Natalie*: Gargarejo.
22. *Teego*: I had, I look it up in Google.
23. *Natalie*: Yes, I'm thinking what is gorgolejo in Portuguese because don't exist this
24. word.
25. *Teego*: Ok. But if you, like, gar-ga-re-jo...
26. *Natalie*: Yes?
27. *Teego*: like, you put in your throat, like, say 'rrr' ((fazendo o som)) and is basically
28. the 'r' sound in German.

No diálogo seguinte, recorte 72, apresentamos a parte inicial do diálogo já analisado no recorte 15 para ilustrar como o resultado inesperado em relação ao termo 'gorgolejo' influencia na percepção de Teego sobre o uso da ferramenta mediacional *Google Translator*. O interagente hesita em usar o *Google Translator* (linha 6), já que Natalie, enquanto falante competente de LP, havia anteriormente refutado o termo resultante do uso desse recurso. Segundo Baxter (1980), Marckwardt (1973) e Schmitz (1990), os aprendizes devem evitar conjectura de padrões rígidos para os componentes linguísticos, visto que, como ocorreu com o termo 'gorgolejo', muitas expressões que ocorrem em contextos geográficos específicos podem não ser contempladas nos dicionários, principalmente nos bilíngues.

Contudo, o uso de recursos midiáticos por este par é parte das estratégias mediacionais do processo de aprendizagem de línguas, bem como *scaffoldings* para auxiliá-los nessa aprendizagem. Nesse sentido, Teego, nesse recorte, ciente de que poderia contar com a colaboração de Natalie, pesquisa no *Google Translator* o significado do termo em foco e até arrisca a dizê-lo em LP (linha 8). Ao perceber que Natalie reconheceu sua pronúncia, ele também o escreve (linha 10). Natalie, então, oferece a Teego *feedback* interacional, elogiando-o e incentivando-o a arriscar-se na busca e na produção de termos em LP (linhas 9 e 11).

[72]

[Interação via *Openmeetings* – *flvRecording* _ 53 – 28/08/2010]

1. *Natalie*: Loser.
2. *Teego*: Loser, yeah, and the pronunciation of the 'o' is basically the 'u', Loser.
3. *Natalie*: Loser.
4. *Teego*: Yeah.
5. *Natalie*: But I want to know what is this.
6. *Teego*: Ah, I don't know if my translation (+++++) if it is good from Google.

7. *Natalie*: No, no problem. My translation is my Google too, so...
8. *Teego*: Per-de-dor.
9. *Natalie*: Ah, ok, YES, yes... it is the same, yes, perdedor.
10. *Teego*: [Chat] perdedor
11. *Natalie*: Perdedor, yes, perdedor. CORRECT.
12. *Teego*: Yeah.

A atitude de Teego em relação às colocações de Natalie revela o grau de reciprocidade entre eles, isto é, o laço de confiabilidade entre o par. Teego, consoante às colocações de Benedetti (2010), acredita no compromisso firmado entre ele e Natalie de que cada um será responsável por auxiliar o outro na aprendizagem da língua de sua competência. Assim, da mesma forma que ele lança mão de diferentes estratégias para auxiliar Natalie, ele também espera que ela vá auxiliá-lo na compreensão e produção da LP. Teego, diferentemente de Nath em relação à Eve, usufrui do conhecimento de Natalie, pois, mesmo com o auxílio da ferramenta *Google Translator*, é em Natalie que ele deposita a credibilidade em relação à sua aprendizagem da LP (BROCCO, 2010; CAVALARI, 2009, 2010; SWAIN, 1999).

Encerrando nossa análise sobre as ferramentas mediacionais associadas ao aplicativo *Openmeetings*, acrescentamos que essas ferramentas, bem como as integrantes configuram-se como ferramentas mediacionais potencializadores da aprendizagem de línguas em *teletandem*. Contudo, como asseveram Béjoint (1981) e Schmitz (1990), a opção por uma ou outra ferramenta também é influenciada pelas preferências dos aprendizes e pelo conhecimento que eles possuem desses recursos. Nesse sentido, as diferentes necessidades linguísticas, a capacidade de refletir e de processar informações também são aspectos que influenciam no modo como eles utilizam as ferramentas de tradução. Nath, Por exemplo, buscou apoio no *Google Translator*, mas não negociou com sua parceira as informações pesquisadas. Natalie, pelo contrário, não só busca complementar suas pesquisas com o auxílio de seu parceiro, como deixa explícito para ele que está usando a ferramenta técnica como recurso mediacional.

Nessa perspectiva, é importante relembrar que as ferramentas mediacionais técnicas por elas próprias não determinam ou causam qualquer tipo de ação. É o aprendiz que, ao utilizá-la, interfere no desenvolvimento do trabalho com as LEs. Como afirmam Wertsch, Del Río e Alvarez (1998), a mediação por meio de ferramentas fortalece, bem como limita a ação, pois, ao mesmo tempo em que uma ferramenta amplia as formas de lidar com alguma ação, considerando as

possibilidades anteriormente existentes, ela também a restringe esta ação às características da ferramenta. Assim, as ferramentas mediacionais técnicas, não apenas os tradutores, como também o áudio, o vídeo, o *chat* e os *emoticons*, modificam a ação e são modificadas por ela. Portanto, acreditamos que, em aprendizagem em *teletandem*, a associação entre mediação por ferramentas técnicas e mediação pelo outro potencializa ainda mais mudanças qualitativas no processo de aprendizagem de línguas. Por exemplo, apesar de o desempenho de ferramentas como o *Google Translator* ou dos dicionários *on-line* não serem capazes de atingir o nível de um especialista humano, essas ferramentas e muitos outros recursos advindos de aplicativos computacionais cada vez mais serão parte do contexto educacional. Na nossa opinião, tal fato não é negativo, uma vez que percebemos as ferramentas técnicas e o auxílio do parceiro como ferramentas mediacionais integrantes e interdependentes.

Interdependência parece ser uma característica bastante presente nas sessões de interação. Assim, consideramos importante trazer em um quadro, apresentado a seguir, os temas abordados pelos pares de interagentes deste estudo e as línguas presentes enquanto os interagentes abordavam tais temas.

QUADRO 3.3: Os assuntos e as línguas trabalhadas nas sessões de interação em *teletandem*

Identificação dos recortes	Assunto abordado e/ou foco da aprendizagem	Línguas presentes nas interações
Natalie e Teego – <i>flvRecording</i> _ 38 – 26/08/2010		
1	1. Línguas que o par deve trabalhar nas interações.	Inglês (comunicação)
3	2. A viagem de Teego ao Brasil: cumprimentos (bom dia, boa tarde, boa noite)	Inglês (comunicação e ancoragem) Português e alemão
7	3. Utilização dos recursos do <i>Openmeetings</i> (envio de fotografias). Prática de vocabulário.	Inglês Inglês (comunicação)
8	4. População da Alemanha. Prática de vocabulário.	Inglês Inglês (comunicação)
9	5. Lazer noturno. Prática de vocabulário.	Inglês Inglês (comunicação)
10, 14, 15	6. Palavras que, na opinião de Natalie, são da área de Turismo e Hotelaria e que seriam importantes para seu parceiro.	Inglês (comunicação e ancoragem) Português
13	7. Destinos turísticos: Caldas Novas.	Inglês Inglês (comunicação)
16	8. Revisão de termos trabalhados em LP (nacionalidade, cidade natal e idade).	Inglês (comunicação e ancoragem) Português

18	9. Subtemática de pesquisa do GT-1.	Inglês (comunicação: perspectiva do ESP)
36	10. As rotinas dos universitários na Uni Trier e na Uni Worms. Prática de vocabulário.	Inglês Inglês (comunicação)
40	11. Cumprimentos em LP (olá, bom dia, boa tarde, boa noite).	Inglês (comunicação e ancoragem) Português
Natalie e Teego – flvRecording _ 47 – 27/08/2010		
31	1. Adiar a interação para outro dia e horário.	Inglês (comunicação)
Natalie e Teego – flvRecording _ 53 – 28/08/2010		
4, 6	1. Parentes de Teego que residem em São Paulo. Membros da família (pai, mãe, irmã) em LA e LP.	Inglês (comunicação e ancoragem) Português e alemão
12	2. Animais de estimação.	Inglês (comunicação e ancoragem) Português e alemão
42	2.1 Animais de estimação. Artigos em LA (<i>der, die, das</i>).	Inglês (comunicação e ancoragem) Alemão
43	2.2 Uso do termo ‘gata’. Formação do diminutivo em LP	Inglês (comunicação e ancoragem) Português
45	2.3 Prática de vocabulário na LP e na LA. Formação do diminutivo em LA	Inglês (comunicação e ancoragem) Português e alemão
46	2.4 Artigos em LP (o, a).	Inglês (comunicação e ancoragem) Português
71, 72	2.5 prática da pronúncia do termo ‘Bruder’. Uso do tradutor <i>Google Translator</i> .	Inglês (comunicação e ancoragem) Português e alemão
38	3. Cumprimentos na LA: <i>Chio</i> e <i>Tchüss</i> .	Inglês (comunicação e ancoragem) Alemão
41	4. Aniversário do amigo de Natalie. Felicitação em LP: (feliz aniversário).	Inglês (comunicação e ancoragem) Português
47	5. Prática de vocabulário em LP e LA. Uso de letra maiúscula para registro escrito de substantivos em LA.	Inglês (comunicação e ancoragem) Português e alemão
48	6. Natalie apresentando o IFG.	Inglês (comunicação)
68	7. Funções do aplicativo <i>Openmeetings</i> : importar apresentação.	Inglês (comunicação) Português e alemão

Natalie e Teego – <i>flvRecording</i> _ 57 – 30/08/2010		
10	1. Viagem de Teego ao Brasil, especificamente locais de hospedagem em São Jorge. Prática de vocabulário.	Inglês Inglês (comunicação)
19	2. As apresentações que cada um está realizando nas suas instituições de ensino envolvendo as temáticas ‘sustentabilidade e turismo’.	Inglês (comunicação: perspectiva do ESP)
Natalie e Teego – <i>flvRecording</i> _ 73 – 04/09/2010		
39	1. Comida típica de Goiás: pequi. Prática de vocabulário	Inglês (comunicação e ancoragem) Inglês
Identificação dos recortes	Assunto abordado e/ou foco da aprendizagem	Línguas presentes nas interações
Drica e Red – <i>flvRecording</i> _ 55 – 30/08/2010		
17	1. Pares de línguas a serem contempladas nas interações em <i>teletandem</i> .	Inglês (comunicação)
28	2. Visita a Goiás: lugares interessantes para serem fotografados.	Inglês (comunicação)
29	3. Apresentação pessoal de Drica.	Inglês (comunicação)
34, 35, 50	4. Trabalho de Red.	Inglês (comunicação)
37	5. Comida típica de Goiás: arroz com pequi e feijoada.	Inglês (comunicação)
Identificação dos recortes	Assunto abordado e/ou foco da aprendizagem	Línguas presentes nas interações
Jujuba e Peregrino – <i>flvRecording</i> _ 72 – 03/09/2010		
25	1. Enfoque para a subtemática de pesquisa	Inglês (comunicação: perspectiva do ESP)
26, 52, 53	2. Enfoque para a subtemática de pesquisa: possibilidade de trabalhar algo mais próximo à realidade de Jujuba	Inglês (comunicação: perspectiva do ESP)
Identificação dos recortes	Assunto abordado e/ou foco da aprendizagem	Línguas presentes nas interações
Nath e Eve – <i>flvRecording</i> _ 52 – 28/08/2010		
30	1. Comida: churrasco no Brasil e churrasco na Alemanha.	Inglês (comunicação)
54	2. Atividades de trabalho de cada interagente.	Inglês (comunicação)
55, 56	3. Alimentação: churrasco. O fato de Eve ser vegetariana.	Inglês (comunicação)

FONTE: Autora desta tese.

Para Van Lier (2000), os aprendizes, quando interagem, acabam por ampliar o assunto da conversa, abrangendo uma diversidade de diferentes tópicos, principalmente na busca por soluções para problemas comunicativos. Em termos

gerais, podemos afirmar que todos os pares de interagentes conversam sobre diversos temas em uma mesma sessão de interação, bem como que o assunto abordado por eles influencia no trabalho com as línguas. Especificamente sobre o par Natalie e Teego, o quadro demonstra que, ao abordar questões mais voltadas para a prática de vocabulário, os interagentes alternam essa prática nas LP e LA ou ao contrário. Porém, nos momentos em que o foco central é a comunicação, a LI é praticamente a única língua presente, pois esta é a língua comum entre eles, o que viabiliza uma comunicação mais eficaz. Esses momentos incluem assuntos mais pessoais, como, por exemplo, onde os interagentes vão à noite para entretenimento, bem como temas relacionados à subtemática do GT-1 e o planejamento do estudo envolvendo essa subtemática. Esse uso da LI para comunicação também é o que observamos nas interações entre os outros três pares, tanto para falar de assuntos mais pessoais – Nath e Eve, Drica e Red –, como para abordar questões relacionadas ao GT, – Jujuba e Peregrino.

De modo geral, as interações em *teletandem*, apresentadas neste estudo, possibilitaram aos interagentes usufruir desse contexto de aprendizagem para aprimorar o seu conhecimento. Porém, a decisão de fazer ou não uso das oportunidades que esse contexto proporciona depende de cada interagente, pois, em contexto de *teletandem*, é o aprendiz que define *o que, como, de que forma e em que momento* o seu processo de aprendizagem de LE será delineado e colocado em prática.

A seguir, apresentamos as considerações finais deste estudo, quando retomamos as perguntas da pesquisa e discutimos as respostas que a análise proporcionou. Estabelecemos, também, algumas correlações entre os resultados da análise e a fundamentação teórica que orientou esta pesquisa.

À GUIA DE CONCLUSÃO

If you ask me what would be an ideal future, it would be one where there is an accepted, non-invasive, world language available to millions, with a culture of language learning which understands the richness that language brings.

Julian Amey (1999, p.18)

Nesta parte do trabalho, retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo e respondemos a elas à luz dos resultados da análise dos dados, apresentada no capítulo anterior. Expomos algumas das possíveis implicações deste trabalho para o processo de aprendizagem de LE. Apresentamos, ainda, as limitações de nossa pesquisa, bem como algumas sugestões para futuros estudos que envolvam o tema aqui pesquisado e teceremos algumas considerações finais.

Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo de base qualitativa analisou a aprendizagem de línguas em *teletandem* mediada pela ferramenta tecnológica *Openmeetings*, averiguando como os interagentes trabalham com os pares de línguas em aprendizagem e como a abordagem de ensino de línguas para fins específicos faz-se presente nesse trabalho. O estudo buscou, igualmente, estabelecer relações entre os recursos integrantes e associados ao aplicativo *Openmeetings* e o uso desses recursos durante as interações em *teletandem*. Participaram deste estudo quatro pares de interagentes composto por

brasileiros, alemães e uma romena. Os quatro participantes brasileiros, à época da condução da pesquisa, estavam vinculados ao IFG. Quanto aos estrangeiros, um deles estava vinculado a *Uni Trier* e os outros três a *Uni Worms*, ambas as instituições localizadas na Alemanha. Para a realização desta investigação, foram feitos alguns questionamentos, aos quais responderemos a seguir.

De que forma a LP e a LI foram trabalhadas nas interações via *Openmeetings* pelos interagentes brasileiros e estrangeiros? Como o ensino de línguas para fins específicos foi contemplado neste trabalho?

A aprendizagem de línguas em *teletandem* definida por Telles (2009a, p. 17) prevê “um par de falantes de línguas diferentes que desejem falar a língua um do outro”. Nesse sentido, cada membro do par ajuda o outro na aprendizagem de sua LM ou de uma língua em que é proficiente, compondo, como assevera o autor, um par de línguas diferentes para a aprendizagem em *teletandem*. No caso deste estudo, esperava-se que os alemães e a romena Red auxiliassem os brasileiros na aprendizagem de LI e recebessem auxílio destes na aprendizagem da LP. Contudo, o trabalho com as línguas estruturou-se de forma diferente do que era esperado, uma vez que a LP e a LI eram o par de línguas a ser trabalhado nas interações de *teletandem*, mas, por decisão dos participantes falantes de alemão como LM, a LA 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 LP/LA, o propósito de auxiliar o parceiro na aprendizagem da própria LM foi o de maior força, seguido pelo fato de uma parceria de *teletandem* entre duas instituições de ensino, uma no Brasil e a outra na Alemanha, naturalmente contemplaria as línguas de maior uso nesses países, por conseguinte, a LP e a LA. Esses fatores somados a outros, tais como a percepção dos estrangeiros de que os aprendizes brasileiros já possuíam conhecimento da LI suficiente para se comunicarem por meio dessa língua, incertezas dos estrangeiros em relação à qual seria a língua de aprendizagem de seus parceiros e a ausência de um professor-mediador para auxiliar os pares de interagentes, resultaram na inserção da LA como língua de aprendizagem.

Quanto aos assuntos abordados nas sessões de interação, observamos que os interagentes 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. Nas interações entre os pares Drica e Red, Jujuba e Peregrino e Nath e Eve, observamos apenas a prática de vocabulário na LI. Mesmo Jujuba tendo realizado a correção da pronúncia de alguns termos produzidos por Peregrino na LP, esses termos surgiram para auxiliar Jujuba na compreensão ou produção da mensagem em LI. Já nas interações entre o par Natalie e Teego, em termos gerais, os interagentes assumem que a língua de aprendizagem deles é a LA e a LP, respectivamente.

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 interagentes abordaram algumas categorias lexicais, bem como algumas sentenças. Tal abordagem oportunizou a prática oral, e por meio do *chat*, a visualização do registro escrito de alguns termos, em especial de cumprimentos. Nessa prática, a LI desempenhou o papel de língua de ancoragem para as duas outras línguas, ou seja, para a LA e a LP. A prática de vocabulário somente incidiu na LI quando, durante a comunicação, ocorria falha na comunicação e um dos membros do par sentia a necessidade de maiores esclarecimentos do termo em foco para melhor compreender a mensagem. Portanto, foi o uso da LI que oportunizou a Natalie a prática oral dessa língua e, por conseguinte, ter seu objetivo de aprimorar a fluência nessa língua de certa forma atendido. Já os objetivos de Teego em relação à LP, segundo o interagente, mais voltado para a aquisição de vocabulário, também foi parcialmente atendido, pois é esse aspecto que se faz presente nas interações, cuja língua de aprendizagem é a LP. Caso o interagente desejasse abordar outros aspectos da LP, acreditamos que ele teria encontrado meios para fazê-lo, pois demonstrou ter atitudes bastante autônomas em relação ao próprio processo de aprendizagem.

As interações entre os pares de *teletandem* deste estudo apresentam então, o predomínio do trabalho com a LI. Mesmo nas interações entre Natalie e Teego, o uso da LA e da LP é bastante restrito. Portanto, considerando que o princípio da

separação das línguas tem como fundamento garantir a equidade em relação ao período de tempo destinado ao uso de cada uma das línguas (BENEDETTI, 2010; BROCCO, 2010; VASSALLO; TELLES, 2006, 2009), os pares não atendem a esse princípio. Entretanto, caso esse princípio também inclua oportunidades de uso das línguas e inversão de papéis, ora aprendiz, ora ensinante, então, os pares atendem, mesmo que parcialmente, a esse princípio. Justificaremos nossa proposição a partir da análise realizada das interações entre Natalie e Teego, pois os dados analisados focam primordialmente as interações entre este par.

Natalie e Teego não possuem conhecimento prévio das línguas em aprendizagem, LA e LP, respectivamente. Logo, o uso da LI como língua de ancoragem para o trabalho com a LP e a LA foi o meio encontrado pelo par para, juntos, co-construírem 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 interagentes possui experiências como professores de línguas, cursa licenciatura em Letras ou conhece teorias que defendem essa perspectiva (CAVALARI, 2010; ROCHA; LIMA, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Os interagentes de nosso estudo não possuem conhecimento teórico ou prático sobre como ensinar línguas. Mesmo Drica, professora no IFG, não trabalha com o ensino de línguas. Entretanto, os dados também nos permitem afirmar que os interagentes deste estudo, tal como ocorre no contexto do PTB, percebem o *teletandem* como um contexto de ensino e não só de aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com a visão dos precursores do PTB 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), 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. Desse modo, as interações entre os quatro pares de interagentes participantes deste estudo demonstraram que eles buscaram compartilhar conhecimento linguístico, conhecer sobre a vida pessoal, profissional e acadêmica uns dos outros.

Particularmente, Teego e Natalie, retomando a visão de aprendizagem apresentada por Brammerts (1996), se interessaram por conhecer a personalidade e o

modo como o outro vive, por exemplo, conversando sobre suas famílias, a realidade escolar e sobre atividades de lazer. Eles também buscaram auxiliar o outro, dentro do recorte linguístico dado por eles, a aprimorar as habilidades linguísticas, bem como abordaram assuntos voltados para sua formação acadêmica e profissional, fato que igualmente observamos na interação entre Jujuba e Peregrino.

Considerando que o IFG é uma instituição de ensino tecnológica e que *Worms* e *Trier* também atuam no mesmo âmbito, a conversa sobre temas relacionados à formação acadêmica, especificamente sobre as temáticas ‘sustentabilidade e turismo’, fluiu nas interações entre os interagentes de um modo quase natural. Como vimos, já era previsto que os pares abordassem as subtemáticas dos GTs, uma vez que os grupos teriam que desenvolver as apresentações no SETEC a partir dessas subtemáticas.

A abordagem de ensino de línguas para fins específicos trabalhada por meio de um aplicativo computacional possibilitou aos aprendizes brasileiros fazer uso da LI como língua de comunicação em um contexto autêntico de uso de LE. Nesse sentido, nosso estudo contribui para a desmistificação dos seis mitos apresentados por Ramos (2009):

- (1) instrumental é leitura – o ESP visa atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, sejam elas voltadas para a compreensão de textos escritos na LE em aprendizagem ou para outros aspectos, como, por exemplo, aprimorar a fluência oral, como ilustrado por este estudo;
- (2) instrumental restringe-se a uma única habilidade: leitura – o ESP pode focar no trabalho com uma única habilidade e envolver as outras habilidades durante o desenvolvimento deste trabalho. No nosso estudo, a associação do ensino de inglês para fins específicos com a aprendizagem em *teletandem* possibilitou trabalhar com as habilidades de leitura, escrita, produção oral e compreensão oral. Essa associação possibilitou, igualmente, contemplar a perspectiva intercultural;
- (3) instrumental é inglês técnico – o ESP também pode envolver conteúdos das áreas de conhecimento dos aprendizes, mas, ESP e *teletandem* juntos não enfocam a fragmentação da língua para que o aprendiz fale ou escreva sobre este ou aquele aspecto específico. O assunto, o foco gramatical ou mesmo lexical ressalta um ou outro aspecto do conhecimento de uma área específica e, por conseguinte, características linguísticas relacionadas a esse aspecto. No

entanto, a aprendizagem da língua não é fragmentada em função do conteúdo técnico. Os aprendizes utilizam a língua na comunicação e, em alguns momentos dessa comunicação, o propósito específico de uso da língua é contemplado;

(4) o uso de dicionário é inapropriado – tradutores impressos e eletrônicos são ferramentas à disposição do aprendiz. No nosso estudo, o uso dessas ferramentas demonstrou-se muito mais favorável ao desenvolvimento cognitivo dos aprendizes do que o contrário, como muitos professores e aprendizes acreditam;

(5) – não se ensina gramática – na aprendizagem em *teletandem*, o trabalho com questões gramaticais ocorre quando o próprio aprendiz sente necessidade desse conhecimento ou quando o professor no papel de mediador percebe essa necessidade; e

(6) as aulas devem ser em LM – o uso da LM pode contribuir com a aprendizagem da LE, como ponderam Brooks e Donato (1994) e Mello (2005). Contudo, como o foco é a aprendizagem de uma LE, é fundamental que essa língua seja a língua de uso na fala e na escrita dos aprendizes, mas sem a proibição do uso da LM ou de qualquer outra língua que possa desempenhar o papel de *scaffolding* para solucionar lacunas na produção e na compreensão das mensagens na língua em aprendizagem.

Celani (2005b, 2009a) assegura que o Projeto ESP não determinou normas a serem seguidas pelos professores ou pelos aprendizes. Nesse sentido, caso as necessidades dos alunos apontassem para outra direção que não fosse o trabalho com a leitura, outros meios deveriam ser adotados para o desenvolvimento da abordagem de línguas para fins específicos. Assim, como asseveram Höfling, Silva e Tosqui (2006), o futuro turismólogo necessita fazer uso das LEs, no nosso caso enfocando a LI, como meio de comunicação. Esse profissional também tem a necessidade de ampliar o seu conhecimento lexical e cultural relacionado à sua área de atuação. Nesse sentido, a aprendizagem de línguas em *teletandem* é uma modalidade que certamente pode coexistir com o ensino de línguas para fins específicos, pois, como asseveram Hutchinson e Waters (1987), os aprendizes necessitam de um propósito para aprender uma LE. Desse modo, acreditamos que a aprendizagem em *teletandem* associada ao ESP proporcionou aos participantes deste estudo esse propósito. Na junção dessas duas modalidades de aprendizagem, a aprendizagem em *teletandem*

possibilitou aos interagentes expor, discutir e planejar atividades voltadas para sua área de formação acadêmica, e, especialmente aos brasileiros, utilizar uma língua até então distante da realidade deles, para co-construírem o pôster, o *abstract* e o artigo.

Nessa perspectiva, o *teletandem* tornou-se um gerador criativo de atividades de aprendizagem, sem menosprezar a relevância das necessidades dos aprendizes brasileiros, possibilitando-lhes aprimorar a fluência na LI, e, principalmente, relacionando essas necessidades ao contexto acadêmico deles. Os interagentes estrangeiros também foram beneficiados com a aprendizagem em *teletandem*, pois, além de ter iniciado a aprendizagem da LP, em razão de ser os parceiros dos alunos do IFG, eles foram os escolhidos para visitar o estado de Goiás, onde puderam experienciar a LP em contexto presencial. Alguns dos estrangeiros, conforme fomos informados, continuam a estudar português e a desenvolver estudos sobre o turismo em Goiás e a utilização de tecnologias limpas. Teego, por exemplo, quando esteve em Goiás, em setembro de 2011, estava falando português com bastante desenvoltura e informou-nos que havia apresentado o trabalho do GT-1 na feira internacional sobre turismo, em Berlim. Ele e Natalie continuaram, até a época dessa visita, interagindo pelo *Openmeetings* e ainda mantêm contato por meio de outras mídias digitais.

Além do mais, os interagentes brasileiros participaram de eventos acadêmicos, apresentando, em um destes, em LI. Eles também produziram pôsteres, resumos expandidos e, em colaboração com seus parceiros estrangeiros, escreveram um artigo científico em LI. Nesse sentido, o propósito de conhecer e investigar a relação que algumas regiões goianas estabelecem entre turismo e questões de preservação ambiental apresentou resultados que ultrapassaram as nossas expectativas em relação à junção da abordagem para fins específicos e a aprendizagem em *teletandem*.

Por fim, o uso do *teletandem* trouxe uma diferença significativa para o contexto de ensino tecnológico do IFG, pois, após ter participado desta pesquisa, os interagentes brasileiros demonstraram estar muito mais motivados para aprender a LI, ou seja, eles perceberam um propósito para essa aprendizagem: usar a língua para expressar quem eles são e para conhecer quem é o outro. Como afirmou Drica, participante deste estudo e professora do curso de Turismo, “eu acredito, assim, pela avaliação que eu fiz com os alunos (++), a empolgação deles (+++), o avanço que nós tivemos com nossos alunos, eu achei, assim, fantástico”.

A nossa segunda pergunta de pesquisa, mesmo enfocando as ferramentas mediacionais técnicas, não deixa de contemplar o trabalho com as línguas, pois as ferramentas só foram utilizadas porque os interagentes estavam interagindo e utilizando as línguas para a comunicação. Portanto, mesmo enfocando o aplicativo *Openmeetings*, a aprendizagem de línguas subjaz ao uso desse aplicativo.

Quais recursos do aplicativo *Openmeetings* e outros associados a ele são utilizados pelos interagentes brasileiros e estrangeiros durante as sessões de interação e como tais recursos promovem a aprendizagem em *teletandem*? De que forma os interagentes percebem o aplicativo e o ambiente de aprendizagem de línguas mediada por ele?

O bom êxito no desenvolvimento das sessões de interações em *teletandem* é um aspecto que sofre influência de diversos fatores, como, por exemplo, a personalidade dos interagentes, o estilo de aprendizagem de cada um, a motivação, o filtro afetivo, as expectativas em relação à aprendizagem, ao parceiro, entre outros fatores. Contudo, na nossa opinião, um elemento bastante influenciador nos bons resultados advindos dessa modalidade de aprendizagem é modo como os interagentes percebem e lidam com o aplicativo computacional escolhido para mediar o processo de aprendizagem de línguas.

No caso deste estudo, por exemplo, observamos que, durante as interações, tanto os interagentes brasileiros, quanto os estrangeiros fizeram uso de alguns dos recursos presentes e de outros associados ao aplicativo *Openmeetings* para auxiliá-los na realização das interações. Quanto aos recursos que são parte do aplicativo, observamos o uso de áudio, vídeo, *chat*, lousa interativa e de *emoticons*. Quanto aos recursos associados, os interagentes utilizaram o *Google Translator*, dicionários eletrônicos e *emoticons* criados a partir do teclado.

O áudio e o vídeo são os recursos primários do aplicativo *Openmeetings* e é por meio deles que os interagentes podem falar e ouvir seus parceiros, bem como vê-los por meio da *webcam*. Estes também são os recursos que aproximam a aprendizagem em *teletandem* da vertente face a face, pois a telepresença possibilita aos aprendizes sentir como se estivessem no mesmo ambiente físico de seus

parceiros (VASSALLO, 2009). Tal sensação contribui também para que haja uma aproximação entre os próprios parceiros, fortalecendo laços de amizade.

Nas interações entre os participantes deste estudo, nem sempre esses recursos básicos para a interação em *teletandem* fizeram-se presentes. Entre 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*. Nesse sentido, observamos, principalmente nas primeiras interações, que os interagentes enfrentaram dificuldades para operacionalizar o áudio, às vezes na recepção, outras vezes na saída do som. Não há como afirmar se o problema situa-se no equipamento físico, no aplicativo ou na conjunção entre os dois, mas, certamente a atitude de cada par diante do problema influenciou no andamento das interações e, conseqüentemente, no sucesso ou insucesso da parceria em *teletandem*.

Nas interações entre Drica e Red e entre Nath e Eve, os áudios de Red e de Eve apresentaram problemas. Entretanto, os pares definiram por prosseguir com a sessão apoiando-se no uso do *chat*. Drica e Red negociaram e chegaram ao acordo de uma utilizar o *chat* enquanto a outra o áudio. Nath e Eve não negociaram, mas realizam a interação com Eve utilizando apenas o *chat*. Contudo, mesmo não tendo desistido das interações em razão dos problemas com o aplicativo, esses pares não deram prosseguimento a participação nas sessões de *teletandem*. Possivelmente, os problemas enfrentados com o aplicativo e seus recursos também influenciaram na falência dessas parcerias. Jujuba e Peregrino também enfrentaram problemas com o aplicativo e, pelo que declarou Jujuba na entrevista, o par também definiu por interagir em outro momento. Natalie e Teego diante do não funcionamento do áudio negociaram e definiram por cancelar uma interação.

Esse posicionamento diferenciado de cada par de interagentes frente ao problema com o áudio relaciona-se à percepção deles sobre a utilização dos recursos que o aplicativo oferece para a aprendizagem em *teletandem*, bem como à autonomia deles no desenvolvimento dessa aprendizagem. O adiamento da interação por Natalie e Teego revela que esse par percebia o ambiente *teletandem* como contexto de prática oral. Assim, o bom funcionamento do áudio para ambos os interagentes fazia-se necessário. Eles já haviam experienciado interações com o uso de áudio e intuíram que o problema era apenas um entrave temporário. De fato, após este episódio, o par voltou a utilizar o áudio em outras três sessões.

As ferramentas mediacionais integradas ao aplicativo estão à disposição do aprendiz, mas o uso delas depende, além de condições técnicas favoráveis, da atitude do interagente. É o grau de autonomia deste aprendiz em relação aos recursos disponíveis no aplicativo que possibilita a ele próprio e a seu parceiro transformar as formas de mediação que essas ferramentas propiciam em favor da aprendizagem de línguas, ampliando qualitativamente as oportunidades de aprendizagem da modalidade *teletandem*.

O uso do *chat* ilustra algumas das mudanças qualitativas que as ferramentas podem realizar no desenho das interações em *teletandem*. Essa ferramenta mostrou-se efetiva tanto para substituir o áudio, como mencionamos anteriormente, quanto como ferramenta mediacional complementar ao áudio. A opção dos interagentes por congregar o uso do *chat* ao do áudio na nossa opinião foi bastante positiva, pois contribuiu para que as interações mantivessem a dinamicidade, já que muitas das incompreensões nas mensagens foram solucionadas pelo uso dessa ferramenta.

A lousa interativa, como o *chat*, também desempenhou o papel de ferramenta complementar ao áudio. Ela 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. A mediação por meio desta ferramenta, como do *chat*, causou mudanças qualitativas nas ações dos interagentes. Eles tiveram um recurso a mais para se expressarem e, por conseguinte, proporcionaram aos parceiros outros recursos, 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 essa ferramenta, por exemplo, no caso de Nath, em alguns momentos prejudicou a negociação com o parceiro. Entretanto, voltando a Wertsch e Toma (1990) e Wells (1993), a ferramenta em si não possui poder de alterar nenhum fluxo da ação. O uso que o indivíduo faz da ferramenta é que resulta em uma ou outra nova ação. Natalie e Teego, por exemplo, beneficiaram-se do uso do *Google Translator* e dos dicionários *on-line* em diferentes momentos da interação.

Como já abordamos, acreditamos que a percepção dos aprendizes acerca do aplicativo utilizado para as interações, bem como da aprendizagem de línguas mediada por esse aplicativo é relevante para compreendermos se esse aplicativo atende as necessidades inerentes à aprendizagem em *teletandem* e, por conseguinte,

às expectativas dos aprendizes em relação a essa modalidade de aprendizagem. Conforme observamos, o aplicativo possui todas as características necessárias para desempenhar bem as sessões de aprendizagem em *teletandem*. Como afirma Telles (2009a; 2009b), para que se tenha sucesso no *teletandem*, o aplicativo precisa 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.

Entretanto, conforme mostramos, o *Openmeetings* apresentou alguns problemas na execução de determinados recursos, como áudio e gravação dos dados. Assim, alguns interagentes, particularmente Red, afirmam que preferiam ter utilizado o *Skype*. Os outros interagentes, mesmo apontando as dificuldades enfrentadas, demonstram que o *Openmeetings* é um aplicativo adequado para as interações em *teletandem*, principalmente pelos recursos que ele apresenta (áudio, vídeo, *chat* e lousa interativa). Esses recursos, segundo os interagentes, ampliam as oportunidades de uso das línguas, enriquecendo a aprendizagem em *teletandem* e reduzindo o receio de fazer uso oral da LE, principalmente devido ao fato de o contexto de aprendizagem favorecer uma relação mais simétrica entre os interagentes.

Quanto à percepção do aplicativo *Openmeetings*, os interagentes estrangeiros apontaram como aspectos desfavoráveis as falhas no funcionamento de alguns recursos do aplicativo, principalmente do áudio e do dispositivo de gravação da sessão de interação. Os interagentes estrangeiros também mencionaram como negativo o fato de eles não estarem familiarizados com esse aplicativo. Nesse sentido, para eles o uso do *Skype* teria sido melhor. Já como aspectos favoráveis, os interagentes consideram que o uso do aplicativo *Openmeetings* funciona como fator motivacional para os alunos. É um ambiente rico em recursos, os quais ampliam as possibilidades de aprendizagem de línguas por oferecer recursos que permitem conversar (áudio), ver (vídeo), desenhar (lousa interativa), trocar informações por escrito (*chat*), compartilhar arquivos e gravar as interações em áudio e vídeo. Esse aspecto é particularmente enriquecedor por possibilitar rever a interação, e, por conseguinte, propiciar aos aprendizes novas oportunidades de aprendizagem.

O *Openmeetings* também foi considerando um bom ambiente de aprendizagem por favorecer relações hierárquicas simétricas, já que não há a presença do professor, que poderia inibir o aprendiz nas suas tentativas de fazer uso

da língua-alvo. Nesse sentido, a comunicação é mais fácil porque o interagente tem menos receio de dizer algo incorreto, já que ambos os parceiros não são falantes proficientes da língua em uso.

Em relação ao ambiente de aprendizagem em *teletandem*, como aspectos negativos foram mencionados o fato de o período escolar no Brasil ser diferente do período escolar na Alemanha, o que fez que os alunos alemães, por estarem de férias acadêmicas, não tivessem disponibilidade integral para realizar as interações. Quanto aos aspectos positivos, os participantes mencionaram o fato de poderem interagir com pessoas de outros países e, por meio dessa interação, aprender e desenvolver uma LE, bem como aprender conhecimentos voltados para sua área de estudo, visto que todos os participantes eram da área de Turismo.

Para nós, embora não tenha ocorrido um trabalho observável de aprendizagem de línguas nas interações em *teletandem* neste estudo, estas possibilitaram aos interagentes momentos de prática das línguas-alvos. Nesse sentido, considerando que o *teletandem* é uma proposta para o trabalho de conversação na LE, os dados presentes nesta pesquisa nos credenciam a afirmar que, apesar dos pontos negativos, os participantes consideraram o uso do *teletandem* frutífero para a vida acadêmica deles.

Nessa perspectiva, a prática das diversas habilidades linguísticas por meio dos recursos presentes e/ou associados ao aplicativo *Openmeetings* enriquece e expande o processo de aprendizagem de línguas para além da sala de aula. Assim, reiteramos que o *teletandem* associado à abordagem de ensino para fins específicos se configura como uma alternativa favorável à aprendizagem de LI em contextos de ensino tecnológico. Essa modalidade tem muito a acrescentar na formação linguística e tecnológica dos alunos dos Institutos Federais, especialmente, na formação dos futuros turismólogos do IFG. Essa modalidade de aprendizagem também enriquece a prática do professor como ocorreu na nossa própria experiência.

Por fim, as interações em *teletandem* presentes neste estudo confirmam a nossa tese de que a aprendizagem de línguas em *teletandem* de fato se configura como uma modalidade alternativa para contextos de ensino tecnológico em que o ensino de LI se pauta pela perspectiva de uma abordagem de ensino de línguas para fins específicos.

Possíveis implicações de nosso estudo para a aprendizagem de LE

Pesquisas envolvendo contextos tecnológicos de ensino de línguas ainda são escassas, principalmente quando a temática envolve ferramentas tecnológicas e ensino de línguas para fins específicos. Nesse sentido, nosso estudo pretende instigar a reflexão sobre as necessidades dos aprendizes em uma época em que o conceito de distância está ressignificado, já que as fronteiras geográficas parecem se encurtar cada vez que acessamos a internet e conversamos em tempo real com alguém que está a milhares de quilômetros de nós. Nessas conversas, muitas vezes, a língua de comunicação não é a LM de nenhum dos interlocutores.

Nessa perspectiva, projetos envolvendo a aprendizagem em *teletandem* podem contribuir para que os alunos do IFG tenham uma formação na área de línguas mais integral, ou seja, contemplando todas as habilidades linguísticas, bem como aspectos mais voltados para a interculturalidade. A adesão de outros professores de LI e das outras LEs também possibilitaria a composição de um núcleo de ensino e pesquisa. Desse modo, questões mais relacionadas à acuidade linguística poderiam ser incluídas em trabalhos adicionais com os interagentes ou mesmo retomadas em sessões de mediação com a participação direta de um professor-mediador.

Limitações de nossa pesquisa

Encontramos, no percurso desta pesquisa, algumas limitações. A primeira refere-se ao curto período de tempo das interações em *teletandem* entre os brasileiros e os estrangeiros. As interações estavam programadas para iniciar em fevereiro de 2010 e encerrar no final de agosto do mesmo ano. Contudo, tivemos que aguardar por uma autorização oficial da reitoria, já que nossa pesquisa estava dentro de um projeto maior que envolvia divisas internacionais. Recebemos a autorização para dar início às interações apenas na primeira quinzena de agosto, reduzindo bastante o período já que o grupo de estrangeiro estaria no Brasil no mês seguinte.

Outra limitação diz respeito ao fato de os resultados desta pesquisa não proporcionarem generalizações. Todavia, acreditamos que, possivelmente, este estudo propicie reflexões em outros contextos de ensino de LEs, principalmente em

contextos tecnológicos de ensino, como há na maioria dos Institutos Federais Brasileiros.

Sugestões para futuros estudos envolvendo o tema de nossa pesquisa

Não pretendemos, com este estudo, responder a todas as perguntas possíveis sobre aprendizagem de línguas mediada pela ferramenta computacional *Openmeetings* em contexto de ensino tecnológico. O assunto é, sem dúvidas, instigante e merece ser tema de novas investigações.

Assim sendo, propomos como futuras investigações os seguintes estudos:

- a aprendizagem de línguas em *teletandem* em contexto de ensino tecnológico de ensino superior com auxílio de professores-mediadores;
- a utilização do *Openmeetings* para aprendizagem em *teletandem* em contexto de ensino tecnológico com alunos do ensino médio;
- a utilização de outros aplicativos, além do *Openmeetings*, para aprendizagem em *teletandem* em contexto de ensino tecnológico de ensino superior;
- a utilização de ferramentas que propiciem um trabalho colaborativo para a aprendizagem de LI entre alunos de diferentes Campi do IFG, em nível médio ou superior.

Considerações Finais

O IFG – Campus Goiânia possui uma longa experiência com a abordagem instrumental e com o ensino de inglês, mas ainda não havia vivenciado o contexto de aprendizagem em *tandem*. Nesse sentido, a vertente *teletandem*, idealizada pelos professores-pesquisadores da UNESP – Campi de Assis e São José do Rio Preto, demonstrou ser uma modalidade complementar de ensino-aprendizagem de línguas também passível de utilização no contexto tecnológico de ensino, principalmente, por possibilitar o contato entre aprendizes de diferentes nacionalidades, mas da mesma área de formação.

Essa modalidade de aprendizagem, já realizada por meio de aplicativos como o *Skype* integrado ao *TalkAndWrite*, *Oovoo* e *MSN*, apresentou-se favorável de ser também desenvolvida por meio do *Opemeetings*. Essa diversidade de ferramentas deixa claro que a aprendizagem em *teletandem* pode ser realizada com qualquer aplicativo computacional, desde que ele ofereça ou possibilite a associação de ferramentas para atender à vertente de *tandem* que se propõe, um *e-tandem* ou o *teletandem*.

Entretanto, para nós, a experiência mais gratificante foi perceber que os nossos alunos, quando recebem a chance de participar de um projeto como este, se empenham, se dedicam e demonstram como podem se tornar mais autônomos em relação ao próprio processo de aprendizagem de línguas. Eles também perceberam que a graduação é uma fase da vida escolar deles que podia ser complementada com outras etapas, como, por exemplo, cursar mestrado na Alemanha. As portas da *Uni Worms* estão abertas para os interagentes deste estudo sem custo algum, segundo o coordenador que acompanhou o grupo de estrangeiros na visita a Goiás. Outros já estão se organizando para cursar mestrado no Brasil na área de meio ambiente.

Para nós, estas são as trilhas que uma ‘bicicleta *tandem*’ pode propiciar aos aprendizes, alunos do IFG. Assim, mesmo aqueles que nunca imaginaram atravessar as fronteiras geográficas do Brasil tiveram a oportunidade de pedalar pelas trilhas virtuais de outros povos. Neste pedalar, mesmo sem deixar o estado de Goiás, outros saberes que podem auxiliar na formação profissional, e até mesmo na própria vida pessoal dos aprendizes, foram sendo descobertos e por eles apropriados. Retomando os argumentos apresentados no texto de Miranda mencionado na introdução: já podemos voltar o selim para a regulagem correta. “Se o selim chegou no ponto máximo e os joelhos ficam muito curvos, [es]tá na hora de comprar uma bicicleta maior”.

REFERÊNCIAS

- AIKEN, M.; BALAN, S. An analysis of Google translate accuracy. *Translation Journal*. v. 16, n. 2, p. 1-3, 2011. Disponível em: <<http://translationjournal.net/journal/56google.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. 51-14, 1984.
- BAXTER, J. The dictionary and vocabulary behavior: a single world or a handful? *TESOL Quarterly*, v. 14, n. 3, p. 325-336, 1980.
- BÉJOINT, H. The foreign student's use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills, *Applied Linguistics*, v. 2, n. 3, p. 207-222, 1981.
- BELZ, J. A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, v. 6, n. 1, p. 60-81, 2002. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/>>. Acesso em: 03 jan. 2012.
- BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. 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 Editores, 2010. p. 21-45.
- BENEDETTI, A. M.; RODRIGUES, D. G. Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em teletandem. 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 Editores, 2010. p. 89-104.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, J. de C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRAMMERTS, H. Language learning in tandem: definition, tandem principles, tandem organizers, bibliography, p. 1-4, 1995. Disponível em: <<http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/idxeng11.html>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. 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 autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H. (Org.). *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 15-25.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 5º ed., 2020.

BROCCO, A. de S. Uma experiencia de aprendizagem de português em contexto teletandem: a questão da gramática. 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 Editores, 2010. p. 261-281.

BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.

BROWN, G. Understanding spoken language. *TESOL Quarterly*, v. 12, n. 3, p. 271-283, 1978.

BRUNTON, M. An account of ESP – with possible future directions. *English for Specific Purposes*: issue 3, n. 24, v. 8, 2009. Disponível em: <http://www.esp-world.info/Articles_24/An%20account%20of%20ESP.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. O processo de colaboração e de negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 47-80.

CAVALARI, S. M. S. Entrevista com o professor Helmut Brammerts em Rio Preto. *Teletandem News*: boletim mensal do grupo de pesquisas Teletandem Brasil – Línguas estrangeiras para todos, ANO III, n. 1, Maio, p. 4, 2008. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_III_n_1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

_____. As definições das metas e o processo de autoavaliação no contexto teletandem. 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 Editores, 2010. p. 329-347.

CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: CEPRIL, 1988.

_____. Introduction. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005a. p. 13-26.

_____. the ESPcialist 19/2. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005b. p. 393-408.

_____. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2009a. p. 17-31.

_____. Prefácio do livro. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas no século XXI*. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2009b. p. 13-15.

COLE, M. 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*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 89-110.

CONSOLO, D. A. Princípios e procedimentos para avaliação em meios eletrônicos: implicações para a aprendizagem de línguas em teletandem. 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 Editores, 2010. p. 283-296.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

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

_____. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DEYES, A. F. Working paper N° 3. Applications of discourse analysis. Towards a minimum discourse grammar. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005a. p. 51-73.

_____. the ESPcialist Nº 7. The selection and classification of texts in ESP. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005b. p. 203-237.

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.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

FERNANDES, F. R.; CONSOLO, D. A. A questão tecnológica no teletandem: entraves e possíveis soluções. 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 Editores, 2010. p. 65-87.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. A correção de erros escritos em língua inglesa: do individual ao colaborativo. In: TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. p. 127-146.

_____. 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.

_____. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: Múltiplos Olhares*. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2011. p. 115-162.

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

FURTOSO, V. B. Para além do “gostei muito da conversa”: avaliação no contexto de aprendizagem em tandem. 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. 297-314.

GONÇALVES, R. M. *Você já blogou hoje?* Um estudo de caso sobre o uso de blogs na aula de língua inglesa. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P. da; TOSQUI, P. Técnicas de utilização de dicionário como material didático na aula de LE para fins específicos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 51-64, 2006.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon, 1981.

HOLMES, J. L. *The ESPecialist* N° 7. Text analysis and the teaching of language items. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005a. p. 238-284.

_____. *The ESPecialist* N° 12. Exchanging experiences: the role of an active resource centre. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005b. p. 311-340.

_____. Working Papers n° 17: The teacher as researcher. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005c. p. 343-392.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

KABATA, K.; EDASAWA, Y. Tandem language learning through a cross-cultural keypal project. *Language Learning & Technology*, v. 15, n. 1, p. 104-121, 2011. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/issues/february2011/kabataedasawa.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2011.

KHATIB, M.; BAGHERKAZEMI, M. The potential of learner output for enhancing EFL learners: short-term and long-term learning of the English simple present tense. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 1, n. 4, p. 400-407, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

_____. Sociocultural theory and L2: state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 28, n. 1, p. 67-109, 2006. Disponível em: <<http://www.mendeley.com/research/sociocultural-theory-l2-state-art/>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Theories in Second Language Acquisition: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2007. p. 197-221. Disponível em:

<<http://language.la.psu.edu/~thorne/Lantolf.Thorne.vanpatten.2007.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

LEFFA, V. J. 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, 2006. p. 175-212. Disponível em:

<<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/simulada.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

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

LIMA, M. dos S.; COSTA, P. da S. C. A tarefa colaborativa como estímulo à negociação, correção e aprendizagem de línguas. In: I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas - CLAFPL, 2007, Ingleses-Florianópolis. *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas - CLAFPL*, 2007. p. 598-606.

_____. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, p. 167-184, 2010.

LITTLE, D. Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n. 38, p. 77-88, 1999.

_____. A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendente. In: DELILLE, K. H. (Org.). *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 27-35.

_____. Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. 2007. p. 1-3. Disponível em: <http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUVIZARI-MURAD, L. H. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na teoria da atividade*. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

LUZ, E. B. P. Teletandem: ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. 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 Editores, 2010. p. 47-63.

LUZ, E. B. P.; CAVALARI, S. M. S. Teletandem Brasil: uma discussão sobre o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. 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. 201-220.

MACHADO, P. R. de A. C. *Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola*. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MARCKWARDT, A. H. The dictionary as an English teaching resource. *TESOL Quarterly*, v. 7, n. 4, p. 369-379, 1973.

MELLO, H. A. B. L1: madrinha ou madrasta? O papel da L1 na aquisição da L2. *Signótica*, v. 16, n. 2, p. 213-242, 2005.

MIRANDA, D. M. Disponível em:
<<http://transporteativo.org.br/wp/2008/10/11/aprendendo-a-andar-de-bicicleta>>.
Acesso em: 02 mar. 2012.

NAKAHAMA, Y.; TYLER, A.; VAN LIER, L. Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: a comparative discourse analysis. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 3, 2001. Disponível em:
<http://www.twu.ca/library/tqd_2008/VOL_35_3.PDF>. Acesso em: 11 jan. 2012.

NGUYEN, L. V. Computer Mediated Collaborative Learning within a Communicative Language Teaching Approach: a sociocultural perspective. *Asian EFL Journal*, v. 12, p. 202-233, 2010. Disponível em: <<http://www.asian-efl-journal.com>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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.

O'DOWD, R. Online foreign language interaction: moving from the periphery to the core of foreign language education. *Language Teaching*, p. 1-20, 2010. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

_____. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 35, p. 11-18, 2000.

O'ROURKE, B. Form-focused interaction in online tandem learning. *CALICO Journal*, v. 22, n. 3, p. 433-466, 2005. Disponível em:

<http://www.personal.psu.edu/slt13/589_s2007/04_O'Rourke.pdf>. Acesso em: 29 out. 2011.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A WWW e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, S.P.: Pontes Editores e ALAB, 2005. p. 135-153.

_____. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A. e B.; ESPÍRITO SANTO, R. S.; CAVALACANTE, S. M. S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/outro.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

PANICHI, L. Tandem learning and language awareness. Material from the ALA Tandem Workshop, 2002.

PANITZ, T. *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Washington, DC: Distributed by ERIC Clearinghouse, 1999. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED448443>>. Acesso em: 01 nov. 2011.

PICA, T. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

PINTO, A. P. O inglês instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2009. p. 77-86.

RAMOS, R. de C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, S.P.: Pontes Editores e ALAB, 2005. p. 109-123.

_____. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2009. p. 35-45.

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

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.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

_____. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.

SÁNCHEZ, P. M. Electronic Tools for Translators in the 21st Century. *Translation Journal*, v. 10, n. 4, p. 1-20, 2006. Disponível em: <<http://translationjournal.net/journal/38tools.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

SANTOS, G. R. dos. *Características da interação no contexto de aprendizagem intandem*. 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

_____. O que acontece durante as interações de teletandem: investigando os dados. 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. 123-147.

SCHMITZ, J. R. Dicionários para aprendizes (learner's dictionaries) e o ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 16, p. 47-53, 1990.

SCOTT, M. R. Working Papers Nº 1. Teaching and unteaching coping strategies, with particular reference to reading comprehension in English for Academic Purposes. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005a. p. 29-39.

_____. Working Paper Nº 12. Self-access in ESP. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005b. p. 77-90.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SHEHADEH, A. Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *System*, v. 31, p. 155-171, 2003.

SILVA, K. A. da. A (Trans) Formação inicial de professores de línguas no projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos: delimitando e atravessando as fronteiras digitais. 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 Editores, 2010. p. 169-196.

SIMÕES, G. M.; LIMA, S. dos S. Autonomia: redefinindo o papel do professor no contexto em Tandem. 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. 221-241.

SOUSA, M. R. de. Apresentação. In: Instrumentalidade no ensino de línguas estrangeiras. *Coleção Documentos Universitários* 8, n. 8, p. 5-8, 1981.

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

_____. 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.

STRECHT-RIBEIRO, O. *Literacia linguística: aqui e agora?* Escola Superior de Educação – CIED. Disponível em: <http://www.theka.org/docs/publicacoes/literacia_linguistica.pdf>. Acesso em: 09 set. 2012.

STROBL, C.; CARECHO, J. Relato sobre um projecto de tandem por correio eletrónico com professoras estagiárias de alemão na Universidade de Coimbra. In: DELILLE, K. H. (Org.). *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 161-168.

SWAIN, M. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n. 34, p. 115-132, 1995.

_____. The functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDELHOFER, B. (Ed.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 115-132.

_____. 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.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

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, 2009a. p. 17-18.

_____. Teletandem: metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras. 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, 2009b. p. 63-74.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. 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. 43-61.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000. p. 245-259.

VASSALLO, M. L. Teletandem ou tandem presencial? 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. 93-119.

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 Editores, 2009. p. 21-42.

VELOSO, F. S.; ALMEIDA, V. B. de. A fala facilitadora de dois interagentes no contexto de aprendizagem de LE no 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. 149-168.

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 Editores, 2010. p. 219-242.

VITEK, S. V. More reflections of a human translator on machine translation in the field of patent translation. *Translation Journal*, v. 15, n. 3, p. 1-6, 2011. Disponível em: <<http://translationjournal.net/journal/57mt.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *The Instrumental Method in Psychology*. Texto de uma apresentação realizada na Academia Krupskaya de Educação Comunista, p. 1-6, 1930. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/instrumental.htm>. Acesso em: 08 jan. 2012.

_____. Mastery of memory and thinking. In: COLE, M., JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Ed.). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1978. p. 38-51.

_____. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, v. 17, p. 3-35, 1979.

_____. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. *The concept of activity in Soviet Psychology*. New York: M.E. Sharpe, 1981. p. 144-240.

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

WALLACE, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WARE, P. "Missed" communication in online communication: tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning and Tecnology*, v. 9, n. 2, p. 64-89, 2005. Disponível em: <http://ltt.msu.edu/vol9num2/ware/>. Acesso em: 15 dez. 2011.

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. Text, talk and inquiry: schooling as semiotic apprenticeship. Artigo apresentado na conferência "International Conference on Language and Content", 1993. p. 1-33. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED371618.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2011.

_____. *Learning and teaching "scientific concepts": Vygotsky's ideas revisited*. Artigo apresentado na conferência "Vygotsky and the Human Sciences". Moscou, set. 1994. p. 1-22. Disponível em: http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/ScientificConcepts.pdf. Acesso em: 03 jan. 2011.

_____. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: WELLS, G. (Ed.). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 313-334. Disponível em: <http://tortoise.oise.utoronto.ca/~gwells/resources/ZPD.html>.

WERTSCH, J. V.; TOMA, C. Discourse and learning in the classroom: a sociocultural approach. *Visiting Lecturer Series on "Costructivism in Education"*, p. 1-16, 1990.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 11-38.

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 56-71.

WIERSEMA, N. How does collaborative learning actually work in a (Mexican) classroom and how do students react to it? A brief reflection. 2002. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED464510.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em LI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS

**INFORMATION AND AGREEMENT OF VOLUNTARY PARTICIPATION AND
 PRIVACY TERM OF THE RESEARCH DATA**

You are invited to take part, as a volunteer, in my PhD research, linked to the PhD Program in Linguistics and Letters at the *Federal University of Goiás, Goiás – Brazil*. After being aware of the information below, if you accept being a participant of this research, please sign at the end of this document, which is in two counterparts, one belongs to you and the other to the person in charge of the research. If you do not accept taking part in the research, you will not be penalized. If you have gotten any further questions, please contact the Ethic Committee on Research Development of the Federal University of *Goiás* by the following telephone numbers: (55-62) 3521-1075 or (55-62) 3521-1076 – E-mail: <<http://www.prppg.ufg.br/coep/>>

INFORMATION ABOUT THE RESEARCH:

Title: The Portuguese, English and German learning process by means of Tandem system: a study involving peer interaction focusing issues related to sustainable Tourism and Hospitality

Researcher: Suelene Vaz da Silva

Contact number: 0(55) 62 3637-7234 or 0(55) 62 9225-3585

Supervisor: Professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – Federal University of Goiás

The Tandem Project is a research about language learning process in a context where professors and students are given opportunities not only to learn a foreign language, but also to know about other community culture. Seeing that IFG is enlarging its *campi* and that the developing of researches is one of its aims, this project can corroborate to build partnership among IF - Goiás and the University of Worms, in Germany.

It will also be a pioneering partnership between IFG Tourism and Hospitality fields and the Tourism Department at Worms. It is expected that this research can help straiten the relation between *Goiás/Brazil* and Germany.

Below I present some clarifications about the research:

Context – Virtual interactions, video conferences and face-to-face meetings in September, 2010.

Participants – The IFG Director, some Professors and some students from IFG – Brazil and some professors and students from a University in Germany.

Research procedures

Virtual and live interactions – the exchange of electronic messages by means of some virtual tools which should be scheduled by each pair of peers in a time when both are available, in exception of some meeting that could be accompanied by the researcher. There will also be live meetings by September, 2010.

The Tandem Project will be developed by means of at least two virtual meetings per week, of an hour each one. In each meeting just one linguistic code should be used: English or Portuguese. This condition is to guarantee that both participants will have the same time of input session on the target language. The subject of the conversations should be collaboratively decided by the peer so as the linguistic code to be used in each interaction, taking into account that both must be used in every week. The peer should keep in mind that aspects involving the topics already sent to Professor Dr. Joachim W. Zang must be considered as conversation topics.

The virtual meetings can be scheduled by the peers and later communicated to the researcher and the language to be used is the peers' choice. The first virtual meeting could have in its content a personal and, if possible, an academic introduction.

Besides two virtual meeting per week, each one contemplating one of the target languages, the peer acting as learners is expected to receive feedback from his/her partner. So, the peers should negotiate about when, how and how often each one would like correction to be done.

Questionnaire – some questions for data gathering about the participants' personal and professional profile should be answered. It will be sent electronically to the peers and after being answered it should be sent back to the researcher by the same way.

Autobiography – story about how the participants language learning experiences and about their interest in learning another language or in improving their foreign language abilities by virtual interactions.

Interviews – narratives about some issues related to the language learning process by means of virtual tools and about face-to-face interaction that may occur during the trip to the state of Goiás.

Data analyses – the data gathered will be analyzed by the light of some teaching and learning theory or any other theory required by the data. The analyses will be sent to the participants so that they can read them and clarify any inappropriate analyses as well suggest modifications.

Consent – the participant is free to drop his already given consent at any point of the research without any penalties for himself/herself. The data already gathered may be used in the research if allowed by the participant.

Risks and benefits – the research procedures do not apply direct risks to the participants. In relation to benefits, the research can, in the long run, strengthen the internship between IFG and FH Worms, promote cultural exchange, establishes team-work to develop researches about sustainability in Goiás Tourism field and in any field of knowledge the partnership views as relevant. The specific focus of the research **The Portuguese, English and German learning process by means of Tandem system: a study involving peer interaction focusing issues related to sustainable Tourism and Hospitality** will be the process of learning languages by means of virtual interactions.

The results disclosure – the reflections and conclusions coming from the data analyses will be part of my PhD dissertation and also of any future scientific publication or oral presentation (journals, books, seminars, among others).

♦ Name and researcher signature _____
Suelene Vaz da Silva

CONSENT FORM

I,____(first name, family name)____, born at_____ in _____, the undersigned, agree in taking part in the study above described. I was properly informed and clarified by the researcher Suelene Vaz da Silva about the research and its procedures, as well about the possible risks and benefits coming from my participation in the research. I was assured that I can drop my consent at any time without any penalties.

Place and date _____

Name and signature of the participant or of someone responsible for him/her:

Testimonies (people not related to the researcher crew):

Name:

Signature:

Name:

Signature:

Any complementary observation:

_____...

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em LP



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), na minha pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode entrar em contato pelos telefones disponibilizados abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 521-1075 ou (62) 521-1076 e/ou pelo endereço eletrônico: <<http://www.prppg.ufg.br/coep/>>

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: O processo de ensino-aprendizagem das línguas portuguesa, inglesa e alemã por meio do sistema *Tandem*: um estudo envolvendo interações virtuais focando tópicos relacionados à sustentabilidade nas áreas de Turismo e de Hotelaria

Pesquisadora Responsável: Suelene Vaz da Silva

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): 0(55) 62 3637-7234 ou 0(55) 62 9225-3585

Orientador / Supervisor da pesquisa: Professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – Universidade Federal de Goiás

Pesquisadores participantes: XXXXXX

Telefones para contato : XXXXXX

O sistema *Tandem* oportuniza aos interagentes aprender uma língua estrangeira por meio de recursos oferecidos por aplicativos gratuitos que permitem utilizar a voz, o texto (leitura e escrita) e imagens de vídeo através de uma *webcam* em tempo real, em que cada parceiro faz o papel de aluno por uma hora, falando e praticando a língua do outro parceiro e, em seguida, trocando de papéis e de línguas. Este modelo de aprendizagem de línguas propiciará um intercâmbio de experiências entre o IFG e a Universidade de Worms na Alemanha, bem como pode contribuir para o fortalecimento de futuras parcerias entre as duas instituições de ensino e, eventualmente, para o avanço de conhecimentos na área de pesquisas não apenas na área de aprendizagem de línguas, mas também em outras áreas do conhecimento.

Esclarecemos, a seguir, alguns aspectos da pesquisa:

Contexto – interações virtuais, vídeo conferências e encontros presenciais durante a estadia dos Alemães em Goiás, em setembro de 2010.

Participantes – o Diretor do Campus Goiânia do IFG, alguns professores e alguns alunos do IFG. Alguns professores e alunos da Universidade de Worms na Alemanha.

Procedimentos de pesquisa

Interações virtuais e presenciais – troca de mensagens entre os interagentes por meio de recursos tecnológicos, em dias e horários previamente agendados de acordo com a disponibilidade de cada dupla e, posteriormente comunicados a pesquisadora. As interações virtuais deverão ocorrer no mínimo duas vezes por semana, com duração mínima de uma hora para cada sessão. Em cada sessão, apenas um código linguístico deve ser usado: Inglês ou Português. Este procedimento é recomendado para que ambos os interagentes tenham o mesmo tempo de uso da língua que desejam aprender. O tema das conversas deve ser colaborativamente decidido pelo par, assim como o código linguístico a ser utilizado em cada interação, considerando que ambos os idiomas devem ser semanalmente contemplados. Os tópicos⁵³ relacionados à sustentabilidade enviados pelos interagentes alemães ao professor Dr. Joachim W. Zang devem estar presentes nas interações. Recomenda-se que a primeira reunião virtual tenha um conteúdo que abranja informações pessoais e acadêmicas. No sistema *Tandem* de aprendizagem de línguas é esperado que os interagentes recebam *feedback*⁵⁴, portanto, é recomendado que seja negociado sobre quando, como e com que frequência a correção deve ocorrer.

Questionário – constituído por algumas perguntas sobre o perfil pessoal e profissional dos participantes. O questionário será enviado eletronicamente para os interagentes e, depois de respondido, deve ser devolvido ao mesmo endereço utilizado para o envio.

Autobiografia – para os interagentes alemães, relato sobre como aprenderam a língua inglesa, bem como sobre o interesse em aprender português. Para os interagentes brasileiros, relato sobre o conhecimento do inglês e o interesse em ampliar essa aprendizagem.

Entrevista – narrativas sobre questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas em contexto virtual e presencial, bem como sobre as expectativas em relação ao projeto *Tandem*.

Análise de dados – os dados serão analisados de acordo com teorias linguísticas relativas à aquisição/aprendizagem de línguas. Após a análise, os dados serão enviados aos participantes para que eles possam esclarecer quaisquer dúvidas e sugerir modificações.

Consentimento – fica garantida a liberdade de o participante retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma para si. Os dados já coletados poderão, caso o participante concorde, ser utilizados no estudo.

⁵³ Cada interagente brasileiro deve observar, no final deste documento, o tema enviado por seu interagente alemão. Caso o par não tenha tema(s) definido(s), sugere-se negociá-lo(s) durante as interações.

⁵⁴ Por correção entende-se quaisquer sugestões de modificação no insumo linguístico (oral ou escrito) sugerida pelos interagentes.

Riscos e benefícios – os procedimentos da pesquisa não acarretam riscos diretos para os participantes. Em relação aos benefícios, a pesquisa contribuirá para o fortalecimento das parcerias entre o IFG e a Universidade de Worms, propiciando intercâmbio cultural, e a constituição de grupos de pesquisas que investiguem sustentabilidade não somente no campo do Turismo, mas nas diversas áreas de conhecimento presentes no IFG.

Divulgação dos resultados – as considerações e conclusões obtidas com a condução da pesquisa serão utilizadas na composição da tese de Doutorado da responsável pelo estudo bem como em apresentações orais e na publicação de trabalhos de natureza científica (periódicos, livros, encontros, seminários).

♦ Nome e Assinatura do pesquisador _____
Suelene Vaz da Silva

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____,
RG _____ CPF _____, abaixo assinado,
concordo em ser um participante do estudo acima descrito. Fui devidamente
informado e esclarecido pela pesquisadora Suelene Vaz da Silva sobre a pesquisa, os
procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios
decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu
consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e
aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:

Assinatura:

Nome:

Assinatura:

Observações complementares

APÊNDICE C – Questionário semiaberto em LI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS

Dear participant, this is part of a research project entitled “The Portuguese, English and German learning process by means of Tandem system: a study involving peer interaction focusing issues related to sustainable Tourism and Hospitality”. The main objective of this research is to identify how language learning occurs in a virtual environment. In order to accomplish this, I would like you to answer the questions below. I point out that the information you provide here will only be used for the purposes of this research and will not be provided to anyone else. Please feel free to add any comment you want. Thank you very much for your attention.

Contact: Suelene Vaz da Silva / IFG – Goiás. <suelenevaz@yahoo.com.br>

1. Name: _____

2. Nickname: (As your identity must be preserved, it will be necessary that you choose a nickname to be used to refer to your data during the data analyses)

3. Nationality: _____

4. Age: _____ Sex: F () M ()

5. First language: _____

6. Second language(s)

7. Level of education: _____

8. Graduation Area: _____

9. Knowledge of Portuguese Language: () nothing () little () average

Other: _____

10. Knowledge of English Language: () nothing () little () average

Other: _____

11. Visited Brazil () never () number of times

12. Visited the Brazilian State of *Goiás* () never () number of times

13. Please, write how you learned English and what role it plays in your today life, feel free to mention everything that you find relevant regarding your English-experience. This text will help me to understand your English language learning process, which I would like to compare with our students experience. If you have any knowledge of Portuguese, please comment on it.

As it is an open story, the more detailed you write it the greater my comprehension of the learning process will be. Thanks a lot for your help.

_____ ...

APÊNDICE D – Questionário semiaberto em LP



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS

Caro participante e interagente do projeto *Tandem*,

Gostaria de convidá-lo a participar do Projeto “O processo de ensino-aprendizagem das línguas portuguesa, inglesa e alemã por meio do sistema *Tandem*: um estudo envolvendo interações virtuais focando tópicos relacionados à sustentabilidade nas áreas de Turismo e de Hotelaria”.

Este projeto é parte de uma pesquisa em nível de doutorado vinculada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. O objetivo principal do estudo é investigar como ocorre a aprendizagem de línguas em um ambiente virtual. Para que a pesquisa seja desenvolvida é necessário que você responda ao questionário a seguir. Gostaria de esclarecer que as informações fornecidas serão utilizadas unicamente para os propósitos deste estudo e não será repassada a nenhuma outra pessoa. Por favor, sinta-se livre para acrescentar quaisquer informações que considerar relevantes.

Pesquisada e endereço para contato: Suelene Vaz da Silva / in_tandem@ifg.edu.br

1. Nome: _____

2. Pseudônimo: (Para preservar sua identidade apenas seu pseudônimo ser utilizado na pesquisa)

3. Nacionalidade _____

4. Idade: _____ Gênero: F () M ()

5. Língua materna: _____

6. Segunda língua(s)

7. Nível de escolaridade:

8. Área de graduação:

9. Somente para os brasileiros cuja língua-alvo seja o inglês

Conhecimento de língua Inglesa: () básico () intermediário () avançado

Outros (especificar): _____

10. Somente para os brasileiros cuja língua-alvo seja o alemão

Conhecimento da língua alemã: () básico () intermediário () avançado

Outros (especificar): _____

11. Visitou algum país estrangeiro? Sim () Não ()

Em caso de sim: Qual () Fez uso de língua estrangeira? Sim () Não ()

Em caso de sim: Qual? _____

13. Por favor, relate a sua história de aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) e o papel(éis) que essa(s) língua(s) desempenham na sua vida atual. Mencione todas as informações que considerar relevantes, pois quanto mais detalhado for seu relato, melhor será minha compreensão de seu processo de aquisição/aprendizagem de línguas. Obrigada por sua contribuição.

_____ ...

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista

Openmeetings

Comente sobre as interações via *Openmeetings*?

Qual par de línguas foi contemplado?

Como foi a sua aprendizagem da LI ou da LA? E a de seu interagente?

Avalie o aplicativo.

Você pretende continuar interagindo com o seu / sua parceiro(a)?

Preparação para o evento Brasil/Alemanha

Como você percebe a relação entre aprendizagem de língua e a temática do evento?

Como foi o uso do inglês durante os encontros? Você aprimorou o seu inglês? Em quais aspectos?

Como você preparou as apresentações? Como o fato de apresentar em língua inglesa contribuiu para a sua aprendizagem?

APÊNDICE F – Relação das interações via aplicativo *Openmeetings* realizadas por todos os pares de interagentes participantes deste estudo

Número e código de controle da gravação gerados pelo próprio <i>Openmeetings</i>		Pares de interagentes	Local de onde o interagente brasileiro realizou a conexão e condição da gravação
0	 Recording 24.08.2010 15:16:51	Natalie e Teego	IFG. Sala S 402 ⁵⁵ . A interação ocorreu, mas não gravou. Problema de espaço no disco rígido.
32	 Recording 25.08.2010 14:27:24	Nath e Eve	IFG. Sala S 402. Problema na gravação de áudio. Há algumas informações de <i>chat</i> .
X	 Recording 25.08.2010 17:15:53	Natalie e Teego	IFG. Sala S 402. O par não consegue realizar a interação, problemas com o aplicativo.
38	 Recording 26.08.2010 16:09:45	Natalie e Teego	IFG. Sala S 402. Sem problemas.
X	 Recording 27.08.2010 14:16:18	Nath e Eve	IFG. Sala S 402. Erro na gravação/Arquivo não abre.
42	 Recording 27.08.2010 15:49:52	Drica e Red	Residência da interagente. Apenas Drica. Testar ferramenta.
43	 Recording 27.08.2010 16:07:16	Drica e Red	Residência da interagente. Apenas Drica. Testar ferramenta.
44	 Recording 27.08.2010 16:23:25	Drica e Red	Residência da interagente. Apenas Drica. Testar ferramenta.
45	 Recording 27.08.2010 17:19:57	Natalie e Teego	IFG. Sala S 402. Problemas com o equipamento.
46	 Recording 27.08.2010 17:28:40	Drica e Red	Residência da interagente. Não há dados gravados.
47	 Recording 27.08.2010 17:30:29	Natalie e Teego	IFG. Sala S 402. Apenas <i>chat</i> .
52	 Recording 28.08.2010 14:17:17	Nath e Eve	Residência da interagente. Sem problemas.
53	 Recording 28.08.2010 17:25:27	Natalie e Teego	Residência da interagente. Sem problemas.
55	 Recording 30.08.2010 15:27:24	Drica e Red	Residência da interagente. Sem problemas.
57	 Recording 30.08.2010 17:16:09	Natalie e Teego	IFG. Sala S 402. Sem problemas.

⁵⁵ A sala S 402 é o laboratório de informática do IFG.

64	 Recording 01.09.2010 17:43:44	Natalie e Teego	IFG. Sala S 402. Problemas com o equipamento.
65	 Recording 01.09.2010 18:07:45	Natalie e Teego	IFG. Sala S 402. Continuam tendo problemas com o equipamento.
71	 Recording 03.09.2010 14:04:20	Drica e Red	Residência da interagente. Não há dados gravados.
72	 Recording 03.09.2010 15:49:42	Jujuba e Peregrino	IFG. Sala S 402. Sem problemas.
73	 Recording 04.09.2010 17:30:31	Natalie e Teego	IFG. Sala S 402. Sem problemas.

Legenda

Interações sem qualidade de uso	
Interações que não se efetivaram	
Interações utilizadas neste estudo	

APÊNDICE G – Exemplo de transcrição de áudio de uma sessão de interação via *openmeetings*

Sessão de interação entre Natalie e Teego (flvRecording _ 53 – 28/08/2010. Duração: 01 hora e 18 min)

Natalie: Yes? (compartilhando na lousa interativa uma fotografia do IFG. A fotografia apresenta pessoas sentadas ao pátio, assistindo a um evento)

Teego: Yep.

Natalie: And this one day that have some event there and has, have, had a lot of people, but is very, very big here. You will know.

Teego: Yeah. Only another two, three weeks, yeah.

Natalie: Yes. More or less three weeks. But I think we will...

Teego: I think that's gonna be fun.

Natalie: Yes, me too. We will go a side tour, a tour in IFG, that is the name of my institution.

Teego: Ok. Unhum.

Natalie: Is very big there.

Teego: So you can show me around, where you work and where you study, yes.

Natalie: No, ah yes, yes. This photo no, I can't, but when you...

Teego: No, in this photo not.

Natalie: Yes, when you will come I...

Teego: and live.

Natalie: What?

Teego: Live.

Natalie: Yes.

Teego: like when I am there. Yep, probably, yeah.

Natalie: Yes, I think that you will like.

Teego: Oh, yes. How can you make like, like put this picture in this board.

Natalie: What I did what?

Teego: How can you like put pictures on the whiteboard, here?

Natalie: Ah this, you can... ah, how can I explain to you... I will check the the name here in the dictionary in English, just a moment. Is because here for me is in Portuguese. (verifica no dicionário <<http://translito.com>> a tradução de 'importar apresentação' e tem download 'presentation')

Teego: Ok. I thought you wanna learn English and German so you have to change the language.

Natalie: Yes. Is download presentation, I think that is this name in English. In a green, a green symbol of plus. Can you see? Download of presentation.

Teego: No.

Natalie: Something like this, I will come, I will put my presentation in English then I can explain for, to you, ok?

Teego: Ok.

Natalie: Just a moment.

Teego: High upload?

Natalie: Yes, yes, is this.

Teego: Yeah. Ok, yeah.

Natalie: Upload.

Teego: Yep.

Natalie: Then you choose some photo or something that you want and stay here, yes?

Teego: Yes, I didn't know that.

Natalie: Yes. I didn't know too, I'm learning, just a little time ago. And today you will go out?

Teego: Hmm... Today I went out and met some friends of mine, and we just like talked and...

Natalie: Not a party?

Teego: Coffee, yep, some cake. No, not a party.

Natalie: Ah, ok. I will go to a birthday of my friend.

Teego: Just that midday or day.

Natalie: Ah, ok.

Teego: So are you going out?

Natalie: Yes, yes. Latter, a birthday of one friend of mine.

Teego: Oh, say him the best for me.

Natalie: What?

Teego: Say her or him I don't know, happy birthday for me.

Natalie: Ah, ok. Yes, yes. There we go...

Teego: How is happy birthday in Portuguese?

(a barra de rolagem do *chat* apresentava a última frase do encontro: 'yes! The next lesson! see you')

Natalie: Ah, ok, aniversário. I will write to you.

Natalie: [*Chat*] aniversário

Teego: Thank you.

Natalie: Yes, aniversário.

Teego: and happy, is not necessary?

Natalie: Yes, if you want to do congratulations to a people is Feliz Aniversário.

Natalie: [*Chat*] feliz aniversário

Teego: Ah, ok. Feliz Aniversário.

Natalie: Yes. When is your birthday?

Teego: Uhhh, on the seventh of October.

Natalie: Seven of October, is next month, yeah?

Teego: Yes, next month.

Natalie: Yes.

Teego: How about you?

Natalie: The mine is more next to you, nine of September.

Teego: Ok. Oh, it is not far away.

Natalie: Yes.

Teego: Already have some birthday wishes?

Natalie: No, not yet.

Teego: Ok.

Natalie: But I want to meet in some friends, but I don't, I don't decide yet what I can do, what I will do.

Teego: More spontaneous person.

Natalie: Yes. I think that one thing that you will be think that is strange here is that everybody give hugs and kisses for everybody too.

Teego: Yes, that's different in German, yep.

Natalie: Yes. I think...

Teego: we are more like of a distance. Yep.

Natalie: Yes, yes. Different that my friends that is German, he's very afraid, very... is very funny for us, because he looks so strange for us and now he is complete... he do everything that we do, did, do, hugs and kisses for everybody.

Teego: Well, I think that is like for the first, the first couple of days, I think it's a kind of strange because they are not used to it.

Natalie: Yes. But is cultural.

Teego: Yes, it's not too bad thing, I would say, like it's nice to have like close contact and... warm yep.

Natalie: Yes. But I think that will be, I don't know acostumar in English, just a moment again.

Teego: in deutsch ...

Natalie: I always forgot this word (verifica no dicionário <<http://translito.com>> a tradução de ‘acostumar’ e tem accustom’) . 7: 29Accustom, yes.

Teego: Accustom (corrigindo a pronúncia), I know, ok. Yeah!

Natalie: Ok?

Teego: Yep.

Natalie: Yes, I think that some time you accustom with this.

Teego: Probably, I think I have to.

Natalie: I want to present my...

Teego: And about the last word... Ah, ok.

Natalie: What? No? You can say.

Teego: No, go on.

Natalie: No, it is because my....

Teego: The last word you told me.

Natalie: What?

Teego: Yesterday, ah, the word for bye, I don’t know how to pronounce it. Is it tchau?

Natalie: Ah yes, yes, you don’t know how to pronounce, tchau. Tchau.

Teego: Tchau in Portuguese?

Natalie: Tchau. Yes, yes is this.

Teego: Ok.

Natalie: And I don’t know how to pronounce your tchau, your bye too.

Teego: In Germany you can also say like tchau and that would be like a possible word as well.

Natalie: Yes?

Teego: But we write like the Italian way I think

Teego: like this ciao.

Teego: [Chat] ciao

Natalie: Ah, yes, yes, yes, but is the same pronounce.

Teego: Yes, perhaps like a lite bit more like ciao, but yeah. And the German word with the ‘ü’, which is probably like a new letter for you, is...

Teego: [Chat] tschüss

Teego: tschüss

Natalie: Tschüss, ah, yes, I imagine this is, this is very simple. Tschüss, yes?

Teego: Yep, tschüss.

Natalie: Tschüss, tschüss. I thought that it is more difficult.

Teego: No, probably it looks difficult but actually it isn’t.

Natalie: yes, tschüss, this is ok. [...] And tomorrow, you will do?

Teego: Tomorrow we are going to have lunch, yep, with my grandma I think, ja. And in the evening I probably ... I don’t know yet, I have to plan.

Natalie: Yes, tomorrow I will visit some relatives too and I will all pass all the day there.

Teego: Yeah, are they living as well in Goiânia or in another town?

Natalie: In another town but is very next to Goiânia, is more or less forty, fifty minutes for to my house, from my house, and yours?

Teego: Just in the same town, it’s just down the road, basically.

Natalie: Everybody in the same town?

Teego: Yes, yep, all my relatives, yeah.

Natalie: Very nice. But is your grandfather that you said that live in São Paulo?

Teego: No, that’s my grandaunt.

Natalie: Ah, ok.

Teego: That’s the ... sister of my grandfather.

Natalie: Ah, ok.

Teego: And, well she went to Brazil, Brazil (corrigindo a pronúncia) I think sixty years ago, so she doesn’t know me nor my mom or, ah, I don’t think she ever met my grandma. Yep. So actually I don’t really know her.

Natalie: Ah. You think that you don’t, ah, you don’t know her more?

Teego: I haven't met her, and she, like I called her once and told her who I am and stop, but she was like happy about it, but actually she doesn't know who I am and she doesn't really know my mom, it is just like... her other brother is still living here in Gladback and he was in São Paulo I think in the 80's, but we don't really have really close contact, so... is a kind of strange, but I think it's gonna be fun.

Natalie: Yes, yes, here have, I have some relatives that I never see

Teego: It's always like that

Natalie: but your relatives ... they will go with us, with you to Brazil or only you? Or just you visit her?

Teego: No, no. only me, only me.

Natalie: Ah, ok.

Teego: Because my mom and dad have to work and it's no possible, like, they will have to leave work and ... it's quite expensive, as well.

Natalie: Yes, yes, it is. You want to learn how pronounce the name of the relatives in Portuguese?

Teego: Yes, I would like to, yeah.

Natalie: Yes. Mother is mãe.

Natalie: [Chat] mãe

Teego: How do you pronounce it?

Natalie: Mãe.

Teego: Mãe. Mãe, mãe, mãe.

Natalie: Or if you want to, like me, I pronounce like a... some child pronounce like this,

Natalie: buy is a very... with love, very carefully way to say: mamãe.

Natalie: [Chat] mamãe

Teego: Mamãe.

Natalie: Yes? Yes, mamãe is more cute.

Teego: Yep. Ok.

Natalie: Yes, and father...

Teego: In German is not like... no, you can go on.

Natalie: No, you can say how it is in German.

Teego: In German is more hash I would say... it's Mutter.

Teego: [Chat] Mutter.

Natalie: Mutter. Ah, Mutter.

Teego: Or it's, like, probably it's the same as mamãe is Mama.

Natalie: Yes, yes. I think that is the same, Mama, like in Italian.

Teego: Yep.

Natalie: Mama. Mama and Mutter (pronunciando Mutter como mother).

Teego: Mutter. (corrigindo a pronuncia de Mutter)

Natalie: What is the... Mutter

Teego: Mutter.

Natalie: Yes, I prefer Mama. Is easier and is more beautiful.

Teego: Yeah. I think is so small.

Natalie: And father is pai

Natalie: [Chat] pai or papai

Natalie: or the same meaning of mamãe, ah, papai.

Teego: Unhum, pai or papai.

Natalie: Yes. And German?

Teego: And, German it's Vater.

Teego: [Chat] Vater

Natalie: Vater.

Teego: Basically the 'v' in the front is often spoken like 'f'.

Natalie: Vater.

Teego: Vater.

Natalie: Vater. Vater.

Teego: Vater, yep.

Natalie: Vater.

Teego: Or the other word is Papa.

Teego: [Chat] Papa

Natalie: What do you use?

Teego: Hum, the second one, yep.

Natalie: Papa? And Mama?

Teego: Yep. That's more familiar to me.

Natalie: Yes, for me too.

Teego: I think that's sounds better and feels better I think.

Natalie: Yes, I think too. And sister is

Natalie: [Chat] irmã

Teego: Irmã (pronunciando com ênfase no 'ir').

Natalie: Irmã, the stress is in the end.

Teego: Irmã.

Natalie: Yes, irmã.

Teego: Ok. In the write always if there's something on the vowel is it like stressed?

Natalie: Yes, yes. Is this.

Teego: Ok.

Natalie: All the words that has accent, not accent, has a... I want to change this word (verifica no dicionário <<http://translito.com>> a tradução de 'acento' e tem 'accent').

Teego: The 'ã' I don't know how you say it... For me is better accent.

Natalie: Yes, accent, yes, is this.

Teego: Yea, Ok.

Natalie: Yes, all the words... Yes, I'm confusing... all the words that has this, the stress is in this. And how do you say irmã in German?

Teego: Irmã was, eh, sister, wasn't it? Brother? Sister?

Natalie: Yes. Sister.

Teego: Sister. Sister would be, ah...

Teego: [Chat] Schwester.

Teego: Schwester.

Natalie: Uau. Schwester.

Teego: The first three letters is always like a /ʃ/ basically 'sh' (pronunciando as letras separadamente) in English /ʃ/, yeah? And then the 'w' is /v/ Schwester.

Natalie: Schwester, Schwester.

Teego: Yes, Schwester.

Natalie: Yes? Schwester.

Teego: Yes, perfect.

Natalie: Schwester. My Schwester. I have just one Schwester. And brother. Is the, is very similar to the sister for us. It is

Natalie: [Chat] irmão

Teego: Irmã, irmão.

Natalie: Irmã, the letter 'a' is closed the sound, irmã

Teego: Irmão.

Natalie: is inside, irmã, irmã and irmão.

Teego: Irmã, irmão. Yeah, well I can't really like ... to the closed 'a'. Irmão.

Natalie: Yes.

Teego: Irmão.

Natalie: Irmão.

Teego: Irmão

Natalie: Yes.

Teego: Irmão.

Natalie: Irmão.

Teego: Ha, I think I have to practice that one.

Natalie: Yes.

Teego: The German one is not at all similar to the Schwester.

Teego: [Chat] Bruder

Teego: It's Bruder.

Natalie: Uau! Strange... Bruder.

Teego: Bruder, yap.

Natalie: But you, but you pronounce the letter 'r'? Bude?

Teego: Is more like 'reee', like if you are gargling, I don't know, you know gargle? If you like have water in your mouth and you put it on your throat back and then 'reee'. You know what I mean?

Natalie: No, I don't know.

Teego: I think I have to have to look what it means, I don't know the word in English or ...

Teego: [Chat] gorgolejo (Faz o processo inverso para a Natália entender)

Teego: I don't know how to pronounce that one.

Natalie: Gorgolejo.

Teego: Gorgolejo. It is like 'rrr' (fazendo o som). Like put water in your mouth, right?

Natalie: Where did you learn this word?

Teego: Oh, I have to look it up.

Natalie: Ham! Ah, é, no, but ... it's another thing, é gargarejo.

Natalie: [Chat] gargarejo

Natalie: This, gargarejo, 'grrr' (fazendo o som). I know what is.

Teego: Ok.

Natalie: Gargarejo.

Teego: I had, I look it up in Google.

Natalie: Yes, I'm thinking what is gorgolejo in Portuguese because don't exist this word.

Teego: Ok. But if you, like, gargarejo falando sílaba por sílaba) ... in

Natalie: Yes?

Teego: like you put in your throat, like say 'rrr' (fazendo o som) and is basically the 'r' sound in German.

Natalie: Repeat please, the brother.

Teego: Bruder (ênfatizando a pronúncia de 'bru').

Natalie: Buder.

Teego: Try to make like 'rrr' (fazendo o som).

Natalie: Buder.

Teego: You don't have to use your tongue, it's just like in the throat, like 'rrr' (fazendo o som).

Natalie: 'Rrrr' (fazendo o som)

Teego: Yeah, it's the German 'r'.

Natalie: 'Rrrr...'.

Teego: Bruder.

Natalie: Buder.

Teego: Yeah, Bruder.

Natalie: Rude. Rude.

Teego: No, it is the 'b'.

Natalie: 'B'.

Teego: Bruder. Yeah.

Natalie: Bruder.

Teego: You can also rub out the 'r', that's other possible like if you... you can say like 'Bruder'.

Natalie: I have to try.

Teego: I can't rub but you can.

Natalie: Yes. Ah, I can? Bruder.

Teego: You can, yep.

Natalie: Bruder.

Teego: Yeah.

Natalie: Bruder.

Teego: You are getting there.

Natalie: Remember brother in English, yes?

Teego: Yes, quite, similar to the English word.

Natalie: Yes, similar to *Bruder*. Remember the... when you write I remember brother in English, but always the sound is more difficult.

Teego: I don't think it's more difficult, it's... different.

Natalie: Yep, is because when you write is... I can understand some, some words remember another words in English, but when you say the word is very different.

Teego: Ok. Yeah, but I think if you get to know the letters, how you pronounce them that's quite easy to reach others I think, because is not like...

Natalie: Ah, yes yes.

Teego: I think is like in French, for example, you... like a lots of words which are sound the same but actually reading complete different and you can't really say when you hear something you can't really say how you have to write it.

Natalie: Yes. I think this too, because in French you read to complete different that you say, the way that you write is complete different the way that you say. Is very complete.

Teego: I think that is quite difficult.

Natalie: Yes. Yes, but I want that you...

Teego: But in german, like if you know how to pronounce it is...

Natalie: Yes, yes. Is this. I want that you know to my sister, he is next to me.

Teego: Sister?

Natalie: Yes, my sister. My *irmã*.

Teego: Oi, *irmã*!

Natalie: He is next to me.

Irmã da Natalie: Hi!

Teego: Hi!

Natalie: She is a little bit shy, but you will know her. Everybody...

Teego: Oh, that's right, you are at home, aren't you?

Natalie: Yes, yes. You will know her when you come to my house.

Teego: Yep.

Natalie: But everybody say that she is very alike to me, but I think that is nothing alike, nothing...

Teego: Yes, that always like you don't see really the, hum, similarity only the others, from the outside.

Natalie: Yes, yes. For me she is no alike to anybody of our family, just only with my grandmother, but with my father or my mother I don't think so, but she is my sister.

Teego: My brother is completely, like the opposite I would say. He is very interesting in sports and he likes... I don't know.

Natalie: But physically he is alike to you?

Teego: What do you mean with physically?

Natalie: Physically, hum... face, hmm... yes, the characteristics...

Teego: No, he doesn't look the same, no.

Natalie: Ah, no?

Teego: No, not at all. He is like dark haired and all black, physically, and... yeah, complete different. You wouldn't, like if you see us in the streets you wouldn't say ah, we are in the same family.

Natalie: Ah, wow! Yes. But this is common here too.

Teego: What is the word for family?

Natalie: What?

Teego: Family?

Natalie: Ah, family. *Família* (falando pausadamente).

Natalie: [Chat] *Família*.

Teego: Ah, ok.

Natalie: *Família*.

Teego: Fa... *família*.

Natalie: Yes, *família*.

Teego: And in German is basically the same for... it's Familie

Teego: [Chat] Familie

Natalie: Ah, it's the same, Familie.

Teego: No, Familie.

Natalie: You pronounce like this família?

Teego: Yes. Família.

Natalie: Wow! Familie. This is the same pronounce, I don't believe.

Teego: Yeah.

Natalie: Yeah, família.

Teego: Família, Familie.

Natalie: Familie, yes. Ah, I'm happy now, I know one word.

Teego: Yes, that's an easy word to learn.

Natalie: Yes, yes. I thought that is more difficult, because some time I heard two German people talking and I can't understand nothing, but nothing just, nor one word, nothing.

Teego: Yeah, probably because you can't really differentiate if the word ends or starts, then it's really, really difficult to understand something if you don't really know the matter, all the language is.

Natalie: Yes, I think that you talk very fast, very, very fast.

Teego: Me?

Natalie: No, not you, the Germans in general, you it's ok.

Teego: Ok, yeah, but I... that's probably like I don't think the German language is such fast, nothing like Portuguese or Spanish is faster, but perhaps because I don't know the language very well, so I don't know.

Natalie: Ah, but you know Spanish.

Teego: Yep, but I can't really, like I don't know really actually. I learnt, yes, but I don't know.

Natalie: Yes, no but some people here talk very fast too, some regions specially talk very, very fast. Here in Brazil is very funny because the country is very big, so some, ah, regions of the country you can't to understand... the, the, ah, accent is very different, is very specifically to each region.

Teego: Yeah, like dialect, dialect I think... is called.

Natalie: Yes, I think that is this too, dialect, yes.

Teego: Yes, but that's the same in Germany, like if you go to the far south, where the Bavarians live with the leather trousers stuff, like the typical German in foreign countries, you can't really understand them, no you can't like if talk to each other it is not possible for us to understand anything.

Natalie: Yes, here too.

Teego: Then the old words, yeah, everything.

Natalie: Yes, here too.

Teego: What regions are they in Brazil?

Natalie: What, what?

Teego: Which are the regions where they talk like complete different to the, to the right language, right Portuguese?

Natalie: Yes, it is the south of the country and the extreme ah, north. Do you know, I don't know if this word is correct, just a moment (verifica no dicionário <<http://translito.com>> a tradução de 'extremo' e tem 'extreme').

Teego: Yeah, no problem.

Natalie: Yes, extreme, you understand? I don't know if it is this the pronounce.

Teego: What?

(*Natalie* verifica a tradução para 'extremidade' e tem 'end')

Natalie: Yes, here in my dictionary is the end of the north (cheça no dicionário se norte é mesmo north).

Teego: Yep, the end of the north, that's the final north, like in the coast on the north or I don't know...

Natalie: Yes, yes. Is this.

Teego: Amazonas.

Natalie: Yes, yes, yes. this, like specially this, Amazonas, Mato Grosso, não, Mato Grosso not so much, but Amazonas, Pará, Bahia, Salvador.

Teego: Salvador as well?

Natalie: Yes, yes, very different.

Teego: Yeah, the one, the girl that is coming to Brasilia as well, she is from Salvador and she taught me some sentences, so I can call my grandaunt in São Paulo, she is like 'Well, you sound so similar as me and it's my dialect' and I'm like ok I'm going to phone to Sao Paulo will she understand me? and she 'Ah, probably yeah'.

Natalie: Yes, yes. It is this because all the regions here has people from all the regions too, like, for example, Sao Paulo has people of Goiânia, of Bahia, of all the others cities of the country.

Teego: So that's a complete mix again.

Natalie: Yes, is this that I will say for you. This, the complete mix.

Teego: Yes, but if have like I don't know, twelve, fifteen million people in one town or one city, it's have to have.

Natalie: Yes, yes. Here is very common this.

Teego: In Germany is just like the Bavaria's basically and the other people you can understand quite good.

Natalie: Ah, yes, but you have some, some regions to yes, that has the accent stronger?

Teego: Yes, we have, like kind of strong accent but you can, you still can understand them, only the Bavarians, they I don't know... talk really, really different.

Natalie: Yes.

Teego: Difficult like to Switzerland, it's like eh, complete different dialect as well, because they have like the Switzerland German that's different again, but they can... they actually learn normal German is good, but have a dialect when they talk home.

Natalie: Yes, here is the same situation too, here too... and do you have animals in your house?

Teego: No, actually not.

Natalie: No?

Teego: But you hear some birds in the background, I hear.

Natalie: But what?

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 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...

Teego: Ok.

Natalie: Yes. 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: uhhh, that's difficult.

Natalie: [Chat] cão

Natalie: Or cão. [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.

Natalie: Yes, but here for us is more common cachorro.

Teego: Cachoro, cachoro, cachoro.

Natalie: Cachorro.

Teego: I don't know. Cachorro, cachorro.

Natalie: They are stronger.

Teego: Cachorro.

Natalie: Yes, is this, cachorro.

Teego: Cachorro.

Natalie: Yes, is this, perfect.

Teego: That's better for me.

Natalie: Yes, what do you prefer, the first, cachorro?

Teego: Yeah, cachorro.

Natalie: Yes, is more common.

Teego: Yeah, that is easier for me to pronounce.

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 (testando a pronúncia) 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, 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.

Natalie: Das Baby, baby it is the same of English, yes?

Teego: Baby, baby... yeah. Baby (pronuncia com fonologia do alemão) would be the German pronunciation, but baby is... yeah.

Natalie: It is ok?

Teego: Yeah, it does ok.

Natalie: Ah, ok. Das Baby.

Teego: Das Baby.

Natalie: So is der Hund, yes?

Teego: Ja.

Natalie: Because is feminine.

Teego: Yes, perfect... No, masculine.

Natalie: No, *der Hund, Hund, der Hund*.

Teego: Yeah.

Natalie: Is this because the...

Teego: *Der Hund*.

Natalie: ... this letter 'u' is the another sound for me in English and I always associate.

Teego: Yeah, it's not the same sound in English.

Natalie: Yes.

Teego: It is more like if you say like 'uuu'.

Natalie: Yes. It is this sound exist...

Teego: Like if you, like loser,

Teego: [*Chat*] loser

Teego: the double 'o' in English, would be 'u' loser.

Natalie: What is loser in English?

Teego: Isn't it like loser, I don't know [ri] it is only one... I don't know.

Natalie: You don't know what it is in English [ri].

Teego: Loser should be English, I think... hum... No, it's only with one 'o', sorry

Natalie: Ah, ok, no problem.

Teego: This one.

Teego: [*Chat*] loser

Natalie: Loser.

Teego: Loser, yeah, and the pronunciation of the 'o' is basically the 'u', Loser.

Natalie: Loser.

Teego: Yeah.

Natalie: But I want to know what is this.

Teego: Ah, I don't know of my translation if it is good from google.

Natalie: No, no problem. My translation is my google too, so...

Teego: Perdedor.

Natalie: Ah, ok, yes yes... it is the same, yes, perdedor.

Teego: [*Chat*] perdedor

Natalie: Perdedor, yes, perdedor. Correct.

Teego: Yeah.

Natalie: Yes, but in English the pronunciation is...

Teego: The letter loser

Natalie: Loser, yes. Yes, yes can be the same for English, no?

Teego: I don't know.

Natalie: Loser. I think so, yes, perdedor, is correct.

Teego: In...ok, ahmm... *der Hund* is basically from the loser, the 'o' *Hund*, loser (testando a similaridade entre os sons de 'u' e 'o'), similar.

Natalie: Yes, yes, it is. *Hund*, yes, yes. Yes, is this because in English is different, but for me in Portuguese it is the same sound too.

Teego: What kind of words? Do you have an example?

Natalie: Humm...

Teego: basically the 'u' from hotel, papel (exagerando na pronúncia do 'u').

Natalie: No, because these words is with 'l' in the end, but the sound...

Teego: But it's the same pronunciation.

Natalie: Yes, yes, is this, yes, yes. You can use these examples. Let's me thinking something for to say. I can't remember anything now... ahm, luz

Natalie: [*Chat*] luz

Natalie: it is...

Natalie: [*Chat*] light

Natalie: can be light in English, it is the same sound, yes, luz.

Teego: Luz, yeah.

Natalie: Luz, loser (testando a similaridade entre os sons das letras 'u' e 'o' das duas palavras)

Teego: Yeah, that's true.

Natalie: Yes?

Teego: But it is in Germany the three different articles like die, der, das, you can't really say like, in perhaps in French, it is like if it's ending on a special letter, you... for a ninety percent you are sure that is masculine or feminine, I think in German it's not so obvious, so you have to basically learn by heart to know which one is masculine, which one is feminine or which one is neutral.

Natalie: Yes, yes. In Spanish is the most of the words, are like this too, yes. At least for us in Portuguese, a lot of words that I think that is in feminine in Spanish is in masculine and the opposite too. I always do this confusing.

Teego: Yeah, in German it is more confusing because of the grammar, if you have like difficult sentences...

Natalie: Yes.

Teego: ... you, you, yeah, because then you have to like use other words and... yeah, that's probably but you are not as far, so don't break your head for that.

Natalie: Yes, yes, is this.

Teego: And what about the birds?

Natalie: Ah, yes.

Teego: What kind of birds are they?

Natalie: I can't to explain to you... common birds.

Teego: Like colorful birds or...

Natalie: No, no. No, I think that is... just a moment. From Australia, it is because they are from my sister, of my sister.

Teego: Ok, yeah.

Natalie: I think that is from... they are from Australia, but is very, very common here.

Teego: You have Australian birds.

Natalie: Yes. They are yellow, one is yellow, the other is blue.

Teego: Unhum.

Natalie: I think that has one white. Ah yes, my sister was talking to me to see my dog for you, but I don't know where is her, my sister will pick up her.

Teego: What's her name again?

Natalie: What? The name?

Teego: What's her name again? Yeah.

Natalie: Bebel, of my dog? (mostra a cadela ao Teego pela câmara de vídeo)

Teego: Yeah, ok. Yeah, very cute.

Natalie: Yes, very cute... very fat too. But everybody here loved her so much, our baby.

Teego: So you feed her a lot. So, the 'u', how do you pronounce it?

Natalie: Big? In Portuguese is grande.

Teego: Grande.

Natalie: Grande

Natalie: [Chat] grande

Teego: Ah. No! The name of the dog.

Natalie: Ah, ok, is

Natalie: [Chat] Bebel

Natalie: Bebel.

Teego: Bebel, doesn't it mean anything?

Natalie: No, doesn't mean.

Teego: Ok.

Natalie: Nothing specifically, but here is the name of...

Teego: It's typical for dog to names like that.

Natalie: Yes, yes, is this that I would say, yes is typical for dogs, but here in Brazil has a lot of dogs and cats and another kinds of animals that has names from person, people. In Germany this is common too?

Teego: Hum, no. (*Natalie é interrompida pela irmã*) You can talk to her.

Natalie: Yes, yes, no, no, she asked me for to ask something that she know, wants to know.

Teego: Ok, typical dog name what you wanna know?

Natalie: Another names for dogs? Yes, she...

Teego: No, what did you want to ask me in Germany?

Natalie: Ah, yes, if, if it is common there they put people's names in animals?

Teego: Yeah, quite common.

Natalie: Is common too?

Teego: Yes.

Natalie: Ah, I think that was only here.

Teego: No, we do this as well.

Natalie: But you, you like animals?

Teego: But I think more like strange names, odd ones.

Natalie: Ah, yes, yes, here too.

Teego: If I am allergic, what did you ask?

Natalie: I forgot now, just a moment. Ah yes, if you, if you, if you like dogs and cats and animals in general.

Teego: Well, I... I wouldn't say I like I really love, but I think because I don't, for me personally I wouldn't like to have dog I think, at the moment, because I never grew up with one, so, but I don't have anything against, so...

Natalie: Ah, but you prefer any animal in specifically or you like in general?

Teego: No, not really, like... no, just in general, like it is ok but I wouldn't like, is too much work and you have to like clean and feed...

Natalie: Ah, Ok. Yes, here in Brazil everybody has an animal.

Teego: You have lots of them, with all these Australians birds.

Natalie: Yes. But what I was said, talk before that here is very common this birds in Brazil.

Teego: Only at home or flying outside as well, like are they, I don't know, kind of at home.

Natalie: Is more common at home.

Teego: Ok. But you also like beautiful birds in nature as well, don't you?

Natalie: Yes, yes. I prefer the birds in the sky, just to see them, but they is not mine, they aren't mine, they are my father and my sister's, so...

Teego: Ok. You just have to clean them, don't you?

Natalie: No, me no, they. I take care of my little dog.

Teego: Ok.

Natalie: In the beginning my father doesn't, didn't like my dog, but now he is very... he take care very much with her.

Teego: You probably, I don't know... how long do you have your dog? Because if it is like really long in the family, it's really close.

Natalie: She will be complete ten years this year.

Teego: Oh, that is a lot.

Natalie: Yes, no and before we have her, we had another dog that stayed with us fifteen years, since I was born she stayed in our home.

Teego: Ok, the other dog was really old.

Natalie: Yes, he is really old and I don't like cats, nobody here like cats.

Teego: Yeah, probably if you have a dog then you don't like cats in the other way around if you have cat you probably don't like dogs.

Natalie: Yes, is this. It's funny that do say something that I only, I thought that only happened in Brazil.

Teego: No, I think that is common all over the world.

Natalie: Yes, it is.

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.

Teego: Katze, yeah.

Natalie: Katze. Yes, Katze?

Teego: Yes.

Natalie: Katze, Katze, yes. And gato, how do you pronounce?

Teego: Gato.

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: Yes? Have you ever heard about?

Teego: Yeah... Yes, I think in Germany is not like the real name for cat, but is kind of like, like, like a... just a second... ok, just another second.

Natalie: Ok, Ok, no problem.

Teego: Well, the translation is basically what, what I tried to say, but with translating the word, I wanted to use is... I think everything you said

Teego: [Chat] nome do animal de estimação.

Teego: nome do animal de estimação.

Natalie: Yes, nome do animal de estimação (repete a frase pausadamente corrigindo a pronúncia).

Teego: Nome do animal de estimação (repete com uma pronúncia mais próxima da realizada pela Natalie).

Natalie: Yes, yes, but another...

Teego: Yes... like if you ... It would be

Teego: [Chat] Metze

Teego: Metze, I think. You could call a girl...

Natalie: But, it is, is this the same of Katze?

Teego: Yes, you can call Katze as well, this, but it is kind of like more familiar just like, like a normal, hum ... in English it's term of endearment.

Natalie: Yes, but the meaning here is different, I will try to explain to you. When you, a term

Teego: [Chat] term of endearment

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

Teego: [Chat] pejorativo

Teego: pejorativo (pronunciando como perorativo)?

Natalie: Pejorativo, pejorativo.

Teego: 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.

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

Natalie: [Chat] gatinha

Natalie: gata, hum, gatinha is like mãe and mamãe, gata, gatinha, understand? (verifica no dicionário a tradução de 'diminutivo' e tem 'diminutive').

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

Natalie: diminutive. Yes?

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

Natalie: I prefer the second this, gatinha.

Teego: Oi, gatinha! (falando lentamente)

Natalie: Yes.

Teego: Gatinha, ok.

Natalie: It's more cute.

Teego: Well, after I don't remember that one.

Natalie: Yes, remember only this.

Teego: And I'm fine?

Natalie: Yes.

Teego: [Inaudível] and I'm fine.

Natalie: Yes, you never forgot.

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 (oferecendo scaffolding da pronúncia /corrigindo a pronúncia).

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

Natalie: Yes.

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

Teego: [Chat] Katzchen

Teego: Katzchen

Natalie: Katzchen.

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

Natalie: Chen, Katzchen.

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

Natalie: Just a moment. My sister here again, yes, she wants that, that I eat a suit. What?

Teego: The fruit or is it like suits, chocolate?

Natalie: Suits, chocolate, yes, specifically chocolate.

Teego: Ok.

Natalie: Do you like chocolate?

Teego: Yes, I do like chocolate. I don't know any person who doesn't like chocolate.

Natalie: Yes, here in Brazil everybody likes chocolate too, but the, the German chocolate are different, is very nice, I eat some, is very, very nice.

Teego: I think there are differences is in the type of chocolate, like if it is like a brand name or if it is a no name, yeah.

Natalie: No, I don't know the name, I only know that is German, but I think that is a...

Teego: No, but it's... The differences is in the type of chocolate, like you can buy a bar of chocolate just like from a brand name like Milca, probably it's Milca, and if you have a no name brand...

Natalie: Yes, yes, is this name, is this.

Teego: Milca?

Teego: [Chat] milka

Natalie: Yes, yes, Milca, is this name. Have a lot of options, yes?

Teego: But the proper drapping...

Natalie: Green.

Teego: Yeah, there a lots.

Natalie: Yeah.

Teego: Yeah, we like chocolate as well.

Natalie: Yes, me too, love chocolate. But how I pronounce this, Katzchen (pronuncia Kaptza).

Teego: Katzchen (corrigindo a pronúncia).

Natalie: Katzchen.

Teego: Yeah, perfectly.

Natalie: Katzchen, yes, Katzchen, yes a lot of...

Teego: It's from the word Katze and it makes it smaller and it's Katzchen.

Natalie: Ah, ok. Katzchen, Katzchen, ok.

Teego: Ah, chocolate would be ...

Natalie: A lot of words today.

Teego: Shokolade.

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

Teego: [Chat] shokolade

Natalie: Ah, yes. How do you pronounce?

Teego: Probably different in the form I would say, Shokolade.

Natalie: Shokolade, ah legal! Great, Shok, Shokolade, repeat please.

Teego: Shokolade.

Natalie: Shokolade, very nice, Shokolade.

Teego: And in Portuguese is Chokolade.

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 Shokolade because Shokolade is a noun and each noun has to be capital like, with big letters in the front, like this.

Teego: [Chat] Shokolade

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 and dog, each noun has to be a capital letter, with the big letter in the front.

Natalie: Yes, in Portuguese too.

Teego: Yes?

Natalie: Yes, yes.

Teego: So if I have a sentence like, hum... onde... és... chocolate [ri] what is 'is' in Portuguese?

Natalie: No, repeat again please.

Teego: What is the word 'is' in Portuguese?

Natalie: Ah, is, é.

Natalie: [Chat] é

Teego: Ah, onde é chocolate?

Natalie: I don't understand the question.

Teego: No? (muito surpreso)

Natalie: No.

Teego: Onde é chocolate?

Natalie: No, but... for us chocolate is only a name, a substantive.

Teego: [Chat] Onde é chocolate?

Natalie: Onde? Onde...

Teego: Hum, like where is the chocolate?

Natalie: No, because chocolate (pronúncia em português) for us is not a... is not a word that you use capital letter, is only a substantive.

Teego: Ok.

Natalie: Onde is for, for places.

Teego: Ah, which would be for the chocolate, when I search for chocolate?

Natalie: What?

Teego: But I don't know where the chocolate is, but you know. I wanna know where it is, what do I ask?

Natalie: Yes, it is because onde is

Natalie: [Chat] onde = where

Natalie: where, is for places. But if you want to know, what is chocolate, you have to ask.

Teego: Where is the chocolate, if I don't know where it is.

Natalie: No... I don't understand, if you want to know what is chocolate, you have to ask 'O que é chocolate?'

Teego: [Chat] where is the chocolate, I can't find it?

Natalie: Ah yes! I understand now, yes, yes, if is here next to me, my chocolate that you ask, yes.

Teego: So I have to ask, hum, 'o que é chocolate?' In the closet?

Natalie: No, no. 'O que é chocolate', no, but you want to know where is my chocolate, is this that you want to know?

Teego: Yes.

Natalie: Ah, ok, no, so is this the question, is this right 'onde está o chocolate'?

Natalie: [Chat] onde está chocolate?

Teego: Ah, está?

Natalie: Yes, is this the word I don't understand.

Teego: Only one word wrong, come on!

Natalie: Yes. This, onde está o chocolate?

Teego: Ok.

Natalie: Is on the table.

Teego: 'Onde está chocolate?'

Natalie: Yes, in this table, he is in this table, 'ele está nesta mesa'. Mesa is table.

Natalie: [Chat] mesa = table

Teego: What is on the table? And on?

Natalie: Sobre a mesa.

Natalie: [Chat] sobre a mesa = on the table

Teego: Ah, sobre.

Natalie: Yes.

Teego: Onde está o chocolate? Sobre a mesa.

Natalie: Yes, yes, now is right, now I understand.

Teego: Yeah, but what I want to say is actually if I ask onde está chocolate? I wouldn't capitalize chocolate, it is a noun, but I wouldn't write with big letters.

Natalie: No, is not necessary capital letters.

Teego: But in German would be.

Natalie: Ah, yes, because it is a name, yes, for you?

Teego: No, it's a noun, it's a subject

Natalie: A noun, yes, yes, yes, it's a noun. For us is only a common name, substantive.

Teego: Yeah.

Natalie: Yes.

Teego: Yeah, but all substantives have to be capital letters in German.

Natalie: Wow! Here no, only...

Teego: Yes, that's what I was wondering. It's probably the same as in Spanish.

Natalie: Yes, yes, I think so.

Teego: Only like names, like I don't know, *Natalie* and yeah...

Natalie: Yes, yes. Here only names of animals, places....

Teego: In German it's like each, every subs... Yeah, yeah. In Germany is different or in German.

Natalie: Yes, yes, is different.

Teego: Like... like mesa também has to be capitalized, because is a sub, substantive, yeah.

Natalie: Yes, yes, I understand.

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 'l' 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 microphone.

Teego: Ok.

Natalie: Yes?

Teego: That's the same 'el' in Spanish.

Natalie: Yes, yes, in Spanish, yes, yes. But now I have to go *Teego*.

Teego: No problem, no problem.

Natalie: Yes, it is because I will...

Teego: We talk tomorrow?

Natalie: Tomorrow I can't talk with you, because I'm not staying in home, I will visit my relatives.

Teego: Ah yeah, you are going to your family.

Natalie: Yes, yes, all the day.

Teego: Ok, yeah no problem.

Natalie: Yes? Ok, so on Sunday we talk again, yes?

Teego: Sunday? Sunday is tomorrow, isn't it?

Natalie: No, Monday, Monday, I'm sorry.

Teego: Ok.

Natalie: On Monday.

Teego: Monday, same time?

Natalie: Yes, can be for you?

Teego: Ok, yeah, it's perfectly for me, yeah.

Natalie: For me too. So, in the same time.

Teego: Same time, same place.

Natalie: Same place, no, not same place, because today I'm home.

Teego: Yes, but for me is the same place.

Natalie: Yes, yes. Like Chaves, yes, do you know Chaves, Chaves?

Teego: No.

Natalie: Hum, the Mexican, hum, serie, I don't know, I have to check (verifica no dicionário uma tradução para 'série mexicana' e obtém 'mexican serie'. Mas a pronúncia de serie está similar ao português).

Teego: Write it.

Natalie: Hum... just a moment.

Teego: Ok, no problem.

Natalie: Yes, it is the same that I thought, is a... I don't know, I don't really remember if is a Mexican, hum

Natalie: [Chat] Chaves

Natalie: Chaves, Argentina or Mexico, I don't remember now. It is a old serie (pronúncia de serie similar ao português).

Teego: Actually I don't think I know it.

Natalie: You don't know?

Natalie: [Chat] serie

Teego: Is like a name of the serie, of a serie?

Natalie: Yes, yes, is the name.

Teego: I think I don't know.

Natalie: É uma série. When you came to Brazil I will show to you, is very common here, is because from...

Teego: Ok.

Natalie: countries next to Brazil, so I think that you really don't know.

Teego: No, we only have American series.

Natalie: Yes, yes.

Teego: North American series.

Natalie: Yes, yes.

Teego: Yeah, see you on Monday then.

Natalie: Yes, yes. I'm prepare to my party because I'm... I don't know the name in English, demorar (verifica no dicionário a tradução para demorar e tem delay). I'm delay, delay, yes?

Teego: Ok, yeah.

Natalie: Like this, yes, I'm delay a lot to prepare to go out. Yes?

Teego: Ok, yeah. No problem, yeah. My wishes hum...

Natalie: Understand?

Teego: Good night, yeah.

Natalie: Ah, ok.

Teego: I think...

Natalie: Good night for you to.

Teego: You have to go out tonight and... yeah. Thank's. Obrigado!

Natalie: Thank you a lot.

Teego: You're welcome.

Natalie: Yes, yes. Thank you too, have a good day.

Teego: And... See you on Monday.

Natalie: See you Monday on five on Brazil and ten on Germany, yes?

Teego: And say hello to your parents or your family, tchüss, tchau.

Natalie: Tchüss, tchau, yes, yes, but what you asked before?

Teego: To say hello to your parents or family.

Natalie: Ah, ok, yes, I'll say.

Teego: Perfect.

Natalie: Tchüss.

Teego: Tchau.

Natalie: Tchau.

ANEXOS

ANEXO A – Texto “Aprendendo a andar de bicicleta”

Aprendendo a andar de bicicleta

Bicicleta.... A mãe tenta dissuadir, o pai já fica nervoso, a avó oferece um vídeo-game, mas a menina insiste: quero uma bicicleta. Ufa, o mundo tem salvação!! Sim, aí a criança ganha sua primeira bicicleta, lindona, do Batman, Barbie ou Backyardigans, e o problema aparece: como ensinar nossos filhos - ou netos – a andarem de bicicleta?

Simples: andar de bicicleta é uma coisa complexa. A melhor maneira da criança aprender a andar de bicicleta é dominar etapa por etapa. O maior problema dos pais é a ansiedade, que cria expectativas do filho ou filha dominar a técnica já na primeira pedalada, nas primeiras horas. Isto só gera conflito ("expectativas não atendidas"). A primeira dica para os pais é: calma e paciência. Aplaudir cada avanço, por mínimo que seja. A segunda dica: siga os passos abaixo.

- **CONSEGUINDO EQUILÍBRIO.**

Equilíbrio é a chave. Antes de tudo, a criança tem que aprender e ter equilíbrio em cima da bicicleta. Por isto, as rodinhas são o pior inimigo de quem está aprendendo a pedalar. Porque elas se transformam em muletas, e a experiência de tirá-las é bem traumática. E dolorida!

Faça o seguinte: pegue a bicicleta nova e retire manoplas e cabos de freio e os pedais (ou compre uma bicicleta especial - veja mais abaixo) "Uma bicicleta sem freio para uma criança??" Calma. Usar os freios é algo que se aprende depois e as manoplas vão distrair ou causar ansiedade fora da hora.

Abaixe o selim até que a criança consiga colocar a planta dos pés no chão. Se isto não acontecer, a bicicleta está grande para a criança. Atenção: não é só a pontinha do pé, é o pé todo! Isto dará a segurança necessária na hora de parar. Agora deixe seu filho ou filha se divertir com esta bicicleta impulsionada pelos pés no chão. Vá com eles até uma calçada levemente inclinada e deixe-os buscarem o equilíbrio ladeirinha abaixo.

- **VIRAR E FREAR**

Depois de aprendido o equilíbrio, o próximo passo é aprender a virar e parar. Recoloque as manoplas e cabos de freio. Coloque latinhas para a criança desviar delas. Mas sempre impulsionando a bicicleta sem os pedais. Ensine a usar os freios, a ter noção de velocidade e distância.

Infelizmente, as bicicletas infantis brasileiras são de péssima qualidade e os freios quase nunca funcionam corretamente. As bicicletarias fazem o melhor possível - mas se for uma bicicleta comprada em loja de brinquedo, tenha paciência: o freio NUNCA vai funcionar direito; mas como está sem pedais, a criança vai saber parar com os pés. Para crianças de 6 a 8 anos, existem bicicletas melhores. Como a coordenação motora é melhor nesta faixa de idade, basta tirar os pedais, deixando os freios.

- **USAR OS PEDAIS**

A última etapa para quem está aprendendo a andar de bicicleta é, por incrível que pareça, usar os pedais! Depois de ter equilíbrio, aprender a virar e frear, chega a hora de alcançar a verdadeira liberdade que a bicicleta dá. Com pedais, coroas e catracas, o esforço de se deslocar é extremamente minimizado, e alcança-se uma distância bem maior. É a união da força com o equilíbrio.

Recoloque os pedais na bicicleta. Deixe o selim ainda baixo. Depois de alguns dias ou minutos, a criança consegue unir o equilíbrio que já tem com a força necessária para tocar os pedais. Vá subindo o selim aos poucos, até atingir a regulagem correta. Para crianças, o ideal é sempre tocar o chão com os pés, mesmo com a pontinha. Se o selim chegou no ponto máximo e os joelhos ficam muito curvos, tá na hora de comprar uma bicicleta maior.

Outra dica: não segure ou impulsione a criança pelas costas ou guidão; ela tem que superar as etapas por ela mesma. Para dar apoio, acompanhe-a andando/correndo ao lado da bicicleta. Este método vale também para adultos que estão aprendendo a pedalar.

- **BICICLETAS SEM PEDAIS**

Bicicletas sem pedais foram as primeiras a ser inventadas. Com base nesta idéia, na Alemanha eles passaram a usar bicicletas especiais para crianças pequenas (2 a 5 anos).

Vejam aqui e assistam um vídeo sobre este método. No Brasil, a Bicho de Pau fabrica uma bicicletinha maneira, chamada Bichiclo.

Denir Mendes Miranda

ANEXO B – Lista dos interagentes estrangeiros e subtemas pesquisados (excluído os nomes dos estrangeiros não participantes deste estudo. Acrescentando o aluno da Uni Trier, linha sem cor, e a identificação dos GTs por cores).

GT	First Name	Sex	Nationality	Languages	Course (BA/MA)	Interested in home-stay	Tandem	Topic
GT-1	Teego	m	German	German, English (B2), Spanish (B1), Swedish (basic), French (basic), Russian (basic)	M.A. in International Tourism Management	Yes	Yes	"Development of a tourism concept for a new tourist region under sustainability aspects"
	Red	f	Romanian	English, Romanian, Hungarian, German	M.A. in International Tourism Management	Yes	Yes	"Development of a tourism concept for a new tourist region under sustainability aspects"
GT-2	Eve	f	German	German, English, French	B.A. in Tourism and Travel Management	Yes	Yes	"Climate footprint for a touristic region"
GT-3	Peregrino	m	German	German, English, French, Portuguese	Aluno do Mestrado em Planejamento Ambiental em Trier	No	Yes	"Performance measurement systems in sustainable Tourism"

ANEXO C – Lista enviada por Teego a Natalie após a primeira interação entre o par

Tandem-learning: 26.08.2010

Guten Morgen	Bom dia
Guten Tag	Boa tarde
Guten Abend	Bom noite
Hi	Oi
Hallo	Olá
Wie geht's dir?	Como vai você? E voce?
Restaurant	Restaurante
Hotel	Hotel (hoteu)
Schlecht	Mau
Papier	Papel (pape-u)
System	Sistema
Ich heiße, mein Name ist, ich bin	Me chamo, ... , eu sou
Ich bin 25 Jahre alt	Eu tenho veintecinco anos
Ich bin aus Gladbeck	Eu sou de Gladbeck
Ich bin geboren in	Eu nasci em Alemanha
Mittagessen	Almocar
Frühstück	Café da manh~a
Mir geht's gut	Estou bem
Wo bist du geboren?	Onde voce nasceu?
auch	Tambem
Danke!	Obrigado/a