



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de São José do Rio Preto

Mileni Bertholini Ferreira

O processo de escrita colaborativa síncrona em língua inglesa nas  
sessões orais do teletandem institucional integrado

São José do Rio Preto  
2019

Mileni Bertholini Ferreira

O processo de escrita colaborativa síncrona em língua inglesa nas  
sessões orais do teletandem institucional integrado

Dissertação apresentada como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari

São José do Rio Preto  
2019

F383p

Ferreira, Mileni Bertholini

O processo de escrita colaborativa síncrona em língua inglesa nas sessões orais do teletandem institucional integrado / Mileni Bertholini Ferreira. -- São José do Rio Preto, 2019

100 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari

1. Linguística Aplicada. 2. Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. 3. Escrita colaborativa. 4. Teletandem. 5. Teletandem Institucional Integrado. I. Título.

Mileni Bertholini Ferreira

O processo de escrita colaborativa síncrona em língua inglesa nas  
sessões orais do teletandem institucional integrado

Dissertação apresentada como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Membros titulares:

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto  
Orientadora

Profa. Dra. Solange Aranha  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld  
UNESP – Câmpus de Araraquara

Membros suplentes:

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias  
UNESP – Câmpus de Assis e Marília

São José do Rio Preto  
26 de fevereiro de 2019

*À Maria Aparecida, minha mãe e primeira professora!*

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso tão repleto de desafios, pude contar com o carinho e com a colaboração de muitas pessoas queridas. Dessa forma, gostaria de agradecer:

À minha mãe, Maria Aparecida, por sempre me incentivar e apoiar, torcer e orar por mim! A ela, minha gratidão por também me manter otimista em relação à pós-graduação e por me fazer acreditar que seria possível (e foi) conciliar as obrigações de pesquisadora com uma jornada árdua de trabalho! Obrigada, mãe, por seu amor e incentivo incondicionais!

Ao meu pai, Mário, sempre presente em meu coração, por ter me ensinado a valorizar os estudos, a ser persistente e a buscar meus ideais, com a teimosia necessária para não perder o foco, mas com muito bom humor e sorriso no rosto. Obrigada, pai, pelas intuições que me envia durante nossas conversas em forma de orações!

Aos meus avós, em especial, ao meu avô Jorge, por me ensinar desde sempre a viver a vida e a encarar os mais diversos desafios com leveza e confiança em Deus. A ele, que não teve a oportunidade de estudar, mas que facilmente receberia um título de mestre em sabedoria de vida, toda a minha gratidão!

À minha irmã, Mariani, por ter me inspirado a trilhar o caminho das Letras, por compartilhar comigo experiências de sala de aula e por me mostrar o quanto é necessário nos capacitarmos cada vez mais para exercer nossa profissão! Obrigada, irmã querida, por ser minha melhor amiga e incentivadora desde sempre!

Ao meu namorado, Daniel, por me mostrar diariamente o verdadeiro significado das palavras amor, respeito e companheirismo! Por tantas vezes me acompanhar nos eventos acadêmicos, por me ouvir e me aconselhar sempre carinhosamente, por se alegrar com minhas conquistas! Muito obrigada, meu amor, por ser esse companheiro tão maravilhoso!

Ao meu cunhado, Bruno, e aos meus sogros, Carmem e Pedro, pela amizade tão bonita que temos! O carinho de vocês foi fundamental para que eu me mantivesse confiante nestes quase três anos de estudos tão intensos! Também aos meus queridos Adalberto e Maristela, aos meus padrinhos e a toda minha família por tanto amor e incentivo! Muito obrigada, família!

Aos meus queridos amigos e amigas, por serem luz em minha vida! Jaqueline

Natália, Letícia, Raissa, Mariana, Daniella, Augusto, Giovani e tantos outros amigos de Catanduva e de São José do Rio Preto, muito obrigada pelas conversas, pelas risadas, pelos momentos de descontração e pela tranquilidade que ajudaram a manter em meu coração! Jéssica, Luciano e Marília, agradeço a vocês pela preciosa amizade que construímos no decorrer de nossa caminhada na pós! Que Deus ilumine a cada um de vocês!

À minha orientadora, Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, por sua paciência, por seus ensinamentos e por ter aceitado guiar meus passos nesta experiência! Muito obrigada, Suzi!

À Profa. Dra. Solange Aranha, pelas tantas conversas produtivas que tivemos quando ainda elaborava o projeto inicial deste trabalho! E aos queridos Prof. Dr. João Antônio Telles, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo e Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza, com quem tive o prazer de cursar disciplinas tão enriquecedoras durante este percurso! Agradeço também à Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, por suas contribuições na ocasião do VIII SELIN em Araraquara, e à Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, por seu olhar tão atencioso em meu trabalho no IX SELIN em São José do Rio Preto. Às queridas professoras Cibele e Solange, agradeço também por estarem presentes em minhas bancas de qualificação e de defesa, trazendo sugestões tão pertinentes para minha pesquisa!

Às minhas parceiras do Laboratório Teletandem de São José do Rio Preto, pelos momentos de estudos, de desabafos, de tensão e de diversão! Em especial, agradeço à Isadora, por sua prestatividade ao me auxiliar com a obtenção dos dados; à Queila, por seu carinho de amiga-mãe; e à Carol Detomini, pelas inúmeras conversas e conselhos ao telefone! Também agradeço à equipe encarregada pela manutenção tecnológica do laboratório pelo comprometimento de cada um! E às colegas do Laboratório Teletandem de Assis por seus conhecimentos compartilhados!

Aos funcionários da seção de pós-graduação da UNESP de São José do Rio Preto, pela solicitude com que me atenderam todas as vezes que precisei de ajuda, e aos demais funcionários deste instituto que sempre compartilham sorrisos!

Às minhas queridas diretoras e coordenadoras das EMEF Profa. Darci Helena Delgado Januário e EMEF Profa. Graciema Ramos da Silva, em Catanduva, pela flexibilidade com que se dispuseram a organizar meus horários de trabalho, no decorrer desses anos de estudos intensos, para que eu pudesse conciliar as obrigações da sala de aula com os compromissos da vida acadêmica da forma menos

atribulada possível. Aos amigos de profissão, com quem partilho minha rotina de professora, agradeço por trazerem diariamente a mim palavras tão carinhosas de incentivo! Aos meus alunos das escolas municipais, tão cheios de conhecimentos a compartilhar, agradeço imensamente por me fazerem acreditar, sempre e cada vez mais, no potencial transformador da educação! E também aos meus alunos particulares, por todas as vezes que precisei desmarcar nossas aulas para trabalhar em minha pesquisa ou comparecer a algum evento acadêmico. Obrigada pela paciência, compreensão e incentivo de todos!

Por fim e acima de tudo, agradeço a Deus, ao mestre e amigo Jesus e aos queridos mentores espirituais, invisíveis aos nossos olhos, mas tão facilmente perceptíveis em nosso dia a dia nas palavras e nas ações de cada um dos seres que fazem parte de nossa caminhada! Infinita gratidão por esta conquista!



*“A vida na Terra é abençoada oportunidade de aprendizado para cada indivíduo. Na colaboração mútua encontramos a chave que abrirá novos caminhos, quebrando as barreiras do individualismo e vivendo a verdadeira fraternidade.” (Francisco Cândido Xavier)*

## RESUMO

Compreendendo a escrita colaborativa como uma tarefa em que aprendizes trabalham juntos e interagem entre si durante todas as etapas do processo de produção textual (RICE; HUGULEY, 1994; LOWRY *et al.*, 2004; STORCH, 2013), o objetivo do presente estudo é caracterizar o processo de produção de textos colaborativos em língua inglesa em contexto de teletandem institucional integrado (TTDii) (ARANHA; CAVALARI, 2014) – modalidade de teletandem (TTD) (TELLES, 2006) implementada na UNESP de São José do Rio Preto. No TTDii, a prática de TTD é incorporada às aulas de línguas estrangeiras de universidades parceiras e diferentes tarefas podem ser propostas aos aprendizes. A escrita colaborativa síncrona (ECS) é uma delas e compreende o interesse de investigação desta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso de caráter qualitativo e natureza descritiva. Os dados aqui utilizados compreendem gravações em áudio e vídeo e transcrições verbatim de duas sessões orais de teletandem em que foi realizada a tarefa de ECS em língua inglesa de uma parceria composta por uma brasileira e uma estadunidense. Tais dados foram analisados de acordo com as etapas do processo de produção textual (planejamento e geração de ideias, estruturação, edição e revisão textual), buscando observar o tipo de apoio prestado entre as aprendizes em cada etapa, com base em pressupostos vygotksyanos (VYGOTSKY, 1978) e no conceito de competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; BOLSONI-SILVA, 2002), analisando como a interação entre as aprendizes auxilia na caracterização do processo. Os resultados encontrados por este estudo mostram que o apoio linguístico (relacionado aos pressupostos vygotksyanos) prestado pelas participantes varia de uma etapa para outra da produção escrita e que o apoio afetivo (relacionado ao conceito de competência social) permeia todas elas, contribuindo para a efetivação do primeiro. Tal fato, leva-nos a inferir que quanto mais socialmente habilidosos forem os aprendizes envolvidos na tarefa, mais significativas serão suas trocas linguísticas e, consecutivamente, mais otimizado será o processo de ECS no TTDii.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, escrita colaborativa, teletandem.

## **ABSTRACT**

*Considering collaborative writing as a task in which learners work together and interact with each other during all stages of the textual production process (RICE; HUGULEY, 1994; LOWRY et al., 2004; STORCH, 2013), the objective of the present study is to characterize the process of producing collaborative texts in English in the context of institutional integrated teletandem (iiTTD) (ARANHA; CAVALARI, 2014) – modality of teletandem (TTD) (TELLES, 2006) implemented at UNESP in São José do Rio Preto. In the iiTTD, the TTD practice is incorporated into the foreign language classes of partner universities and different tasks can be proposed to the learners. Synchronous collaborative writing (SCW) is one of them and it is also the interest of this research, characterized as a case study of qualitative character and descriptive nature. The data used here include audio and video recordings and verbatim transcriptions of two teletandem oral sessions in which the task of SCW in English was carried out in a partnership composed of a Brazilian and an American. These data were analyzed according to the stages of the textual production process (planning and generation of ideas, structuring, editing and textual revision), seeking to observe the type of support provided by the learners at each stage, based on Vygotskian assumptions (VYGOTSKY, 1978) and the concept of social competence (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2001; BOLSONI-SILVA, 2002), analyzing how the interaction among the learners assists in the characterization of the process. The results found by this study show that the linguistic support (related to the Vygotskian assumptions) provided by the participants varies from one stage to another of the written production and that the affective support (related to the concept of social competence) permeates all the stages, contributing to the implementation of the first. This leads us to infer that the more socially skilled the learners involved in the task are, the more significant their linguistic exchanges will be, and the more optimized will be the SCW process in TTDii.*

**Keywords:** *Teaching and learning of foreign languages, collaborative writing, teletandem.*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 01</b> – Modalidades do (tele)tandem .....	37
<b>Quadro 02</b> – A caracterização dos cenários de aprendizagem do teletandem .....	47
<b>Quadro 03</b> – Cronograma adotado para a execução das tarefas.....	57
<b>Quadro 04</b> – Cenário de aprendizagem do par focal.....	60

## LISTA DE ABREVIATURAS

- CS** – Competência(s) Social(ais)
- CA** – Cenário(s) de Aprendizagem
- CP** – Cenário(s) Pedagógico(s)
- EC** – Escrita Colaborativa
- ECA** – Escrita Colaborativa Assíncrona
- ECS** – Escrita Colaborativa Síncrona
- LE** – Língua(s) Estrangeira(s)
- LM** – Língua(s) Materna(s)
- PB** – Participante Brasileira
- PE** – Participante Estadunidense
- SJRP** – São José do Rio Preto
- SOT(s)** – Sessão(ões) Oral(ais) de Teletandem
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TICs** – Tecnologias de Informação e Comunicação
- TTD** – Teletandem
- TTDii** – Teletandem Institucional Integrado
- TTDini** – Teletandem Institucional Não-Integrado
- TTDisi** – Teletandem Institucional Semi-Integrado
- VoIP** – Voice Over Internet Protocol
- ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Códigos apresentados nas transcrições	Exemplos
Nomes na indicação de turnos	PB para a participante brasileira e PE para a participante estrangeira.	PB, PE.
Nomes próprios dos participantes ou de pessoas relacionadas a eles	Anônimo.	Brasileira, Estadunidense.
Nomes de cidades	Anônimo.	Cidade onde mora, cidade que visitou.
Numerais	Grafia por extenso.	Dez, vinte.
Tom interrogativo	Ponto de interrogação.	?
Tom exclamativo	Ponto de exclamação.	!
Interjeições	Grafia da ocorrência.	Ah, hum.
Prolongamento de vogal	Dois pontos.	É:
Citação	Entre aspas duplas.	PE disse “citação”.
Sobreposição de vozes	Colchete simples seguido da inicial maiúscula da outra participante na mesma linha.	PE: Então eu [PB: você...]
Interrupção	Colchete simples seguido da inicial maiúscula e da anotação “interrompe”. Continua na outra linha.	[PB interrompe] PB:
Truncamentos	Barra.	e/eu, vo/você
Silabação	Hífen.	Bra-si-lei-ro, a-me-ri-ca-no
Pausas	Reticências.	...
Ênfase	Maiúscula	ÊNFASE!
Trecho incompreensível	Anota-se “incompreensível” entre colchetes simples.	[incompreensível]
Comentários do analista ou descrição da imagem	Comentário ou descrição entre colchetes duplos.	[[ ]]

Elaborado a partir de MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: \_\_\_\_\_, *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003; e GONÇALVES, S. C. L.; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). *Niterói*, n.25, 2008, p. 165-183.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
A relevância e a justificativa do tema .....	15
O objetivo e a pergunta de pesquisa .....	20
A organização da dissertação .....	21
<b>CAPÍTULO I: Fundamentação Teórica</b> .....	23
1.1. A escrita colaborativa: sua relação com os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e competência social .....	24
1.1.1. A escrita colaborativa em língua estrangeira.....	29
1.1.2. A escrita colaborativa em ambientes virtuais e o uso da ferramenta <i>Google Docs</i> ®.....	31
1.2. O contexto teletandem: seus princípios norteadores e a modalidade institucional integrada .....	34
1.2.1. Os cenários de aprendizagem do teletandem institucional integrado .....	45
1.2.2. A tarefa de escrita colaborativa síncrona .....	48
<b>CAPÍTULO II: Metodologia</b> .....	51
2.1. A caracterização da pesquisa .....	52
2.2. O contexto e o grupo focado .....	53
2.3. A geração e a coleta dos dados e o cenário de aprendizagem do par focal .....	58
2.4. Os procedimentos de análise .....	62
<b>CAPÍTULO III: Análise e Discussão dos Dados</b> .....	64
3.1. O planejamento e a geração de ideias para o texto .....	65
3.2. A estruturação textual.....	71
3.3. A edição e a revisão textual .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
Respondendo à pergunta de pesquisa.....	78
As limitações da pesquisa .....	78
Um olhar sobre a operacionalização dos princípios norteadores do teletandem .....	79
Os encaminhamentos futuros.....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	81
<b>APÊNDICES</b> .....	91

# INTRODUÇÃO



## A relevância e a justificativa do tema

A realização de tarefas em pares ou em grupos constituem uma das práticas mais comuns em salas de aula de línguas estrangeiras (LE), de acordo com Dobao (2012). Quando o assunto é produção escrita, porém, a autora aponta que essas tarefas costumam se limitar ao planejamento e à revisão final dos textos. Com base nisso, diversos estudos têm buscado analisar as tarefas de escrita colaborativa (EC) a partir de um ponto de vista que contemple a interação entre os aprendizes no decorrer de todo o processo de produção textual.

Com base nisso, a fim de definir o conceito EC adotado na presente investigação, baseamo-nos em distinções terminológicas entre os termos cooperação e colaboração e em uma perspectiva processual para a realização da tarefa. De acordo com alguns teóricos (JOHNSON; JOHNSON, 1994; ROSCHELLE; TEASLEY, 1995; DILLENBOURG *et al.*, 1996; PANITZ, 1996; LITTLETON; HAKKINEN, 1999; CARVALHO, 2007), enquanto a cooperação envolve divisão de trabalho entre os membros de um par ou de um grupo para a concretização de determinada tarefa, a colaboração compreende envolvimento mútuo, responsabilidades compartilhadas e esforço coordenado entre os aprendizes para que a tarefa seja realizada.

Desse modo, no que diz respeito às tarefas de produção textual, de acordo com alguns estudiosos (TAMMARO *et al.*, 1997; LOWRY *et al.*, 2004; HIRVELA, 2007; STORCH, 2013), são chamadas de escrita colaborativa apenas aquelas tarefas em que os aprendizes envolvidos participam de toda sua realização juntos. A partir dessa distinção, a EC é então considerada uma tarefa fundamentalmente embasada na perspectiva sociocultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978) e pode ser definida como um processo interativo e social pelo qual se produz um documento único e completo, cuja produção seja compartilhada e contemple o planejamento, a geração de ideias, a estruturação, a edição e a revisão textual (RICE; HUGULEY, 1994; LOWRY *et al.*, 2004; STORCH, 2013).

No que diz respeito à aplicação da EC para o ensino da escrita em LE, pesquisas realizadas em contexto presencial (STORCH, 2001; WATANABE; SWAIN, 2007; SHEHADEH, 2011; WIGGLESWORTH; STORCH, 2012) revelaram que essas tarefas proporcionam *feedback* linguístico instantâneo entre os aprendizes e permitem que eles discutam e analisem juntos características particulares da linguagem que não seriam discutidas caso a tarefa fosse realizada individualmente. Outras investigações

(STORCH, 2005; DOBAO, 2012; SHEHADEH, 2011) compararam textos produzidos em pares ou pequenos grupos com textos produzidos de forma individual e notaram que os primeiros: (i) apresentaram um melhor desempenho no processo de produção escrita; (ii) produziram textos mais curtos, porém melhores em conteúdo, vocabulário, precisão gramatical e organização textual; (iii) e consideraram a EC uma experiência agradável que, de fato, contribui para seus processos de ensino-aprendizagem de LE.

Outros estudos ainda (STORCH, 2001; WATANABE; SWAIN, 2007; SHEHADEH, 2011; WIGGLESWORTH; STORCH, 2012) notaram a importância do bom relacionamento entre os aprendizes quando envolvidos em tarefas de EC orientadas à aprendizagem de LE. Essas investigações nos remetem ao conceito de competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; BOLSONI-SILVA, 2002) e apresentam uma relação existente entre o padrão de interação estabelecido entre os aprendizes e o desenvolvimento do processo de EC.

Em contexto virtual, por sua vez, diferentes pesquisas (ELOLA; OSKOZ, 2010; KOST, 2011; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2012; COSTA, 2012) vêm buscando investigar o potencial da EC unido ao uso de ferramentas tecnológicas para o ensino de LE (como *wikis*<sup>1</sup> e plataformas de compartilhamento *online*, como o *Google Drive*® e seu subaplicativo *Google Docs*®). Estes estudos têm apontado que as tecnologias mais recentes permitem que os pesquisadores observem e compreendam melhor a forma como a tarefa acontece, além de apresentarem também o modo como as próprias ferramentas são utilizadas e podem afetar o processo de produção textual realizado pelos aprendizes.

A este respeito, tarefas EC conduzidas por meio de *wikis* (ELOLA; OSKOZ, 2010; KOST, 2011) notaram que os aprendizes: (i) discutiram consideravelmente sobre conteúdo, estrutura e organização textual; (ii) utilizaram variadas estratégias de planejamento, estruturação e revisão; (iii) demonstraram grande habilidade ao corrigirem os erros uns dos outros utilizando conhecimentos prévios sobre questões relacionadas à linguagem; (iv) e aprovaram a experiência, principalmente, pelo fato de terem tido oportunidades para o compartilhamento de ideias e por poderem explorar os pontos fortes de cada um.

Já as investigações sobre o uso do *Google Docs*® (KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2012; COSTA, 2012) verificaram que a comunicação estabelecida entre os

---

<sup>1</sup> *Wikis* são coleções de páginas na internet que podem ser visitadas e editadas por qualquer pessoa.

aprendizes no decorrer da EC mostrou a forma como eles utilizaram a ferramenta para: (i) discutir a organização textual; (ii) planejar a logística da produção; (iii) procurar ajuda e compartilhar estratégias para lidar com as questões de escrita; (iv) e promover a integração entre os usuários, a socialização de informações e a partilha do conhecimento coletivamente produzido. Além disso, as mesmas pesquisas apontaram também que as interações e as comunicações estimuladas pelo *Google Docs®* permitem que os aprendizes construam e reconstruam seus saberes, ressignificando informações e produzindo conhecimento de forma autônoma, responsável e colaborativa.

Na UNESP de São José do Rio Preto (UNESP – SJRP), instituição onde se desenvolveu a presente pesquisa, professores de LE têm utilizado o *Google Docs®* para a realização de tarefas de escrita colaborativa em contexto de teletandem institucional integrado (TTDii) (ARANHA; CALAVARI, 2014).

O teletandem (TTD), conforme explica Telles (2006), caracteriza-se como um contexto que visa colocar estudantes brasileiros que estão aprendendo uma LE em contato com estudantes de outros países que aprendem português, a fim de que possam se ajudar nessa aprendizagem de forma autônoma, recíproca e colaborativa, utilizando ferramentas de tecnologia *VoIP<sup>2</sup> (Voice Over Internet Protocol)*.

Tal contexto tem sido investigado em diversas universidades tanto no Brasil quanto no exterior. Dentre as pesquisas realizadas internacionalmente, podemos destacar os trabalhos das Universidades de Georgetown e de Miami, nos Estados Unidos, das Universidades de Lille-III e Aix-Marselha, na França, e da Universidade Nacional Autônoma do México – UNAM. Em âmbito nacional, podemos apontar as investigações da Universidade Estadual de Londrina – UEL, da Universidade Federal de Goiás – UFG, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

Na UNESP, particularmente, a prática do TTD iniciou-se com o “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos” (TELLES, 2006), um projeto pedagógico e de pesquisa apoiado e financiado pela FAPESP de 2007 a 2010 (Processo 2006/03204-2), desenvolvido a partir de parcerias estabelecidas com universidades

---

<sup>2</sup> Ferramentas de tecnologia VoIP permitem a comunicação síncrona via internete, como os comunicadores de mensagens instantâneas.

estrangeiras<sup>3</sup> e que permite que aprendizes de diversos cursos de graduação e de pós-graduação da universidade (câmpus de Assis, de São José do Rio Preto e de Araraquara) sejam pareados com aprendizes estrangeiros de língua portuguesa, nativos ou fluentes na LE estudada pelos brasileiros. Dessa maneira, os pares de aprendizes encontram-se semanal e virtualmente para a realização de sessões orais de teletandem<sup>4</sup> (SOTs), como são chamados estes encontros.

No decorrer da realização das SOTs, é previsto que os participantes cumpram com os princípios norteadores da prática do TTD, que, de acordo com Vassallo e Telles (2006) baseados em Brammerts (1996), são três: separação das línguas, reciprocidade e autonomia. Assim, de acordo com o princípio da separação das línguas, espera-se que os participantes dediquem uma quantidade de tempo igualitária para a prática de ambos os idiomas. O princípio da reciprocidade, por sua vez, aponta para a necessidade de colaboração entre os pares, ou seja, é necessário que os participantes contribuam para a aprendizagem de seus parceiros com o mesmo comprometimento com que se dedicam à própria aprendizagem. E por fim, o princípio da autonomia indica que os aprendizes estabeleçam seus objetivos de aprendizagem e tomem decisões para conduzirem o processo a fim de alcançarem seus propósitos.

A depender do seu contexto de realização e da forma como é implementada, a prática do TTD pode acontecer em diferentes modalidades. Na modalidade de teletandem institucional integrado, particularmente, a prática de TTD é incorporada às disciplinas de LE das instituições parceiras. Nesta modalidade, as SOTs acontecem em horário regular de aula em um ambiente apropriado para sua realização os professores de LE organizam um cronograma com a quantidade de SOTs a serem realizadas e com temas a serem abordados nelas pelos alunos e algumas tarefas são propostas aos aprendizes, sendo elas obrigatórias e reconhecidas como parte integrante das disciplinas, podendo ser avaliadas pelos professores conforme seus critérios. Uma dessas tarefas é a escrita colaborativa síncrona (ECS).

Conforme apontam Cavalari (2016) e Toledo (2017), na ECS, os pares de aprendizes escrevem um texto juntos durante a realização de suas SOTs por meio de

---

<sup>3</sup> Verificar a página <http://www.teletandembrasil.org/partner-institutions.html> para uma relação completa das universidades parceiras da UNESP.

<sup>4</sup> Anteriormente chamadas de “interações”, as sessões orais de teletandem (SOTs) passaram a ser nomeadas dessa forma a partir de Freschi (2017) e Rampazzo (2017).

ferramentas do *Google*<sup>5</sup> – o aplicativo *Google Drive*<sup>®</sup>, utilizado para armazenamento e compartilhamento de arquivos, e seu subaplicativo *Google Docs*<sup>®</sup>, que permite a produção efetiva dos textos. Nesta tarefa, todo o processo de produção textual é compartilhado, colaborativo e síncrono. A incorporação da ECS às sessões orais do TTDii teve início em 2015 e, até o presente momento, os únicos trabalhos realizados sobre essa temática no contexto mencionado são o de Cavalari (2016) e o de Toledo (2017).

Cavalari (2016), em seu estudo, por meio da leitura de diários de aprendizagem, buscou analisar as percepções de dezessete alunos brasileiros com relação à tarefa. De acordo com a autora, todos os alunos consideraram a experiência positiva, especialmente, no que se refere aos diferentes elementos linguísticos que puderam aprender em colaboração com seus pares durante a prática da escrita – como uso de vocabulário e coesão textual. Além disso, a autora acrescenta que os participantes também apontaram como positivo o fato de poderem gerar ideias para o texto juntamente aos seus parceiros e observaram que o texto final produzido obteve uma qualidade superior àquela que seria alcançada caso eles tivessem trabalhado individualmente. Neste mesmo estudo, Cavalari (2016) também observou que muitos dos participantes consideraram a tarefa desafiadora em virtude das especificidades que a implementação da ECS no contexto TTDii trouxeram para a realização da prática, como o fato de os aprendizes serem orientados a escrever na língua de proficiência de seus parceiros junto a eles durante suas SOTs e a dificuldade de se cumprir com os princípios norteadores do TTD no decorrer da tarefa.

Toledo (2017), por sua vez, investigou o uso de vocabulário rico (MALVERN; RICHARDS, 2012) na produção oral em língua inglesa de dois aprendizes brasileiros, do mesmo grupo investigado por Cavalari (2016), durante a produção de seus textos colaborativos. Em sua investigação, a autora notou que a maior parte da produção de vocabulário rico pelos estudantes está relacionada justamente aos momentos de produção textual das SOTs, sendo consequência da colaboração estabelecida entre os aprendizes durante a concretização da tarefa.

Ambas as pesquisas realizadas sobre a temática da EC no TTDii confirmam aquilo que estudos em outros contextos, presenciais e também virtuais, já haviam apontado sobre a escrita colaborativa. No entanto, nenhuma delas tratou a respeito

---

<sup>5</sup> <http://www.google.com>

do modo como se desenvolveram as etapas do processo de produção textual no contexto. Além disso, as investigações realizadas em outros contextos não contemplam falantes de diferentes línguas realizando a tarefa juntos. É nesta lacuna de pesquisa que se encontra o interesse de investigação do presente estudo. Assim, partimos do pressuposto de que aprendizes de diferentes línguas, ao produzirem textos colaborativos em contexto de TTDii, têm a oportunidade de oferecer diferentes tipos de apoio, linguísticos ou relacionados à competência social, uns aos outros e essa interação entre aprendizes auxilia a caracterizar o processo de produção textual. Desse modo, buscamos ampliar os estudos de Cavalari (2016) e de Toledo (2017) no contexto do TTDii, investigando questões até então não exploradas, bem como corroborar as pesquisas realizadas a esse respeito também em outros contextos.

Esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de escrita em LE no TTDii e oferecer subsídios que orientem o trabalho do professor de LE que atua tanto neste contexto quanto em outros em que sejam implementadas propostas de escrita colaborativa síncrona.

### **O objetivo e a pergunta de pesquisa**

A partir da definição da lacuna de pesquisa, este estudo apresenta como objetivo investigar o processo de escrita colaborativa síncrona em língua inglesa implementada nas sessões orais de TTDii da UNESP – SJRP. Assim, pretendemos responder a seguinte pergunta:

- Como se caracteriza o processo de ECS em língua inglesa durante as sessões orais do TTDii?

A fim de responder à pergunta apresentada, foram observados dados de uma parceria composta por uma aprendiz de inglês da UNESP – SJRP e uma aprendiz de português da Universidade da Geórgia. As alunas interagiram durante sete semanas e utilizaram duas de suas SOTs para a produção do texto colaborativo em língua inglesa. Os dados foram analisados de acordo com as etapas do processo de produção textual (planejamento e geração de ideias, estruturação, edição e revisão textual), buscando observar os diferentes tipos de apoio oferecidos pelas alunas com

base em pressupostos vygotksyanos (VYGOTSKY, 1978) e no conceito de competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; BOLSONI-SILVA, 2002), analisando como a interação estabelecida entre as aprendizes auxilia a caracterizar o processo de ECS no TTDii. A seguir, apresentamos a organização da dissertação.

## **A organização da dissertação**

Nos primeiros tópicos desta seção introdutória, apresentamos a justificativa e a relevância do presente trabalho, bem como seu objetivo e a pergunta que guia esta investigação. A seguir, a dissertação organiza-se em três capítulos: fundamentação teórica, metodologia e análise e discussão dos dados.

No primeiro capítulo, apresentamos nosso referencial teórico, organizado em dois tópicos principais acompanhados de seus subtópicos. No primeiro, apresentamos o conceito de EC adotado neste trabalho, sua relação com os conceitos de ZDP e competência social, a forma como essa tarefa vem sendo trabalhada em salas de aula de LE, a sua implementação nos ambientes virtuais e o uso da ferramenta *Google Docs®* para a realização da EC à distância de maneira síncrona. No segundo, apresentamos o contexto TTD, os princípios norteadores da prática, a modalidade institucional integrada, os cenários aprendizagem dessa modalidade e os modos de realização da tarefa de produção textual no TTDii, com enfoque na ECS.

No segundo capítulo, caracterizamos a pesquisa como um estudo de caso de caráter qualitativo e de natureza descritiva. Além disso, apresentamos o contexto observado, as participantes envolvidas na pesquisa, a geração e a de coleta dos dados, o cenário de aprendizagem da parceria enfocada e os procedimentos utilizados para a concretização da análise.

No terceiro capítulo, por sua vez, apresentamos a análise e a discussão dos dados investigados a fim de responder à pergunta proposta junto ao objetivo do trabalho nesta introdução. Este capítulo apresenta três tópicos: o primeiro deles enfoca as etapas de planejamento e de geração de ideias; o segundo, a etapa de elaboração textual; e o terceiro, as etapas de edição e de revisão textual.

Apresentados os três capítulos, apontamos as considerações finais do trabalho, apresentando as respostas encontradas para a pergunta norteadora desta investigação, apontando também as limitações que surgiram no decorrer da pesquisa e trazendo um olhar acerca da forma como foram cumpridos os princípios norteadores

da prática de TTD em decorrência da implementação da tarefa de ECS nas sessões orais dos aprendizes. Em seguida, propomos os encaminhamentos que acreditamos pertinentes para pesquisas futuras.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas dos pesquisadores mencionados e os apêndices.



# **CAPÍTULO I:**

# **Fundamentação**

# **Teórica**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, organizamos sua fundamentação teórica em dois tópicos principais. O primeiro deles trata do conceito de escrita colaborativa adotado nesta investigação, sua relação com os conceitos de ZDP e CS, a prática da EC em salas de aulas de LE, a implementação da tarefa em ambientes virtuais e o uso da ferramenta *Google Docs®*, que permite a realização da EC à distância e de forma síncrona entre pares ou membros de um grupo. O segundo tópico, por sua vez, apresenta o contexto TTD junto aos seus princípios norteadores e as diferentes modalidades de implementação da prática com enfoque naquela em que situamos o presente trabalho – a institucional integrada. Também apresenta os cenários de aprendizagem que compõem o TTDii e os diferentes modos de realização da tarefa de produção textual que vem sendo incorporada às sessões orais, salientando a tarefa de escrita colaborativa síncrona.

### **1.1. A escrita colaborativa: sua relação com os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e competência social**

O processo em que pares ou grupos de aprendizes escrevem um texto juntos pode ser definido de duas maneiras distintas a depender da forma como é concebida a tarefa de produção textual, o papel dos aprendizes no processo e a execução das diferentes etapas da escrita. A fim de compreender o conceito de escrita colaborativa (EC) adotado neste estudo, faz-se necessário, então, abordar tal distinção a partir da definição dos termos “cooperação” e “colaboração”.

De acordo com alguns teóricos (JOHNSON; JOHNSON, 1994; ROSCHELLE; TEASLEY, 1995; DILLENBOURG *et al.*, 1996; PANITZ, 1996; LITTLETON; HAKKINEN, 1999; CARVALHO, 2007), a cooperação envolve divisão de trabalho entre os membros de um par ou de um grupo para a concretização de determinada tarefa, já a colaboração compreende envolvimento mútuo, responsabilidades compartilhadas e esforço coordenado entre eles para que a tarefa seja realizada. Com base nisso, Roschelle e Teasley (1995) e Dillenbourg *et al.* (1996) explicam que o trabalho cooperativo é caracterizado pela divisão de afazeres em subtarefas independentes – ou seja, os membros do grupo ou do par podem realizá-las de maneira individual – enquanto que no trabalho colaborativo, ainda que existam subtarefas, essas estarão entrelaçadas e serão desenvolvidas num contínuo de partilha, diálogo e negociação.

Assim, no que diz respeito aos processos de produção textual, alguns

estudiosos (TAMMARO *et al.*, 1997; LOWRY *et al.*, 2004; HIRVELA, 2007; STORCH, 2013) apontam que a escrita colaborativa acontece somente quando os membros de um par ou de um grupo participam de todo o desenvolvimento da tarefa juntos. Dessa forma, segundo os mesmos autores, não são consideradas colaborativas aquelas produções textuais em que o auxílio prestado entre os aprendizes ocorre em um único momento de todo um percurso traçado individualmente, ou seja, quando o trabalho é dividido e não compartilhado.

Com base nessa distinção conceitual, autores como Rice e Huguley (1994), Lowry *et al.* (2004) e Storch (2013) definem a EC como um processo interativo e social por meio do qual um par (ou grupo) de aprendizes produz um documento único e completo, envolvendo o compartilhamento do trabalho nas etapas de planejamento, geração de ideias, estruturação, edição e revisão textual. Tal definição corrobora outras ainda mais antigas acerca da EC, como a de Allen *et al.* (1987) e a de Ede e Lunsford (1990), que apontam três características particulares do processo: (i) interação substancial em todas as etapas da escrita; (ii) poder de decisão e responsabilidade compartilhados; e (iii) produção de um único documento escrito. Mais contemporaneamente, Rbuaee, Darus e Bakar (2015) conceituam a EC como um processo de gerenciamento de informações que inclui negociações interativas durante sua realização, levando os aprendizes à criação de um documento completo e elaborado a partir de um consenso a respeito de tomadas de decisões e de coautoria.

No que diz respeito às etapas da escrita mencionadas acima, Lowry *et al.* (2004) e Storch (2013) apontam que elas não obedecem necessariamente a uma sequência fixa de acontecimentos, o que caracteriza a EC como um processo, por vezes, não-linear. Assim, é possível que os aprendizes gerem ideias durante toda a produção textual e não somente antes de iniciarem a escrita, como também é possível que revisem seus textos durante todo o processo e não somente ao término da elaboração textual, por exemplo. No entanto, os mesmos autores apontam que, embora a EC seja uma tarefa dinâmica e frequentemente não-linear, ela ainda segue, em seu processo de produção, uma progressão lógica: existe um ponto de partida, um desenvolvimento e um ponto de chegada. Assim, ainda que as etapas possam estar entrelaçadas durante a realização da tarefa, observa-se que os aprendizes traçam juntos um percurso no decorrer da produção textual. Durante esse percurso, por meio de trocas e negociações, os aprendizes não só concretizam a tarefa como também se

beneficiam para construir e ampliar seus conhecimentos a respeito da escrita (RBUIAEE; DARUS; BAKAR, 2015).

Storch (2013) propõe que tal definição de EC se alinhe a uma proposta pedagógica fundamentalmente embasada na teoria sociocultural da aprendizagem de Vygotsky (1978), que concebe o aluno como um ser social, cujo desenvolvimento das funções cognitivas de ordem superior – como o pensamento, a leitura, a escrita, a aprendizagem de línguas – está essencialmente incorporado na interação social.

De acordo com Vygotsky (1978), no desenvolvimento de um indivíduo, todas as funções cognitivas originárias de atividades sociais aparecem em cena duas vezes, em dois planos distintos. Em um primeiro momento, no âmbito social, a partir do diálogo entre os indivíduos, no chamado plano interpsicológico. E, posteriormente, essas funções se tornam recursos próprios de cada um e são utilizadas de forma independente, no chamado plano intrapsicológico. A partir disso, emerge a zona de desenvolvimento proximal, que foi definida na literatura como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas feita sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Trinta (2009) explica que quanto mais o aprendiz é exposto a situações interacionais que explorem seu nível potencial de desenvolvimento, maior será sua capacidade de realizar tarefas complexas sem que seja necessária uma mediação externa. Com relação ao processo de EC dentro de uma perspectiva vygotskyana, Storch (2013) acrescenta que o papel dos aprendizes é de encorajarem uns aos outros a assumir uma responsabilidade cada vez maior sobre a aprendizagem. Esse encorajamento recebe o nome de andaime<sup>6</sup> e pode ser entendido como o apoio que o aprendiz recebe de seu parceiro para com os elementos que ainda não estão dentro do alcance de sua competência (WOOD *et al.*, 1976). Ainda de acordo com Storch (2013):

---

<sup>6</sup>Embora os conceitos de ZDP e andaime apareçam associados, consideramos importante enfatizar que o primeiro se trata de uma definição proposta por Vygotsky (1978), enquanto o segundo refere-se à conceituação de Wood *et al.* (1976).

Quando um aluno trabalha com um par, a fala pode ter funções privadas e sociais simultaneamente [...]. Em primeiro lugar, o discurso privado, em contexto social, faz-se público. Isso torna o pensamento do falante acessível a outros e, portanto, capaz de ser examinado e avaliado. Em segundo lugar, o discurso privado sob a forma de hesitações vocalizadas, por exemplo, pode indicar os apelos para a assistência [...], seja sob a forma de uma sugestão, uma explicação ou uma confirmação.<sup>7</sup> (STORCH, 2013, p. 31-32)

A autora também aponta que, ao ficarem expostos a uma série de pontos de vista diferentes, quando surgem desacordos, os aprendizes podem pedir a seus parceiros para que forneçam explicações a fim de justificarem suas sugestões, possibilitando que ocorra um *feedback* imediato entre eles. Esse *feedback* é possível durante todo o processo de criação do texto em coautoria e pode ser fornecido em todos os aspectos da escrita, diz a autora.

Além disso, Storch (2013) salienta que na EC os coautores podem ter opiniões diferentes e isso os leva a debates sobre quais ideias incluir no texto e de que modo expressar e organizar essas ideias. Esses debates, a autora explica, são chamados de “conflitos cognitivos” e representam um processo de negociação intelectual e de tomada de decisão coletiva, também funcionando como um catalisador para uma reestruturação de ideias e para uma abertura a novas perspectivas.

De acordo com Bolsoni-Silva (2002) com base em Caballo (1997), ao serem socialmente habilidosos, os indivíduos tornam-se capazes de promover interações sociais mais satisfatórias. A autora explica que, ao interagir, as pessoas agem conforme uma história prévia (seus antecedentes) e seu comportamento, surtindo, conseqüentemente, um efeito no interlocutor. Desse modo, a fim de que as negociações mencionadas aconteçam de forma positiva e eficaz entre os aprendizes no decorrer de todo o processo, é necessário que demonstrem competência social (CS) para com seus parceiros.

Bolsoni-Silva (2002) explica que CS é um termo utilizado em sentido avaliativo, visando qualificar o nível de proficiência das habilidades sociais dos indivíduos, ou seja, a forma como seus comportamentos são ou deveriam ser emitidos, bem como sua congruência e adequação às dimensões pessoais e educacionais.

---

<sup>7</sup>Tradução nossa para: *When a learner works with a peer, speech can have private and social functions simultaneously [...]. First, overt self-directed verbalisation (private speech) in the social context becomes public. This makes the speaker's thinking accessible to others and therefore able to be examined and evaluated. Second, private speech, for example in the form of vocalised hesitations, can signal appeals for assistance in response to which the hearer may be able to provide timely assistance – whether in the form of a suggestion, an explanation, or confirmation.* (STORCH, 2013, p. 31-32)

A autora também explica, embasada em Del Prette e Del Prette (2001), que os indivíduos socialmente competentes são aqueles que contribuem na maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aquelas com quem interagem; e o desempenho socialmente competente é aquele que expressa uma leitura adequada do ambiente social, que decodifica corretamente os desempenhos esperados, valorizados e efetivos para o indivíduo em sua relação com os demais.

Del Prette e Del Prette (2001) apresentam seis categorias que compõe a competência social: (i) habilidades sociais de comunicação – fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, pedir e dar *feedback*, iniciar, manter e encerrar conversas; (ii) habilidades sociais de civilidade – utilizar a expressão por favor, agradecer, cumprimentar, apresentar-se e despedir-se; (iii) habilidades sociais assertivas de enfrentamento – manifestar opinião, concordar, discordar, fazer, aceitar e recusar pedidos, desculpar-se e admitir falhas, estabelecer relacionamento afetivo, encerrar relacionamento, expressar raiva e pedir mudança de comportamento, lidar com críticas; (iv) habilidades sociais empáticas – parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio; (v) habilidades sociais de trabalho – coordenar grupo, falar em público, resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos; e (vi) habilidades sociais de expressão de sentimento positivo – fazer amizade, expressar a solidariedade e cultivar o amor.

Além dos componentes verbais das habilidades sociais, Bolsoni-Silva (2002) aponta que Del Prette e Del Prette (1999) apresentam também componentes não-verbais da comunicação, como olhar e contato visual, sorriso, expressão facial, gestualidade, postura corporal, movimentos com a cabeça, contato físico e distância e/ou proximidade. A autora afirma que os indivíduos socialmente competentes são, em geral, aqueles com tendência a apresentar seus sentimentos utilizando melhor a expressão corporal, com variação na postura e nos gestos e maior frequência de perguntas.

Com base no que foi exposto até então, notamos que os processos de EC apresentam um ambiente propício ao ensino-aprendizagem de LE, visto que os aprendizes podem utilizar suas línguas-alvo para além dos assuntos abordados em seus textos, como as interações e negociações mencionadas. No item a seguir, tratamos a respeito da EC em LE.

### 1.1.1. A escrita colaborativa em língua estrangeira

Ao relacionar a escrita colaborativa com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pesquisas realizadas em contexto presencial (STORCH, 2001; WATANABE; SWAIN, 2007; SHEHADEH, 2011; WIGGLESWORTH; STORCH, 2012) revelaram que as tarefas de EC, ao possibilitarem o *feedback* linguístico instantâneo entre os aprendizes, permitem que eles discutam e analisem juntos características particulares da linguagem que não seriam discutidas caso a tarefa estivesse sendo realizada individualmente.

Storch (2001), por exemplo, ao observar as características de uma tarefa de EC desenvolvida entre pares de aprendizes de inglês como LE, notou que eles não colaboram necessariamente o tempo todo, porém quando de fato colaboram uns com os outros, o desenvolvimento da tarefa é afetado positivamente.

Wigglesworth e Storch (2012), ainda, notaram que tarefas de EC permitem que os alunos discutam e analisem características particulares da linguagem que ainda não lhes são claras. As autoras acrescentam, com base em Swain (2000), que para se aprender uma LE é necessário que os aprendizes produzam linguagem e assim ressaltam que por muitas vezes os estudantes chegam a conclusões corretas sobre determinados aspectos da linguagem em virtude de discussões que ocorrem durante o processo de produção textual, fato que fica evidente em suas escritas.

Outras investigações ainda (KUIKEN; VEDDER, 2002; STORCH, 2005; STORCH; WIGGLESWORTH, 2007; WIGGLESWORTH; STORCH, 2009; SHEHADEH, 2011) compararam textos escritos em pares com textos produzidos individualmente.

Storch (2005), em seu estudo, observou que os pares produziram textos mais curtos, porém melhores em complexidade e precisão gramatical, além de terem apresentado um melhor desempenho no cumprimento da tarefa.

Shehadeh (2011), por sua vez, observou que aqueles escritos em pares são superiores aos individualmente escritos, principalmente, em aspectos como conteúdo, organização textual e vocabulário. Além disso, o autor também observou as percepções dos alunos com relação à tarefa e apontou que eles a consideram uma experiência agradável e sentem que de fato ela contribui para seus processos de ensino-aprendizagem de LE.

E, de forma geral, os demais estudos realizados notaram que os pares: (i)

envolveram-se mais com a tarefa colaborativa do que quando realizam produções individuais; (ii) trabalharam em um nível mais alto de produtividade, o que proporcionou um melhor desempenho durante a realização da tarefa; (iii) produziram textos mais curtos, porém melhores em conteúdo, vocabulário, precisão gramatical e organização textual; (iv) consideraram a EC uma experiência agradável, pois puderam interagir em diferentes aspectos da escrita; e (v) notaram que a EC contribui, de fato e em seus diversos aspectos, para seus processos de aprendizagem de LE.

Kuiken e Vedder (2002) argumentam que essas descobertas mostram que a produção colaborativa da linguagem pode levar os aprendizes a aprofundarem seus conhecimentos a respeito das regras linguísticas e a desencadear processos cognitivos que tanto geram novos saberes linguísticos quanto consolidam aqueles já existentes.

Além das questões relacionadas ao fator linguístico, alguns estudos ainda (STORCH, 2001; WATANABE; SWAIN, 2007; SHEHADEH, 2011; WIGGLESWORTH; STORCH, 2012) revelaram a importância do bom relacionamento entre os aprendizes quando envolvidos em tarefas de EC para a aprendizagem de LE. Nessas investigações, que nos remetem à competência social dos aprendizes, foi encontrada uma relação entre o padrão de interação dos alunos e os produtos da tarefa.

De acordo com Watanabe e Swain (2007), quando os participantes formam padrões colaborativos de interação ou assumem os papéis de par mais competente, eles alcançam níveis mais elevadas de aprendizagem do que aqueles que atuam como par menos competente.

Kuiken e Vedder (2002), ainda, investigaram a relação entre o nível de atenção dos aprendizes para com seus parceiros e seus níveis de aprendizagem ou consolidação de conhecimento. O estudo apontou que a atenção prestada entre os parceiros, seja ela simples ou elaborada, corrobora à aprendizagem ou à consolidação das estruturas linguísticas focalizadas. Porém, acrescentam os autores, uma atenção mais elaborada – aquela em que os alunos deliberam sobre alternativas, questionam seus pares e explicam suas sugestões – leva os alunos a níveis maiores de aprendizagem e de consolidação de conhecimento. Com relação a isso, Storch (2008) afirma que a atenção, o envolvimento e o bom relacionamento dos aprendizes são tão importantes quanto o conhecimento linguístico para a criação do texto colaborativo e para o desenvolvimento de suas LE.



Além das questões abordadas, outros estudos (ELOLA; OSKOZ, 2010; KOST, 2011; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2012; COSTA, 2012; SLAVKOV, 2015) também apontam a EC em contextos de ensino-aprendizagem de LE associada ao uso de ferramentas tecnológicas, como *wikis*, *blogs* e plataformas de compartilhamento *online*, como o *Google Drive*® e seus subaplicativos. No subtópico a seguir, tratamos da implementação da EC nos contextos virtuais, visando ao ensino de LE e enfocando a ferramenta *Google Docs*®, que permite a realização da tarefa à distância e de forma síncrona.

### **1.1.2. A escrita colaborativa em ambientes virtuais e o uso da ferramenta *Google Docs*®**

De acordo com Schäfer, Lacerda e Fagundes (2009), cada nova tecnologia traz consigo novas práticas sociais e influencia os padrões cognitivos dos indivíduos. Com o advento da informática, explicam as autoras, as vias de informação e seus meios de acesso foram multiplicadas e se operou uma hibridização das funções de autor e de leitor. Assim, as autoras acrescentam, todos os participantes de uma rede de comunicação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação exercem papéis diversificados em um momento ou outro e até mesmo simultaneamente durante as interações estabelecidas. Desse modo, os textos se transformam em hipertextos e adquirem caráter de mobilidade, não-linearidade, transitoriedade, instantaneidade, conexão e contínua construção (SCHÄFER; LACERDA; FAGUNDES, 2009).

Storch (2013) explica a existência de dois momentos importantes no desenvolvimento das ferramentas digitais: (i) a primeira geração da *web*, cujos aplicativos compreendem os *e-mails*, as salas de bate-papo e os fóruns de discussão; e (ii) a segunda geração da *web*, conhecida por *Web 2.0*, que inclui os *podcasts*, os *blogs*, as *wikis*, as ferramentas do *Google*® e as redes sociais – como o *Facebook*® e o *YouTube*®. Segundo Warschauer e Grimes (2007), a principal distinção entre essas duas gerações da *web* é que os aplicativos da primeira permitem a publicação de informações, já os da segunda também possibilitam uma participação mais interativa na criação e no compartilhamento de informações.

Storch (2013) observa que os aplicativos da *Web 2.0* têm recebido crescente interesse em todos os setores da educação e em uma ampla gama de áreas

temáticas, incluindo o ensino de escrita e de línguas estrangeiras. De acordo com a autora, considerando o surgimento das novas tecnologias, a incorporação delas aos contextos de ensino-aprendizagem de LE e os benefícios potenciais que a escrita colaborativa pode oferecer aos aprendizes, espera-se que a prática da EC ganhe cada vez mais espaço nas salas de aulas de línguas.

Estudos a esse respeito vêm sendo realizados e têm apontado diversos aspectos positivos à aprendizagem de LE. Elola e Oskoz (2010), por exemplo, observaram uma tarefa de escrita colaborativa assíncrona (ECA) em LE conduzida por meio de *wikis*. Nesse estudo, os aprendizes também utilizaram *chats* para que fossem feitas as negociações a respeito do processo. Desse modo, as autoras puderam notar que os alunos discutiram tanto sobre o conteúdo dos textos quanto sobre a estrutura e a organização textual, fato que contribuiu para que atingissem produções de escrita mais complexas. O estudo também revelou que as ferramentas utilizadas se tornaram espaços de auxílio e de reflexão entre os aprendizes, o que torna a participação dos alunos mais ativa em todo o processo.

Schäfer, Lacerda e Fagundes (2009) enfocam os editores coletivos síncronos, que permitem aos aprendizes produzir, discutir e realizar alterações simultaneamente em documentos compartilhados, propiciando a escrita colaborativa síncrona (ECS). As autoras apontam que um exemplo de sistema de colaboração *online* com tal característica é o *Google Drive*®, um serviço gratuito oferecido pela empresa *Google*®. Por meio de suas funcionalidades, é possível criar ou importar documentos de texto – *Google Docs*®, preparar apresentações de slides – *Google Slides*® e trabalhar em planilhas eletrônicas – *Google Sheets*®, além de armazenar e compartilhar os arquivos na rede.

Com relação ao *Google Docs*®, especificamente, Slavkov (2015) explica que esta ferramenta se caracteriza como um subaplicativo do *Google Drive*®, cuja interface é organizada em pastas, subpastas e arquivos, tendo capacidade para armazenamento em nuvem de 15 *gigabytes*. Assim, enquanto o *Google Drive*® possibilita criação, armazenamento e compartilhamento de documentos, o *Google Docs*® disponibiliza as funções de edição, histórico de revisão, comentários e bate-papo específico e instantâneo dentro do documento (SLAVKOV, 2015).

De acordo com o autor, a possibilidade de compartilhamento *online* entre os criadores do texto permite que eles tenham uma visão privilegiada do processo de criação textual em tempo real, ou seja, os coautores podem ser observados e também

podem observar enquanto seus colegas escrevem por meio do *Google Docs*®. Considerando o contexto de sala de aula e o compartilhamento de documentos entre alunos e professores, Slavkov (2015) ainda explica que em termos de instruções e interações síncronas:

[...] o instrutor pode monitorar (a partir de sua própria estação de computador em um laboratório, em um escritório ou em sua casa) a atividade de escrita de seus alunos e oferecer comentários ou *feedback* em tempo real por meio dos recursos de comentário ou de bate-papo. O instrutor também pode optar por fazer edições diretas nos documentos de seus alunos, conforme eles escrevem. Pois tudo que o estudante escreve em seu texto compartilhado aparece na tela de seu instrutor e vice-versa, e isso constitui uma ilustração da colaboração dinâmica e da coautoria que é possível por esta ferramenta [*Google Docs*] do *Google Drive*, não disponível com o software tradicional de processamento de texto [Documento em formato *Word*].<sup>8</sup> (SLAVKOV, 2015, p. 85).

O autor também enfatiza a possibilidade que a ferramenta dá ao professor de poder verificar, a qualquer momento, se ou quando seus alunos começaram a trabalhar em determinada tarefa, o modo como eles estão progredindo, quais revisões eles fizeram e quão perto eles estão de sua conclusão. E explica que isso é possível por meio das funções de atividade e histórico de revisões, que destacam a compatibilidade desta ferramenta com a visão pedagógica da escrita como um processo e não como um produto.

Além disso, Slavkov (2015) afirma, ainda, que os recursos oferecidos pelo *Google Drive*® destacam a visão sociocultural da escrita como um tipo de ato social que envolve um processo complexo, distribuído, mediado e dialógico de invenção e de desenvolvimento de habilidades linguísticas. E acrescenta que os aprendizes de escrita em LE, por meio desta ferramenta, beneficiam-se do *feedback* contínuo de seus colegas e professores por meio de autênticas tarefas colaborativas, pois o aplicativo oferece um novo e rico ambiente de aprendizagem, superando as capacidades da tecnologia tradicional de processamento de textos e atuando como uma ferramenta de mediação e distribuição no complexo processo socialmente

---

<sup>8</sup> Tradução nossa para: [...] *the instructor can monitor (from his or her own computer station at a lab, office, or home) students' writing activity during a class session and offer comments or corrective feedback in real time through the comment or live chat functions. The instructor can also choose to make direct edits in students' documents in real time, as they write. Because every character that a student types appears on the instructor's screen and vice versa, this constitutes an illustration of the dynamic collaboration and coauthorship affordance of Google Drive, not available with traditional word-processing software.* (SLAVKOV, 2015, p. 85).

localizado de descoberta linguística e cultural. No contexto de aprendizagem de línguas, acrescenta o autor, os alunos podem se beneficiar do acesso fácil a múltiplos exemplos de estruturas linguísticas e vocabulário, bem como amostras de vários gêneros de escrita que incorporam discursos relevantes e convenções culturais em contexto.

No contexto focado nesta pesquisa, a escrita colaborativa síncrona vem sendo implementada no teletandem institucional integrado, por meio das ferramentas *Skype*® – que realiza conferências em áudio e vídeo – e *Google Docs*® – que possibilita a criação dos textos. As investigações feitas a este respeito (CAVALARI, 2016; TOLEDO, 2017) têm contribuído ao que estudos em outros contextos, presenciais e também virtuais, já haviam apontado sobre a EC. Sendo a ECS em contexto de TTDii o interesse de investigação deste estudo, na próxima seção desta fundamentação teórica, trataremos do contexto teletandem, das peculiaridades da modalidade institucional integrada, dos cenários de aprendizagem do TTDii e da tarefa de ECS implementada nas sessões orais dessa modalidade.

## **1.2. O contexto teletandem: seus princípios norteadores e a modalidade institucional integrada**

Ao tratarmos sobre o contexto TTD, consideramos importante apontar que sua prática é baseada na aprendizagem de LE em tandem (BRAMMERTS, 1996), concebida na Alemanha no final da década de 60. De acordo com Telles (2009), a prática do tandem envolve pares de falantes, nativos ou competentes em diferentes idiomas, que se encontram regularmente e realizam sessões bilíngues de conversação com o objetivo de aprenderem a língua um do outro. Conforme apontam Vassallo e Telles (2009), o tandem é conhecido como uma alternativa ou um complemento da aprendizagem de LE que ocorre em sala de aula em muitos países da Europa e ao redor do mundo<sup>9</sup>, na maior parte das vezes em institutos particulares de línguas, escolas e também universidades.

---

<sup>9</sup> Os autores apontam que as Diretrizes do Tandem, criadas pela Rede Internacional de Tandem (*International Tandem Network*) estão disponíveis em dez línguas (BRAMMERTS, 1995) e que entre os anos de 1994 e 2003, foram encontrados parceiros para mais de 66.000 aprendizes, em mais de 50 línguas, pela Agência da Rede Internacional de Tandem (D'ATRI; SZYMANSKY, 2003).

Neste cenário, o projeto pedagógico e de pesquisa “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos” (TELLES, 2006) surgiu na UNESP<sup>10</sup> propondo um desdobramento da prática do tandem, adaptada para o ambiente virtual, de modo que sejam promovidas oportunidades de ensino-aprendizagem de LE para estudantes que vivem em países geograficamente distantes. No TTD, conforme explica Telles (2009), a prática se realiza através de encontros virtuais que acontecem por meio da utilização de recursos de escrita, leitura e videoconferência de aplicativos de comunicação *online* e instantânea, também conhecidos como ferramentas de tecnologia *VoIP* (*Voice over Internet Protocol*).

Vassallo e Telles (2006) explicam que a prática de TTD deve seguir alguns princípios norteadores, que, de acordo com os autores, baseados em Brammerts (1996), são três:

- i. Princípio da separação das línguas – cada língua deve ter seu momento de prática separado e definido, com vistas a garantir uma dedicação equilibrada a ambas as línguas envolvidas.
- ii. Princípio da reciprocidade – cada participante deve contribuir para a aprendizagem de seu parceiro com o mesmo comprometimento com que se dedica à sua própria aprendizagem, de modo que ambos alcancem seus objetivos juntos.
- iii. Princípio da autonomia – cada participante é responsável pelo gerenciamento de sua aprendizagem, cabendo a eles próprios a decisão sobre o que querem aprender e de que modo desejam realizar isso.

No que se refere ao primeiro princípio mencionado acima, Salomão, Silva e Daniel (2009) observam que este tem recebido algumas diferentes denominações, como bilinguismo (SCHWIENHORST, 1998; SOUZA, 2006), igualdade (PANICHI, 2002), responsabilidade (CALVERT, 1999 *apud* PANICHI, 2002) e separação de línguas (VASSALLO; TELLES, 2006). Neste trabalho, adotamos a denominação proposta por Vassallo e Telles (2006), que explicam que os participantes devem

---

<sup>10</sup> Inicialmente, nos câmpus de Assis e de São José do Rio Preto e, posteriormente, implementado também no câmpus de Araraquara.

utilizar a mesma quantidade de tempo para a prática de cada uma das línguas, assim revezando-se entre os papéis de aprendizes de suas respectivas línguas-alvo e de tutores de suas línguas de proficiência. Os autores explicam que a separação das línguas pode acontecer, ainda, de duas formas: (i) durante um mesmo encontro, dividindo-se o tempo de prática igualmente entre os idiomas; ou (ii) em dias diferentes, desde que cada dia seja voltado à prática de somente um dos idiomas, com vistas a garantir uma dedicação equilibrada a ambos.

Salomão, Silva e Daniel (2009) acrescentam que os participantes do TTD, ao prezarem pela igualdade de *status* das línguas dentro da parceria, garantem oportunidades para que ambos forcem suas competências ao limite por meio do uso de diversas estratégias. As autoras ainda observam que, se em uma parceria houver maior competência comunicativa por um dos parceiros em sua língua-alvo, a falta de observação de uso separado para cada uma delas pode conduzir a uma prática em que somente uma das línguas é o escopo de comunicação, promovendo um maior desenvolvimento linguístico de apenas um dos parceiros. Este fato nos remete diretamente ao não cumprimento do segundo princípio mencionado, o da reciprocidade.

As mesmas autoras explicam que o princípio da reciprocidade prevê a necessidade de manutenção de uma relação colaborativa igualitária, de modo que cada aprendiz tenha compromisso e responsabilidade por sua própria aprendizagem e pela aprendizagem de seu parceiro. Acrescentam ainda que, para se estar inserido em um ambiente de troca mútua de línguas, é preciso que os aprendizes, trabalhando em pares, ofereçam e recebam auxílio um do outro, a fim de se garantir um ambiente equilibrado para ambos os indivíduos envolvidos na prática. Este princípio, por sua vez, relaciona-se intimamente com o terceiro, o da autonomia, pois, como explicam as autoras, a coconstrução do conhecimento é alcançada por meio da troca recíproca e constante de informações entre os interlocutores.

Salomão, Silva e Daniel (2009) explicam que a autonomia pode ser descrita como a ação coconstruída entre o par, visto que ambos trabalham juntos no entendimento da delimitação de suas necessidades, bem como na definição de práticas e/ou procedimentos que os levarão ao alcance de suas metas. O aprendiz autônomo então deve ser capaz de estabelecer seus próprios objetivos e desenvolver estratégias para gerenciar sua aprendizagem, pois, caso não haja essa postura, o processo ficará comprometido (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009).

É a articulação entre esses três princípios que caracteriza a prática telecolaborativa do TTD, podendo ela ser organizada em diferentes modalidades, a depender de seu contexto de realização e da forma como é implementada.

Com relação às suas modalidades, o TTD pode ser: (i) não-institucional – quando sua prática não é vinculada à nenhuma instituição; (ii) semi-institucional – quando sua prática é vinculada à instituição de apenas um dos participantes; ou (iii) institucional – quando sua prática é vinculada às instituições de ambos os participantes envolvidos. No caso do TTD institucional, este ainda pode ser: integrado, complementar, opcional, não-integrado ou semi-integrado. Todas essas modalidades encontram-se no quadro 01, elaborado por Rampazzo (2017) a partir de Zakir (2015):

**Quadro 01: Modalidades do (tele)tandem.**

<b>(Tele)tandem Não-Institucional</b>		Não vinculado à instituição de nenhum dos participantes.		
<b>(Tele)tandem Semi-Institucional</b>		Institucional somente para um dos dois participantes.		
<b>(Tele)tandem Institucional</b>		Realizado dentro de instituições como escolas, centros de línguas, faculdades e universidades, que o reconhecem e o promovem.		
<b>Integrado</b>	<b>Complementar</b>	<b>Opcional</b>	<b>Não-Integrado</b>	<b>Semi-Integrado</b>
É reconhecido pelas instituições e é parte integrante do curso e obrigatório aos alunos inscritos nas disciplinas de línguas estrangeiras (BRAMMERTS et al., 2002). Além da participação na sessão oral, pode envolver os participantes em outras tarefas, tais como a escrita de textos na língua-alvo, a revisão de textos na língua materna/de proficiência, a escrita	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais e, neste caso, reconhecido pela instituição como parte integrante do curso (BRAMMERTS et al., 2002).	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais, é reconhecido pela instituição, mas não é considerado como parte do curso.	A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (como meios para achar um parceiro, espaços, apoio técnico, serviço de mediação), mas não há reconhecimento oficial. Pode ser desenvolvido sem que haja um curso (BRAMMERTS et al., 2002).	Apenas uma das instituições tem o teletandem como parte integral do currículo e atividade obrigatória, enquanto a outra reconhece o teletandem como atividade opcional. (MESSIAS, mimeo). A depender do cenário de aprendizagem, pode haver a sugestão de que textos sejam trocados. Os participantes devem reportar-se aos mediadores e a coleta de dados é realizada coletivamente (CAVALARI; FRESCHI; FERREIRA, em

de diários de aprendizagem, entre outros. A participação é avaliada pelo professor e a coleta de dados é realizada com todos participantes do grupo (ARANHA; CAVALARI, 2014).				andamento).
---	--	--	--	-------------

Fonte: Rampazzo (2017, p. 24) adaptado de Zakir (2015).

Na UNESP – SJRP, especificamente, a prática de TTD vem sendo realizada nas modalidades de TTD institucional não-integrado – TTDini, semi-integrado – TTDisi e integrado – TTDii. Sendo o TTDii a modalidade enfocada neste estudo, tratamos detalhadamente sobre ela no decorrer desta seção.

De acordo com Aranha e Cavalari (2014), nos primeiros anos da realização do projeto “Teletandem Brasil” na UNESP<sup>11</sup>, foi implementada somente a modalidade institucional não-integrada. No TTDini, conforme aponta Telles (2006), as parcerias entre os aprendizes são estabelecidas individualmente. Assim, na fase inicial do “Teletandem Brasil”, os estudantes brasileiros que tivessem interesse na prática inscreviam-se voluntariamente no *site* do projeto e aguardavam ser pareados pelos coordenadores dos Laboratórios de Teletandem com estudantes estrangeiros de língua portuguesa, que também deveriam estar inscritos no *site*. Após o pareamento, Aranha e Cavalari (2014) explicam que os alunos deveriam fazer contato por *e-mail* uns com os outros para acertarem dia e horário para a realização das sessões orais de teletandem (SOTs), bem como qual ferramenta<sup>12</sup> seria utilizada para o cumprimento delas. Assim, a prática se estabelecia de maneira independente e, como esclarecem as autoras, os participantes eram os responsáveis pela negociação de todos os aspectos relacionados aos seus processos de ensino-aprendizagem, como quais assuntos seriam tratados em cada encontro, o que gostariam de aprender sobre eles e de que forma gostariam que isso fosse feito.

<sup>11</sup> Nos *campi* de Assis (FCLAS) e de São José do Rio Preto (IBILCE).

<sup>12</sup> As ferramentas utilizadas à época eram o *MSN Messenger*®, o *Skype*® e o *Oovoo*®.



As autoras ainda apontam que os estudantes da UNESP podiam contar com o auxílio de professores-mediadores, que poderiam ser tanto professores quanto alunos do programa de pós-graduação envolvidos em investigações sobre o TTD, cujo papel era o de oferecer apoio pedagógico sempre que os participantes necessitassem. Assim, a prática se caracterizava por ser institucional, pois contava com o apoio da instituição para o estabelecimento das parcerias, para o pareamento dos aprendizes e para o oferecimento de um ambiente adequado para a realização das SOTs – os Laboratórios de Teletandem – no entanto, não era integrada por não estar vinculada a nenhuma disciplina de LE, por não ser obrigatória aos alunos e por não ter um período de tempo pré-estabelecido para sua realização.

Aranha e Cavalari (2014) apontam que muitas pesquisas foram desenvolvidas no TTDini e que há relatos de muitos casos bem-sucedidos no que tange à avaliação feita pelos participantes de suas experiências nesta modalidade. No entanto, conforme relatam as autoras, alguns trabalhos (MESQUITA, 2008; MENDES, 2009; CAVALARI, 2009; LUVIZARI-MURAD, 2011; LUZ, 2012) mostraram que diversas parcerias não puderam ser consideradas pelos pesquisadores, pois não duraram tempo suficiente para que fossem realizadas investigações sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto. A esse respeito, as autoras apontam com base em Luz (2012), que os aspectos que influenciam no início e na (des)continuidade das parcerias nessa modalidade relacionam-se ao estabelecimento de metas pelos participantes, ao conhecimento dos princípios norteadores da prática e à flexibilidade para negociar as regras que são específicas da parceria. As autoras ainda, baseadas em Aranha e Telles (2011), explicam que o compartilhamento de propósitos comunicativos entre os aprendizes e a conscientização sobre o gerenciamento da parceria podem trazer resultados positivos e promover um número de sessões orais considerado proveitoso<sup>13</sup> pelo projeto, no entanto, a ausência deles pode inviabilizar parcerias que durem o suficiente para que possam ser consideradas produtivas pelos aprendizes.

Além dessas questões, as necessidades e as oportunidades trazidas pelas parcerias estabelecidas com diferentes universidades estrangeiras explicam as adaptações da prática de TTD, que passou a ser integrada às disciplinas de língua inglesa da UNESP de São José do Rio Preto e às disciplinas de língua portuguesa

---

<sup>13</sup> De acordo com o projeto, oito sessões, totalizando dois meses de prática.

das universidades estrangeiras parceiras, passando-se a desenvolver então a modalidade institucional integrada. As mesmas autoras esclarecem que o que muda em relação às parcerias de TTDini é que, em contexto de TTDii, as instituições que promovem as parcerias reconhecem o TTD como parte das atividades obrigatórias que os alunos devem cumprir dentro de determinada disciplina de LE e, pelo fato da prática estar vinculada a uma disciplina, pode ser avaliada pelo professor conforme os critérios que ele estabelecer. A participação no TTDii, portanto, ressaltam as autoras, passa a ser parte integrante de suas atribuições acadêmicas.

Conforme Cavalari e Aranha (2016), a integração da prática de TTD a uma disciplina de LE se constitui de ações integradoras executadas pelos professores-mediadores antes mesmo da primeira SOT e incluem o planejamento da disciplina de LE e das tarefas que serão feitas no decorrer da prática do TTD, de modo que essas tarefas estejam relacionadas a assuntos de sala de aula. Segundo as autoras, as ações que caracterizam a mudança do TTDini para o TTDii são: (i) a preparação dos aprendizes para a prática de TTDii, tanto de forma teórica quanto prática – tutorial; (ii) a integração das sessões de teletandem com o programa de estudos da disciplina de LE – tarefas integradoras; e (iii) as avaliações feitas por parte do aprendiz, de seu parceiro e do professor de LE – avaliação integradora. Assim, com base em Aranha e Cavalari (2014), apontamos abaixo os principais procedimentos que caracterizam o TTDii:

- i. Os alunos, tanto brasileiros quanto estrangeiros, participam de um tutorial, que se caracteriza como uma reunião de orientação e que acontece geralmente uma semana antes de darem início às SOTs, para que tenham informações teóricas e práticas suficientes a respeito do contexto TTDii.
- ii. O pareamento entre os aprendizes é feito de forma aleatória, sem a existência de nenhum critério para a formação dos pares, ou seja, um aluno brasileiro é pareado com um aluno estrangeiro, geralmente<sup>14</sup>, de acordo com o computador

---

<sup>14</sup> O pareamento dos aprendizes é, na maioria das vezes, feito pelos números dos computadores que escolhem utilizar no laboratório e o primeiro contato entre eles acontece na primeira SOT dos pares. Porém, os professores de LE podem ainda parear seus alunos pelos seus endereços de e-mail, caso desejem que os aprendizes tenham um primeiro contato antes de darem início à prática de TTD.

no qual se senta na primeira SOT<sup>15</sup> – o computador utilizado na primeira sessão oral será o mesmo no decorrer de todos os encontros.

- iii. As SOTs realizam-se sempre no mesmo espaço físico, apropriado para o acontecimento delas, no horário regular da aula de LE dos aprendizes, com todos os alunos reunidos e com o apoio de monitores, que ajudam a sanar possíveis problemas com a tecnologia, e de professores-mediadores, que auxiliam com questões linguísticas e culturais, caso seja necessário.
- iv. Os professores de LE organizam um cronograma com a quantidade de SOTs a serem realizadas e de temas relacionados com os programas das disciplinas para a produção de textos em LE. Esses temas serão discutidos e trabalhados em sala de aula, utilizados para a produção de textos no TTDii e também podem se tornar assunto para os encontros virtuais.
- v. E as tarefas realizadas neste contexto são utilizadas como instrumentos de avaliação por parte dos professores de LE, uma vez que se relacionam de alguma maneira com o conteúdo desenvolvido durante as aulas – essas tarefas compreendem o preenchimento de questionários (inicial e final), a elaboração de diários de aprendizagem e a produção de textos.

Os pontos acima mencionados caracterizam as parcerias no TTDii e organizados dessa maneira integram a prática às aulas de LE. Desse modo, conforme Aranha e Cavalari (2014) baseadas em Mottermam e Sharma (2009), é promovido um ambiente híbrido em que atividades presenciais se mesclam com atividades à distância, diferentes recursos tecnológicos são utilizados e diferentes abordagens de ensino combinam-se ao longo do curso, envolvendo os alunos em variadas experiências de aprendizagem.

Assim, estabelecida a parceria entre as universidades, acertadas as turmas que realizarão a prática e combinados os horários e o cronograma que os participantes deverão seguir, os alunos participam do tutorial. Cavalari e Aranha (2016) explicam que este é um procedimento fundamental no TTDii, pois além de informar os alunos

---

<sup>15</sup> Em Rampazzo (2017), a primeira sessão oral realizada pelos aprendizes é nomeada de “sessão oral de teletandem inicial” (SOTi).

sobre alguns de seus aspectos práticos, também os auxilia a compreender o potencial de aprendizagem que o contexto oferece.

As autoras apontam que o tutorial é dividido em três momentos, sendo o primeiro deles voltado à apresentação de algumas questões teóricas subjacentes ao TTDii, com foco nos princípios norteadores da prática e na forma como estão interligados, a fim de fomentar a aprendizagem de LE com a colaboração de um indivíduo que não é professor de línguas. Também explicam que alguns aspectos culturais que podem ser percebidos como tabus pelo parceiro estrangeiro são mencionados durante o tutorial e acrescentam ainda que, conforme relatado por Luz (2012) e Garcia (2010), é crucial que os participantes não façam julgamentos acerca daquilo que consideram diferente ou contraditório às suas próprias crenças e estilos de vida, a fim de suavizar tensões e conflitos no decorrer dos encontros.

Já na segunda parte do tutorial, as autoras explicam que os alunos são informados sobre os aspectos práticos da participação no TTDii, presentes no cronograma criado pelos professores de LE de ambas as universidades, ou seja, as tarefas que os alunos irão realizar e as datas em que serão realizadas. De acordo com as autoras, as tarefas mais importantes mostradas no cronograma são as SOTs juntamente às datas em que elas ocorrem e os temas sugeridos para os textos em LE que os alunos deverão produzir. Aranha e Cavalari (2014) explicam que o objetivo de haver textos propostos pelo professor é oferecer uma sugestão de assunto para as SOTs daqueles aprendizes que são mais tímidos, no entanto, outros assuntos podem fazer e, de fato, fazem parte delas. As mesmas autoras acrescentam que a produção dos diários de aprendizagem não aparece explicitamente no cronograma, mas também é comentada neste momento.

A parte final do tutorial, por sua vez, é dedicada à reflexão sobre algumas questões orientadoras de metas de aprendizagem. Conforme apontam Cavalari e Aranha (2016), os participantes brasileiros respondem o questionário inicial<sup>16</sup> que se destina a fomentar a reflexão sobre seus níveis linguísticos em diferentes competências e a auxiliar os aprendizes no estabelecimento de metas de aprendizagem no TTDii.

Após participarem do tutorial, os alunos iniciam então suas SOTs. Como já mencionado, o pareamento entre os participantes é feito aleatoriamente. Os

---

<sup>16</sup> As questões e/ou reflexões propostas no questionário inicial podem ser encontradas no apêndice 01 deste trabalho.

computadores do laboratório brasileiro encontram-se previamente pareados com os computadores do laboratório estrangeiro e, dessa maneira, ao escolherem o computador em que realizarão os encontros semanais virtuais, os alunos descobrem quem serão seus parceiros. As SOTs acontecem utilizando parte da aula de LE dos alunos participantes – considerando uma aula de duas horas (na UNESP – SJRP), aproximadamente 50 minutos serão utilizados para a realização do TTDii, sendo 25 minutos dedicados para a prática de cada uma das línguas. Lembramos ainda que, no laboratório onde ocorrem as SOTs, também costumam estar presentes monitores e professores-mediadores. Esses últimos também são os responsáveis por realizarem sessões de mediação com os aprendizes após suas SOTs. De acordo com Salomão (2012), sessões de mediação são encontros em que os professores-mediadores auxiliam os participantes a refletirem sobre a prática, tirando dúvidas, discutindo sobre questões culturais, entre outros aspectos relativos ao TTD. Em contexto de TTDii, o professor de LE é quem assume o papel de professor-mediador dos aprendizes e quem se responsabiliza por tratar com eles também sobre as questões relacionadas à avaliação e ao cumprimento das tarefas propostas no cronograma apresentado.

Posteriormente à realização de cada SOT, Cavalari e Aranha (2016) explicam que os alunos devem produzir seus diários de aprendizagem<sup>17</sup>, que são um meio de estimular a reflexão durante seus processos de aprendizagem no TTDii. As autoras acrescentam que, para a elaboração dos diários, os aprendizes devem ter em mente as metas que estabeleceram para alcançar ao longo da prática e verificar se ajustes precisam ser feitos, sejam em seus objetivos ou nos próprios aspectos de aprendizagem do TTDii. As autoras acrescentam que se espera que os alunos reflitam sobre questões como momentos de desconforto, constrangimento ou conflitos que possam ter surgido durante a SOT e o modo como esses momentos foram tratados. E apontam que a produção dos diários, além de promover a aprendizagem autônoma por meio da contínua reflexão sobre o processo, também tem como propósito ajudar o professor-mediador a perceber como, quando, ou ainda se é necessário algum tipo de intervenção pedagógica no decorrer das SOTs. Além disso, Cavalari e Aranha (2016) acrescentam que, nos diários, os professores podem encontrar elementos para uma avaliação formativa de seus alunos.

No decorrer da prática de TTDii, os alunos participantes também são orientados

---

<sup>17</sup> As questões e/ou reflexões norteadoras para a produção dos diários de aprendizagem podem ser encontradas no apêndice 02 deste trabalho.

a produzirem textos em suas respectivas línguas estrangeiras com a assistência de seus parceiros. Essa tarefa, que pode acontecer tanto assíncrona (revisão por pares) como sincronamente (escrita colaborativa síncrona), é considerada, segundo Cavalari e Aranha (2016), um aspecto fundamental da prática de TTDii, pois evidencia a noção de que a integração do TTD às disciplinas de LE causa um efeito sinérgico, não sendo apenas uma característica decorativa das aulas. Além disso, ao produzirem textos em LE com a assistência de seus pares, os participantes têm a oportunidade de tirarem dúvidas, bem como fazerem perguntas e esclarecimentos com um falante proficiente da língua que estão aprendendo. Sobre a produção de textos em LE no contexto do TTDii trataremos mais detalhadamente em um subtópico específico (vide seção 1.2.1. deste trabalho).

Ao final da última sessão oral prevista no cronograma, os alunos são convidados a responder o questionário final<sup>18</sup>. Cavalari e Aranha (2016) explicam que, além de ser mais uma oportunidade de autoavaliação para os alunos, o questionário final também auxilia os professores a orientarem futuros grupos e a elaborarem outras questões relativas ao contexto TTDii. As mesmas autoras esclarecem que tornar a participação dos alunos obrigatória e sujeita à avaliação no TTDii pode parecer um procedimento que vai contra o princípio da autonomia, porém, acrescentam, baseadas numa perspectiva sociocultural para o conceito de autonomia, que essa envolve o ato de oferecer aos alunos orientação e apoio contínuos para que eles se tornem capazes de tomar decisões e de avaliar seus progressos em direção a seus objetivos.

Para melhor organizar e compreender a articulação entre todos os procedimentos mencionados acima, alguns trabalhos sobre o TTDii (ARANHA; LEONE, 2016; RAMPAZZO, 2017; CAVALARI; ARANHA, no prelo; ARANHA; LEONE, 2017; LOPES, em andamento; ARANHA; LOPES, em andamento) têm utilizado o conceito de cenários de aprendizagem (CA) (FOUCHER, 2010). No subtópico abaixo, apresentamos o modo como o contexto TTDii pode ser caracterizado de acordo com esta concepção.

---

<sup>18</sup> As questões e/ou reflexões propostas no questionário final podem ser encontradas no apêndice 03 deste trabalho.

### 1.2.1. Os cenários de aprendizagem do teletandem institucional integrado

O conceito de cenário de aprendizagem de Foucher (2010) é utilizado para explicitar o que efetivamente ocorre em diferentes contextos de ensino, descrevendo diversas sequências de tarefas. No que diz respeito às TICs para o ensino, a autora apresenta três cenários diferentes, que se relacionam diretamente com os CA: o cenário de navegação, o cenário pedagógico e o cenário de comunicação. De acordo com a autora, o primeiro se refere aos possíveis percursos do aprendiz no dispositivo ou no ambiente de ensino, podendo ser mais ou menos linear, conforme as decisões didáticas. Já o segundo apresenta aquilo que foi previsto ou programado didaticamente. E o terceiro, por sua vez, corresponde às possibilidades de interação que o aprendiz tem à sua disposição. A autora esclarece que, enquanto esses três cenários correspondem ao que foi previsto e programado, o cenário de aprendizagem relaciona-se com o que foi constatado na situação real de ensino.

No escopo do TTD, Aranha e Leone (2016) adotam a concepção de cenários de aprendizagem para a construção de um banco de dados de SOTs<sup>19</sup> para que sejam descritas as particularidades das etapas de coleta e de armazenamento dos dados<sup>20</sup>. A partir do conceito mencionado, Rampazzo (2017) investiga a estrutura retórica da sessão oral de teletandem inicial (SOTi)<sup>21</sup>. Lopes (em andamento), por sua vez, com base nos CA, organiza os dados gerados por meio de tarefas executadas no decorrer da prática de TTD. E Aranha e Lopes (em andamento) utilizam os CA para descreverem o banco de dados multimodais do TTD (o *MuTeC – Multimodal Teletandem Corpus*)<sup>22</sup>, de onde provêm os dados utilizados nesta pesquisa.

Aranha e Leone (2016) explicam que adotar o conceito de CA para a organização do TTD é bastante útil visto que o contexto é composto por uma

---

<sup>19</sup> O banco de dados referido recebe o nome de DoTI – *Databank of Oral Teletandem Interactions* e diz respeito a um projeto conjunto entre a UNESP e a Universidade de Salento, na Itália.

<sup>20</sup> Em outro trabalho mais recente (ARANHA; LEONE, 2017), as mesmas autoras argumentam que os metadados obtidos por meio do espaço de interação e do cenário de aprendizagem servem para estabelecer um protocolo para o arquivamento futuro de novas gravações em vídeo.

<sup>21</sup> Assim nomeada pela autora a primeira sessão oral que acontece entre os alunos participantes do TTD.

<sup>22</sup> A construção e a organização do *MuTeC* estão relacionadas ao projeto “Teletandem institucional integrado: a construção de um banco de dados multimodal para pesquisas em Linguística Aplicada” (Apoiado e financiado pela FAPESP – Processo 16/18705-9), em execução desde 31 de dezembro de 2016. O banco de dados é composto por vídeos gravados das sessões orais, diários de aprendizagem, textos de *chats*, produções textuais dos participantes, questionários iniciais e finais, tutoriais utilizados para cada turma e as planilhas de controle dos grupos.

sequência de variadas tarefas a serem desenvolvidas pelos aprendizes e pelo professor de LE. Além disso, as mesmas autoras em trabalho mais recente (ARANHA; LEONE, 2017) apontam que os cenários de aprendizagem do TTD têm mais quatro objetivos específicos: (i) preparar os alunos para participarem ativamente em sessões orais mediadas por computador com falantes proficientes de suas línguas-alvo; (ii) reforçar a capacidade dos aprendizes de refletir sobre seus processos de aprendizagem e de autoavaliarem suas habilidades pessoais de expressão; (iii) promover o uso de tecnologias digitais para tornar as habilidades de estudo mais eficientes e flexíveis; e (iv) proporcionar clareza aos aprendizes para o diálogo intercultural.

Com o intuito de se atingirem esses objetivos, Aranha e Leone (2017) e Cavalari e Aranha (no prelo) apresentam o CA do TTDii. As autoras explicam que este é organizado em duas macro-tarefas – as sessões de teletandem e as sessões de mediação – seguidas de suas micro-tarefas – as sessões orais, as produções textuais, as sessões de mediação<sup>23</sup>, os diários de aprendizagem e os questionários – bem como de eventos e de ações pedagógicas e colaborativas que visam promover as competências multilíngues e multiculturais dos aprendizes.

Rampazzo (2017) explica que a primeira macro-tarefa, sessão de teletandem, diz respeito aos encontros que acontecem semanalmente entre os aprendizes. Suas micro-tarefas compreendem as SOTs e os textos produzidos pelos aprendizes. Já sobre a segunda macro-tarefa, sessão de mediação, a autora explica que esta se relaciona à orientação e à reflexão dos aprendizes, tendo por objetivo a conscientização deles acerca do processo de aprendizagem por meio da prática do TTD. Suas micro-tarefas compreendem então o tutorial, as sessões de mediação, a os diários de aprendizagem e os questionários inicial e final.

Assim, de acordo com a autora, fazem parte da descrição do cenário de aprendizagem do TTD os seguintes aspectos: (i) a tipologia da interação (modalidade integrada ou não integrada); (ii) o período de tempo envolvido; (iii) e as macro-tarefas. Em relação ao terceiro aspecto mencionado, as macro-tarefas, a autora acrescenta, quanto às sessões de mediação, que essas envolvem sua finalidade, o número de sessões orais, os materiais, o papel do mediador, as línguas utilizadas, a sequência de micro-tarefas e a utilização de tecnologias. Já as sessões orais de teletandem,

---

<sup>23</sup> Nomeada da mesma forma que a macro-tarefa, a micro-tarefa sessão de mediação diz respeito, especificamente, ao encontro que acontece entre professor-mediador e aprendizes.



acrescenta a autora, envolvem o número de sessões por cenário, a tipologia (se é monolinguismo alternado ou intercompreensão), os cursos universitários frequentados pelos participantes, o sexo dos participantes, os níveis de competência dos participantes em suas LE e o tipo de discurso utilizado por eles (conversa livre, discussão de um tema ou realização de uma tarefa). Assim, a autora aponta, com base em Aranha e Leone (2016; 2017), que a descrição dos cenários de aprendizagem do TTD deve envolver as respostas das perguntas apresentadas no quadro 02:

**Quadro 02: A caracterização dos cenários de aprendizagem do teletandem**

Tipologia da Interação	Período de Tempo	Macro-tarefas
O cenário se caracteriza como pertencente à modalidade de teletandem institucional integrado, não-integrado ou semi-integrado?	Quanto tempo durou, em semanas, as interações entre os parceiros?	<p><b>Sessão de mediação</b> Para que serve? Quantas sessões de mediação ocorreram? Quais os materiais utilizados? Qual o papel do mediador? Quais são as línguas utilizadas durante a mediação? Qual a sequência de micro-tarefas que a mediação envolve – ex.: os estudantes devem escrever diários reflexivos? Quais são as tecnologias utilizadas na mediação?</p> <p><b>Sessão oral de teletandem</b> Quantas sessões orais de teletandem ocorreram? Qual a tipologia da sessão – ex.: os alunos devem conversar em duas línguas dividindo o tempo igualmente para a prática de cada língua ou cada aluno fala em sua própria língua para que o outro pratique a habilidade de compreensão? Quais os cursos universitários em que os participantes estão matriculados? Qual o sexo dos estudantes? Qual é seu nível de competência na L2? Qual o tipo de discurso utilizado – ex: os participantes são livres para conversarem sobre o que quiserem, devem discutir um tema específico ou devem realizar uma tarefa, como a escrita colaborativa?</p>

Fonte: Rampazzo (2017).

Aranha e Leone (2017) e Rampazzo (2017), ao descreverem os CA baseados no TTD, esclarecem que os dados gerados pelo processo dependem das características dos elementos constitutivos dos cenários pedagógicos (CP), das micro-tarefas e das propriedades do espaço de interação. Em nossa seção metodológica, mais adiante (vide item 2.3. deste trabalho), apresentaremos o CA do

grupo de aprendizes focado na presente pesquisa. No item a seguir, tratamos, mais especificamente, da tarefa escrita colaborativa síncrona.

### **1.2.2. A tarefa de escrita colaborativa síncrona**

Considerando, particularmente, a incorporação da tarefa de produção textual no contexto TTDii, observamos que esta se trata de um aspecto elementar da prática, visto que evidencia a assistência entre os pares não somente para o desenvolvimento de suas competências comunicativas orais, mas também escritas. Atualmente, os professores de LE que adotam a prática de TTDii em suas aulas vêm desenvolvendo essa tarefa de duas formas: revisão por pares ou escrita colaborativa síncrona.

A revisão por pares, investigada no escopo do TTD por Brocco (2014) e Aranha e Cavalari (2015), foi incorporada ao contexto TTDii desde a primeira parceria institucional integrada em 2011 (ARANHA; CAVALARI, 2014). Esta tarefa acontece na última etapa da produção textual dos aprendizes, a revisão final dos textos. Dessa forma, como explicam Aranha e Cavalari (2015), os participantes do TTDii têm a oportunidade de escreverem textos em LE e revisarem textos em LM ou em suas línguas de proficiência. Para sua realização, os participantes produzem textos na língua que estão aprendendo, individualmente, e os compartilham<sup>24</sup> com seus parceiros, em semanas alternadas, para que estes possam revisá-los. Ambos os aprendizes envolvidos na parceria procedem desta forma, sendo cada semana dedicada à produção e à revisão de um texto em uma das línguas, o que permite que os aprendizes se revezem entre escrever e oferecer *feedback* (ARANHA; CAVALARI, 2015). Os participantes, tanto brasileiros quanto estrangeiros, devem encaminhar o texto revisado aos seus parceiros de modo que aquele que o produziu tenha a oportunidade de observar a revisão feita e verificar a possível existência de dúvidas acerca dela, para que sejam discutidas durante o próximo encontro virtual. O assunto tratado no texto, além da revisão feita, também pode ser abordado durante a SOT, se assim o desejarem.

Já a escrita colaborativa síncrona, interesse de investigação do presente trabalho, tem sido implementada desde 2015 no contexto TTDii e foi investigada até o presente momento por Cavalari (2016) e Toledo (2017). Diferentemente da revisão

---

<sup>24</sup> Atualmente, o armazenamento e o compartilhamento de textos entre os participantes são feitos via *Google Drive*®.

por pares, a ECS envolve os aprendizes em uma tarefa em que a colaboração estabelecida entre eles deve ocorrer durante todo o processo de produção textual, desde o planejamento e a geração de ideias iniciais até a revisão final dos textos. Dessa forma, os aprendizes devem produzir seus textos conjunta e sincronamente no decorrer de suas SOTs, de modo que assistam uns aos outros no em todas as etapas da produção textual.

Para sua realização, os alunos fazem uso do aplicativo *Skype®*, para a interação em áudio e vídeo; do *Google Drive®* para criação, compartilhamento e armazenamento do documento referente ao texto; e do *Google Docs®* para a concretização da produção escrita. Os aprendizes têm quatro SOTs para a realização de suas produções – sendo duas SOTs consecutivas para a produção em língua portuguesa e outras duas para a produção em língua inglesa – permitindo, dessa maneira, que os participantes se revezem entre produzir em LE e LM junto aos seus parceiros.

Na primeira SOT destinada à produção textual de língua portuguesa, os participantes estrangeiros devem contar aos seus parceiros brasileiros o assunto a ser tratado no texto – previamente abordado em sala de aula juntamente ao professor de LE. Essa SOT é utilizada para discussão sobre o tema, para a geração de ideias e para o início da produção. Na sessão seguinte, os alunos devem dar continuidade à estruturação do texto, finalizá-lo e revisá-lo. Para a produção textual em língua inglesa, o procedimento é o mesmo, cabendo aos brasileiros, desta vez, a apresentação do assunto a ser tratado.

Com relação à produção oral dos aprendizes, é esperado que durante o processo de escrita colaborativa, cumpram com as orientações relativas a todas as SOTs, fornecidas no momento do tutorial. Assim, espera-se que os aprendizes participantes colaborem uns com os outros, produzam um texto em coautoria e cumpram com os três princípios norteadores da prática do TTD.

Cavalari (2016), em seu estudo, por meio da leitura de diários de aprendizagem, buscou analisar as percepções de alunos brasileiros com relação à tarefa de ECS desenvolvida em parceria com alunos estadunidenses. De acordo com a autora, os brasileiros consideraram a experiência positiva, especialmente, no que se refere aos diferentes elementos linguísticos que puderam aprender em colaboração com seus pares durante a prática da escrita, como uso de vocabulário e coesão textual. Além disso, a autora acrescenta que os participantes também apontaram

como positivo o fato de poderem gerar ideias para o texto juntamente aos seus parceiros e julgaram que o texto final produzido obteve uma qualidade superior àquela que seria alcançada caso tivessem trabalhado individualmente.

Toledo (2017), por sua vez, investigou o uso de vocabulário rico (MALVERN; RICHARDS, 2012) na produção oral em língua inglesa de dois aprendizes brasileiros, do mesmo grupo investigado por Cavalari (2016), durante a produção de seus textos colaborativos. O estudo revelou que a maior parte da produção de vocabulário rico pelos estudantes, durante as sessões orais do teletandem, está relacionada aos momentos de produção textual colaborativa entre os aprendizes.

Este estudo, por sua vez, busca caracterizar o processo de ECS no TTDii, analisando dados de aprendizes do mesmo grupo investigado anteriormente por Cavalari (2016) e Toledo (2017) com vistas a ampliar os estudos já desenvolvidos a este respeito no escopo do TTD. No capítulo a seguir, apresentamos a metodologia do presente trabalho.

# **CAPÍTULO II:**

# **Metodología**

Neste capítulo, apresentamos a metodologia norteadora do presente trabalho. Aqui, caracterizamos nossa pesquisa como um estudo de caso de caráter qualitativo e de natureza descritiva. Também apresentamos o contexto, os participantes, os instrumentos de geração e de coleta dos dados, a forma como foi delimitado o par focal, o cenário de aprendizagem do par e os procedimentos de análise adotados para a concretização de nossa investigação.

## **2.1. A caracterização da pesquisa**

Considerando os objetivos estabelecidos para essa investigação e a fim de respondermos à pergunta de pesquisa, adotamos uma metodologia qualitativa de natureza descritiva para seu desenvolvimento.

De acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais. Além disso, as autoras explicam que a pesquisa qualitativa se vale de uma variada fonte de dados e de um maior enfoque na interpretação do objeto e na importância de seu contexto. Tais características estão presentes neste estudo, que busca caracterizar o processo de ECS no contexto TTDii observando as interações entre os aprendizes no decorrer das etapas do processo de produção textual.

Já a natureza descritiva de nosso estudo se justifica pelo fato dessa investigação analisar e descrever a atuação prática de um grupo de aprendizes (GIL,1991). De acordo com Gil (2007), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Ao analisar os dados de alunos do único grupo de TTDii que realizou a tarefa de ECS até o presente momento, nossa investigação, ainda, pode ser caracterizada como um estudo de caso. Fonseca (2002) aponta que o estudo de caso visa conhecer, em profundidade, o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. Gil (2007) acrescenta que os propósitos do estudo de caso são proporcionar uma visão global da situação analisada ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são influenciados por ela.

Compreendida a metodologia adotada para a realização deste estudo, nos itens a seguir, tratamos sobre: o contexto investigado, os participantes envolvidos, a geração e a coleta dos dados, a delimitação dos pares focais, o cenário de aprendizagem do grupo de aprendizes enfocado e os procedimentos de análise adotados.

## **2.2. O contexto e o grupo enfocado**

O contexto em que a presente pesquisa está inserida compreende uma parceria de TTDii formada entre a UNESP – SJRP e a Universidade da Geórgia – UGA. O grupo<sup>25</sup> de participantes utilizado para a busca de dados foi escolhido em razão do tipo de tarefa de produção textual implementada pelas professoras, ou seja, a tarefa de ECS durante as SOTs. Este grupo era formado por 17 pares de alunos, totalizando 34 aprendizes de LE – inglês para os brasileiros e português para os estrangeiros – que realizaram 7 SOTs ao todo, em horário de aula de ambas as instituições. Desses 17 pares, apenas um deles se tornou o par focal deste estudo em virtude dos critérios estabelecidos para a delimitação dos dados, que serão apresentados mais adiante.

O grupo de brasileiros, alunos do curso de Bacharelado em Letras, tinha três aulas de língua inglesa por semana, tendo cada uma delas a duração de duas horas consecutivas – total de 6 horas de aulas de LE semanais. Já o grupo de alunos estadunidenses tinha duas aulas semanais de português, tendo cada uma delas a duração de uma hora e meia – total de 3 horas de aulas de LE semanais. Para a realização das SOTs, foi utilizada apenas uma hora semanal dentro do horário de aulas de LE de ambas as instituições.

As SOTs realizaram-se às quartas-feiras no período compreendido entre 9 de setembro e 28 de outubro de 2015, por meio do aplicativo *Skype®* para a realização das videoconferências e em laboratórios apropriados para as sessões, equipados com computadores, *webcam*, fones de ouvido e microfones. Além disso, os alunos brasileiros puderam contar com a presença de um monitor<sup>26</sup>, preparado para sanar os possíveis problemas relacionados às ferramentas tecnológicas, da professora-mediadora e de alunas da pós-graduação envolvidas em pesquisas relacionadas co

---

<sup>25</sup> Mesmo grupo de aprendizes observado nos estudos de Cavalari (2016) e de Toledo (2017).

<sup>26</sup> Aluno bolsista do Departamento de Informática.

contexto TTD.

Durante a preparação do cronograma a ser cumprido, as professoras de LE de ambas as instituições negociaram entre si a implementação da tarefa de ECS por meio da ferramenta *Google Docs*®, tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa, durante a realização das SOTs dos aprendizes. Ainda antes de se iniciarem os encontros virtuais, as professoras das turmas também optaram por fazer o pareamento dos alunos através de seus endereços de e-mail e encaminharam a cada um deles os endereços daqueles que seriam seus respectivos parceiros, a fim de que se apresentassem, de forma breve, antes de se conhecerem efetivamente na primeira sessão, falando sobre questões como nome, idade, curso estudado na universidade, entre outros aspectos.

No dia 2 de setembro, os alunos brasileiros participaram do tutorial com a professora de língua inglesa da turma. Neste momento, eles receberam informações sobre a aprendizagem de LE em contexto de TTDii, sobre o cronograma de tarefas a ser cumprido e sobre a proposta de ECS a ser realizada no decorrer das SOTs. Além disso, responderam o questionário inicial e tiveram a oportunidade de autoavaliarem seus níveis de competência linguística e estabelecerem suas metas de aprendizagem<sup>27</sup>, com base na grade de autoavaliação do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

Iniciando os encontros, no dia 9 de setembro, durante a SOT 1, os alunos puderam conversar um pouco mais sobre cada um, para “quebrarem o gelo” e sentirem-se mais à vontade uns com os outros. Naquela ocasião, orientados por suas professoras, os alunos sugeriram aos seus parceiros que os e-mails trocados anteriormente fossem revisados para a discussão na SOT subsequente. Essa foi uma tarefa opcional, ou seja, os alunos poderiam adotá-la como gatilho para a próxima sessão ou simplesmente optarem por conversar sobre outros assuntos de seus interesses. No dia 16 de setembro, durante a SOT 2, os alunos que optaram por acatar a tarefa sugerida por suas professoras utilizaram as revisões dos e-mails trocados como tópico para a conversa do dia, já os demais conversaram sobre outros assuntos.

As SOTs 3, 4, 5 e 6 foram voltadas à execução da tarefa de ECS. Os alunos receberam instruções de suas professoras para produzirem um texto em português durante as SOT 3 e 4, nos dias 23 e 30 de setembro, e outro em inglês no decorrer

---

<sup>27</sup> Vide questionário no apêndice 01.



das SOT 5 e 6, nos dias 7 e 14 de outubro. O gênero textual pedido para a produção de ambos os textos foi o mesmo, resenha de filme, tendo as professoras concordado em utilizar a tese de Bragagnollo (2016) – em andamento na época – como embasamento teórico, visto que esta investiga justamente o processo de ensino-aprendizagem de resenhas e sinopses de filme em contexto de TTD. A tarefa de ECS em língua portuguesa era relativa ao filme brasileiro “O contador de histórias”<sup>28</sup>; já a tarefa de ECS em língua inglesa dizia respeito ao filme norte-americano “*Crash*”<sup>29</sup>.

Anteriormente à execução da ECS em língua inglesa, interesse de investigação do presente estudo, os alunos brasileiros passaram pelas seguintes etapas: (i) assistiram e discutiram o filme “*Crash*” em sala de aula; (ii) participaram de duas aulas sobre as características gerais do gênero “resenha de filme” em língua inglesa; (iv) rascunharam os tópicos que desejavam trabalhar em suas resenhas; (v) e compartilharam o documento com as anotações previamente feitas com seus parceiros estrangeiros via *Google Drive*®.

No que diz respeito às sessões orais em que a ECS estava prevista, os alunos brasileiros passaram pelas etapas a seguir para a execução da tarefa: (i) discutiram o filme oralmente com seus respectivos parceiros estrangeiros, fazendo uma breve narrativa da história do filme para aqueles parceiros que não o tivessem assistido; (ii) abriram a janela do *Google Docs*® para compartilharem o documento com as anotações prévias a respeito do filme, mantendo a janela do *Skype*® minimizada nas telas de seus computadores; (iii) escreveram a resenha do filme a partir das anotações feitas previamente junto aos seus pares no momento de realização de suas SOTs; (iv) fizeram anotações sobre a experiência da ECS no TTDii em seus diários de aprendizagem; e (v) encaminharam o texto colaborativo produzido à professora da disciplina para avaliação.

Como explica Toledo (2017), que investigou o mesmo grupo de aprendizes em seu estudo, o cenário pedagógico do grupo apresenta uma microtarefa com ênfase na escrita – a ECS em língua inglesa – que deveria ser executada simultaneamente a uma outra microtarefa com ênfase na oralidade – as SOTs. De acordo com Toledo (2017), a ECS deveria então ser realizada neste contexto prevendo um equilíbrio entre

---

<sup>28</sup> Drama brasileiro dirigido por Luiz Villaça e lançado em agosto de 2009 (1 hora e 40 minutos de duração).

<sup>29</sup> Suspense/drama americano dirigido por Paul Haggis e lançado em outubro de 2005 (1 hora e 47 minutos de duração).

as duas microtarefas, com vistas aos objetivos específicos de cada aprendiz e aos objetivos explicitados pela professora da disciplina de língua inglesa.

A autora ainda relata que, embora os aprendizes tenham recebido instruções específicas para a realização da ECS, não receberam nenhuma instrução a respeito da produção oral durante o andamento da tarefa, visto que o esperado era que as orientações relativas a todas as SOTs, dadas aos aprendizes no momento do tutorial, deveriam também ser aplicadas àquelas sessões orais em que a ECS seria realizada.

No que diz respeito à tipologia das SOTs, Toledo (2017) aponta – e, em entrevista particular com a professora de língua inglesa do grupo, confirmamos – que, no CP previsto, os aprendizes deveriam trabalhar na tarefa de ECS em apenas metade de cada uma das SOTs 5 e 6, utilizando a língua inglesa como escopo de comunicação. Desse modo, considerando aproximadamente 50 minutos de SOT, a tarefa levaria por volta de 25 minutos de cada sessão. Os outros 25 minutos restantes deveriam ser utilizados pelos aprendizes para tratarem sobre assuntos de seus interesses em língua portuguesa com seus parceiros, de modo que o princípio da separação das línguas fosse cumprido dentro de cada uma das sessões. Além disso, ao orientar os alunos para procederem dessa maneira, a professora de LE considerou que a tarefa poderia se tornar demasiadamente complexa caso eles tivessem que falar em português e escrever em inglês. Desse modo, o CP da turma previa que os discursos utilizados no decorrer das SOTs fossem:

- SOT 1 – Conversa livre.
- SOT 2 – Conversa livre ou realização de tarefa opcional (correção do e-mail enviado aos parceiros estrangeiros – tarefa opcional).
- SOT 3 – Realização de tarefa (produção do texto colaborativo em língua portuguesa) durante a primeira metade da sessão e conversa livre no restante do tempo.
- SOT 4 – Realização de tarefa (produção do texto colaborativo em língua portuguesa) durante a primeira metade da sessão e conversa livre no restante do tempo.
- SOT 5 – Realização de tarefa (produção do texto colaborativo em língua inglesa) durante a primeira metade da sessão e conversa livre no restante do tempo.
- SOT 6 – Realização de tarefa (produção do texto colaborativo em língua

inglesa) durante a primeira metade da sessão e conversa livre no restante do tempo.

- SOT 7 – Conversa livre.

Toledo (2017), entretanto, aponta que o modo como os aprendizes conduziram a tarefa de ECS em suas sessões orais estava sujeito a alterações, de acordo com suas interpretações das instruções recebidas previamente às SOTs.

Realizadas as sessões orais orientadas para a ECS, os pares então encontraram-se para a SOT 7, última sessão programada no cronograma, no dia 28 de outubro, em que foram orientados a refletir juntos sobre a prática desenvolvida, sobre a tarefa proposta e sobre a participação deles no TTDii.

É importante ressaltar que, no dia 21 de outubro, não houve SOT, pois os alunos brasileiros estavam participando da “Semana da Tradução”, uma semana de atividades acadêmicas organizada anual e especialmente para o curso de formação de tradutores. No quadro abaixo, de forma resumida, apresentamos o cronograma adotado para a execução das tarefas mencionadas:

**Quadro 03: Cronograma adotado para a execução das tarefas.**

		2015				
<b>Setembro</b>	<b>02.09</b> <u>Tutorial</u>	<b>09.09</b> <u>SOT 1</u>	<b>16.09</b> <u>SOT 2</u>	<b>23.09</b> <u>SOT 3</u>	<b>30.09</b> <u>SOT 4</u>	
	Realizado com os alunos brasileiros pela professora de língua inglesa.	Apresentação.	Apresentação e revisão (opcional) dos e-mails enviados na semana anterior.	Produção do texto colaborativo em português sobre o filme “O contador de histórias”.	Continuação da produção do texto colaborativo em português sobre o filme “O contador de histórias”.	
<b>Outubro</b>	<b>07.10</b> <u>SOT 5</u>	<b>14.10</b> <u>SOT 6</u>	<b>21.10</b>	<b>28.10</b> <u>SOT 7</u>		
	Produção do texto colaborativo em inglês sobre o filme “Crash”.	Continuação da produção do texto colaborativo em inglês sobre o filme “Crash”.	Não houve SOT.	Avaliação da experiência.		

**Fonte: elaborado pela autora com base em Cavalari (2016).**

No próximo item, apresentamos os instrumentos de geração e o procedimento de coleta dos dados, bem como a forma como foram delimitados os pares focais do presente estudo e o cenário de aprendizagem deles.

### **2.3. A geração e a coleta dos dados e o cenário de aprendizagem do par focal**

Os dados escolhidos para a análise foram coletados pelos envolvidos no Grupo de Pesquisa em Estudos sobre Teletandem da UNESP – SJRP e incorporados ao *MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus)*, um banco de dados multimodais<sup>30</sup> cuja organização é descrita por Aranha e Lopes (em andamento) e que é constituído por: (i) gravações em áudio e vídeo das SOTs; (ii) produções textuais em todas as suas versões (originais, revisadas, reescritas – para os casos de revisão por pares – e escrita colaborativa síncrona); (iii) cópias das conversas de *chat*; (iv) diários de aprendizagem; e (v) questionários (iniciais e finais).

Aranha e Lopes (em andamento) apontam que, com o início da modalidade de TTDii na UNESP – SJRP, em 2011, os pesquisadores do TTD do câmpus decidiram organizar e coletar dados produzidos por alunos brasileiros e estadunidenses, cujas universidades eram parceiras e consentiam que tal procedimento fosse realizado. A partir do trabalho de Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015), que descreveram a forma como ocorriam os processos de coleta e de organização dos dados para a criação do Banco de Dados do Teletandem Institucional Integrado, Aranha e Lopes (em andamento) propuseram a organização de um *córpus* – o *MulTec (Multimodal Teletandem Corpus)* – que incluísse metadados, criação de códigos, documentos, anonimização e conversão dos dados em formatos padrão, e que pudesse ser compartilhado com outros pesquisadores.

As autoras explicam que o caminho percorrido do Banco de Dados do TTDii ao *MulTec* foi caracterizado pela reorganização de pastas, anonimização de dados, renomeação de arquivos, criação de cabeçalhos e acréscimo de documentos necessários para a compreensão do contexto em que os dados foram gerados. Além dos dados anonimizados, renomeados e organizados, a presença de documentos complementares no *MulTec* também possibilita aos pesquisadores o acesso ao

---

<sup>30</sup> A elaboração do *MulTec* se deu concomitantemente ao desenvolvimento desta pesquisa. Os dados aqui coletados foram incorporados a ele para servirem a outras investigações. Estudos acerca de sua constituição e de sua organização estão sendo feitos por Lopes (em andamento).

arquivo em *PowerPoint*® apresentado aos aprendizes no momento do tutorial, às listas de participação e de pareamento e às planilhas com as informações sociolinguísticas dos alunos participantes. Desse modo, é facilitado o processo de delimitação de dados para pesquisas e de elaboração dos cenários pedagógicos dos grupos de aprendizes.

Para a realização dessa pesquisa, optamos por investigar as gravações em áudio e vídeo das sessões orais que compreendessem a produção de textos colaborativos em língua inglesa do grupo de aprendizes escolhido para análise, sendo elas as SOTs 5 e 6 dos participantes. Essa escolha explica-se por dois motivos: (i) o primeiro, pelas limitações de tempo para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, inviabilizando a investigação da ECS em ambas as línguas – português e inglês; (ii) e o segundo, pela existência de pesquisas anteriores (CAVALARI, 2016; TOLEDO, 2017) cujas investigações também dizem respeito à ECS em língua inglesa do mesmo grupo de alunos, permitindo que os resultados desse estudo possam se relacionar com aqueles desenvolvidos anteriormente no mesmo contexto.

Os aprendizes participantes do TTD que desenvolvem tarefas de escrita, particularmente, tanto a revisão por pares quanto a ECS, criam seus textos e seus diários de aprendizagem, no formato *Google Docs*®, em pastas específicas para cada uma das tarefas dentro do aplicativo *Google Drive*®. Os textos de *chat* que, eventualmente, são produzidos pelos aprendizes no decorrer de suas sessões também são armazenados neste aplicativo em pastas específicas para eles. Em seguida, os aprendizes compartilham suas pastas com o e-mail do laboratório Teletandem, cabendo aos monitores do laboratório a responsabilidade de armazená-las de forma organizada no *MuTec*. As gravações das SOTs são salvas pelos alunos em seus respectivos computadores por meio do aplicativo *Evaer*®<sup>31</sup> – que começa a gravação instantaneamente assim que as videoconferências via *Skype*® são iniciadas – e posteriormente também organizadas no banco de dados pelos monitores do laboratório.

Para a seleção dos dados desta pesquisa, foram adotados os seguintes critérios: (i) levantamento de quantos alunos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)<sup>32</sup> para uso de seus dados em pesquisas; (ii) vídeos

---

<sup>31</sup> <http://www.evaer.com>

<sup>32</sup> Uma cópia do TCLE assinado pelos alunos brasileiros pode ser encontrada no apêndice 04 deste trabalho.

correspondentes às SOTs 5 e 6 gravados com boa qualidade e aproveitamento tanto de áudio quanto de imagem; e (iii) desenvolvimento de todas as etapas da escrita no decorrer da SOTs.

Com relação ao primeiro critério, observamos que do grupo de 17 alunos brasileiros, apenas 14 haviam consentido o uso de seus dados em pesquisas. Esclarecemos, com relação ao consentimento do uso de dados por parte dos alunos estrangeiros<sup>33</sup>, que dois dos participantes da universidade estadunidense não consentiram o uso de suas imagens e, dessa forma, ambos foram descartados – em um dos casos, o parceiro brasileiro também não havia assinado o TCLE. Já no que diz respeito ao segundo critério, dos 14 alunos participantes, apenas quatro pares apresentaram boa qualidade em suas gravações das SOTs que nos interessavam. E, por fim, no que se relaciona ao terceiro critério, apenas um dos quatro pares que havia restado realizou a tarefa conforme o esperado, apresentando o desenvolvimento de todas as etapas da ECS no decorrer das SOTs.

A fim de organizar a apresentação dos dados em nosso estudo a partir deste ponto, utilizamos letras para designar as participantes do par focal, sendo nomeadas por PB (participante brasileira) e PE (participante estadunidense). A duração das gravações das SOTs do par selecionado está descrita a seguir:

- SOT 5 – 40 minutos e 14 segundos.
- SOT 6 – 36 minutos e 41 segundos.

Com base nas informações expostas nesta seção metodológica e recorrendo ao conceito de cenários de aprendizagem tratado em nossa fundamentação teórica, apresentamos, no quadro a seguir, o CA do par focal deste estudo:

**Quadro 04: Cenário de aprendizagem do par focal.**

<b>Tipologia da interação</b>	O cenário se caracteriza como pertencente à modalidade de teletandem institucional integrado.
<b>Período de tempo</b>	As interações entre os pares duraram sete semanas e cada SOT durou, aproximadamente, 40 minutos.
<b>Sessão oral de teletandem</b>	***
1) Quantidade de SOTs	Os pares realizaram 7 SOTs.
2) Tipologia das SOTs	As aprendizes participantes optaram pela prevalência da língua inglesa como escopo de

<sup>33</sup> Uma cópia do termo de consentimento assinado pelos alunos estrangeiros pode ser encontrada no apêndice 05 deste trabalho.

	comunicação no decorrer das SOTs em que estava prevista a produção do texto colaborativo em inglês.
3) Cursos dos participantes	A participante brasileira era aluna ingressante do primeiro ano do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor da UNESP – SJRP. Já a aluna estrangeira era matriculada em uma das disciplinas de língua portuguesa oferecidas pelo departamento de línguas românicas de sua instituição.
4) Sexo dos participantes	Ambas as participantes eram do sexo feminino.
5) Nível de competência em língua inglesa da participante brasileira	A aprendiz brasileira autoavaliou sua competência em língua inglesa, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, como nível B2.
6) Tipo de discurso	Realização de tarefa (ECS em língua inglesa) durante a SOT 5 e realização de tarefa (conclusão da ECS) seguida de conversa livre durante a SOT 6.

**Fonte: elaborado pela autora com base em Aranha e Leone (2016) e Rampazzo (2017).**

Quanto ao tipo de discurso mencionado no cenário acima, esclarecemos que nossa interpretação foi feita com base em Aranha e Leone (2016) no que diz respeito aos tipos de discurso identificáveis no contexto TTD. As autoras elencam três tipos, sendo eles: (i) conversa livre; (ii) discussão de um tema; e (iii) realização de uma tarefa. Como explica Toledo (2017), que utilizou o mesmo grupo de aprendizes em seu estudo, nas SOTs em que não havia nenhuma tarefa para ser realizada, o tipo de discurso predominante foi aquele chamado de “conversa livre”, visto que cabia aos aprendizes decidirem sobre o que conversar durante essas SOTs. Já nas SOTs em que estava planejada a execução de uma tarefa, discurso predominante foi do tipo “realização de uma tarefa”. Toledo (2017) aponta que, segundo esse entendimento, se os aprendizes finalizassem a tarefa e começassem a conversar sobre outros assuntos, tal comportamento caracterizaria uma transição entre os tipos de discurso, deixando de ser “realização de uma tarefa” para se tornar “conversa livre”. Já o tipo “discussão de um tema” não aparece no CA apresentado porque esse tipo de discurso está associado à realização da tarefa de revisão por pares, que promove a discussão de um tema entre os aprendizes.

Além das informações apresentadas, acrescentamos ainda que essa pesquisa está inserida no projeto “Teletandem institucional integrado: a construção de um banco de dados multimodal para pesquisas em Linguística Aplicada” que se desenvolve sob a responsabilidade da Profa. Dra. Solange Aranha. Ressaltamos também que a pesquisadora não participou do momento de geração dos dados e que,

para ter acesso ao banco de dados, entrou em contato com as coordenadoras do Laboratório Teletandem da UNESP – SJRP, Profa. Dra. Solange Aranha e Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari. Somente após o consentimento das responsáveis é que se iniciaram as investigações deste estudo.

Assim, feitas as devidas considerações acerca da coleta dos dados, de sua incorporação e organização no *MuITec* e apresentado o par focal e o CA das aprendizes, passemos agora aos procedimentos de análise adotados para o desenvolvimento do presente estudo.

## 2.4. Os procedimentos de análise

A fim de concretizar a análise dos dados, adotamos os seguintes procedimentos no decorrer desta investigação: (i) observação e transcrição verbatim das SOTs com base em Marcuschi (2003) e Gonçalves e Tenani (2008); (ii) estabelecimento de categorias para análise da tarefa.

Assim, em um primeiro momento, as SOTs 5 e 6 do par focal, aquelas escolhidas para análise, foram assistidas e foi realizada a transcrição verbatim de cada uma delas por meio do aplicativo de transcrição *Transana*<sup>34</sup>. Feito isso, foi traçada a organização da análise e foram estabelecidas categorias para sua concretização.

Considerando a escrita colaborativa como uma tarefa em que os aprendizes trabalham juntos e interagem entre si durante todas as etapas do processo de produção textual (RICE; HUGULEY, 1994; LOWRY *et al.*, 2004; STORCH, 2013) buscamos o processo de ECS no contexto TTDii por meio da análise das interações entre os aprendizes no decorrer de sua realização, com base na teoria sociocultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1978) e no conceito de competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; BOLSONI-SILVA, 2002), apresentados na seção de fundamentação teórica.

Neste ponto do trabalho, recordamos, de acordo com Lowry *et al.* (2004) e Storch (2013), que a ECS é uma tarefa, por vezes, não-linear. Isso quer dizer que os aprendizes têm a possibilidade de formular suas ideias, estruturar, editar e revisar seus textos durante todo o processo de produção textual e não necessariamente em

---

<sup>34</sup>Para a realização deste trabalho, utilizamos a versão gratuita do programa que se encontra disponível no site: <http://www.transana.org>.



uma sequência fixa de acontecimentos. Apesar disso, os mesmos autores apontam que, embora a EC seja uma tarefa dinâmica e ainda que suas etapas possam estar entrelaçadas durante a realização da tarefa, observa-se que os aprendizes traçam juntos um percurso no decorrer da produção textual: existe um ponto de partida, um desenvolvimento e um ponto de chegada. Desse modo, a organização da análise se deu da seguinte forma: (i) em um primeiro momento, foram analisadas as etapas de planejamento e geração de ideias – referentes ao “ponto de partida”; (ii) em um segundo momento, a etapa de estruturação textual – referente ao “desenvolvimento” do processo; (iii) e, por fim, as etapas de edição e de revisão textual – referentes ao “ponto de chegada”. Permeando a análise, estão os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e competência social. Nesta investigação, partimos do pressuposto de que o tipo de apoio prestado entre as aprendizes, seja ele linguístico ou afetivo, auxilia na caracterização do processo de ECS. Desse modo, as categorias elencadas para análise no decorrer das etapas da produção textual foram: (i) apoio linguístico – relacionado ao conceito de ZDP; e (ii) apoio afetivo – relacionado ao conceito de CS. No capítulo a seguir, apresentamos a análise dos dados.

# **CAPÍTULO III:**

## **Análise e**

### **Discussão dos**

#### **Dados**

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados pelo par focal de nosso estudo seguindo as categorias de análise estabelecidas e retomando as questões discutidas na fundamentação teórica que embasa a presente investigação. O primeiro tópico desta seção diz respeito às etapas de planejamento e de geração de ideias; o segundo, à etapa de estruturação textual; e o terceiro, às etapas de edição e de revisão textual. Nesta seção, buscamos caracterizar o processo de escrita colaborativa síncrona em língua inglesa no TTDii por meio da análise das interações entre os aprendizes no decorrer da tarefa, com base na teoria sociocultural da aprendizagem e no conceito de competência social apresentados na fundamentação teórica.

### **3.1. O planejamento e a geração de ideias para o texto**

Como apontado anteriormente, de acordo com Lowry *et al.* (2004) e Storch (2013), as tarefas de EC são frequentemente não-lineares e isso significa que é possível que os aprendizes gerem ideias, planejem seus textos, estruturem, editem e revisem suas produções no decorrer de todo o processo de produção textual. Embora isso seja possível, os mesmos autores acrescentam que, ainda que as etapas da produção possam estar entrelaçadas, os aprendizes costumam seguir uma sequência lógica na construção de seus textos colaborativos, estabelecendo um ponto de partida, um desenvolvimento e um ponto de chegada. Desse modo, na seção metológica do trabalho, entendemos que as etapas de planejamento e de geração de ideias para o texto referem-se ao “ponto de partida” da tarefa de ECS. Por isso, serão apresentadas juntas no decorrer da análise.

Assim, os dados gerados pelo par focal apontaram que o ponto de partida do processo, ou o primeiro momento da ECS em língua inglesa no contexto TTDii, deu-se com a negociação a respeito do idioma em que seria realizada a SOT e, consecutivamente, a tarefa de ECS, como pode ser observado no excerto 01:

**Excerto 01 – SOT 05:**

PE: Oi:: Hey!

PB: Oi!

PE: Sorry I'm late... I have a class across campus so than... Was like ten minutes before this one! [[risos]]

PB: Oh, it's ok... No problem... How are you doing?

PE: I'm all right... How are you?

PB: Great!  
PE: Ok... So...  
PB: Ahn...  
PE: **Are we supposed to start in Portuguese or in English?**  
PB: **I don't know... I think we should start in English... Talk about the text I have to write and then... We go to Portuguese and talk about other things [...].**  
PE: That sounds good!

Neste momento, notamos a PE questionando a respeito do idioma que deveria ser utilizado para dar início à sessão. A PB indica o inglês para a realização da tarefa de EC e o português, posteriormente, para tratarem a respeito de outros assuntos de seus interesses, assim como sugerido por sua professora de LE. E então a participante brasileira passa a contextualizar sua parceira a respeito do assunto a ser tratado no texto, a história do filme *Crash*, como mostra o excerto 02:

**Excerto 02 – SOT 05:**

PB: **There's a guy that's a movie director... And his wife... They are like in the/in the car... Driving... And the police stop them because... They have the same... Ahn... Car ... Type... Of a car that is... Been... Looked like a car/a car has been... [[risos]] Has been ... "robbed"?**  
PE: Ok, so they're looking... They have the same car as a car that was stolen... the same type of car?  
PB: Yes!  
PE: Ok!  
PB: And... So the police stop this car and... While he's... Talking to the/to the:: people there are stoped... He::... Let me look for it because [incompreensível] [[PBC procura a palavra que gostaria de falar na internete]].  
PE: Ok!  
PB: Molested... The wife of the guy!  
PE: Ok!  
PB: **And they are black... People... and can do nothing because the police is like... Racist... And...**  
PE: **Wait! So molested like... Sexually assault or molested like bother?**  
PB: **Like sexually assault.**  
PE: Ok, yeah!  
PB: And... So... He moles/the police officer... Ahn... molested the/the wife.  
PE: Uhum!  
PB: And the::... The guy can do nothing because if he do he's scared of getting arrested or something like that!  
PE: Yeah!  
PB: **And then when they got home... Because the people/they said they can go... And then when they got home... Ahn, she discusses with him, he didn't do anything and things like that... And they/they have a discussion and... When... When she's going/the/after some days of this thing... She goes to:: to his brother... And then when she's going home her car has a crash!**

Neste segundo excerto, retirado da SOT 5 do par, a aprendiz brasileira descreve, oral e minuciosamente, o roteiro do filme para sua parceira, que não conhecia a história do longa-metragem. Para isso, a PB utilizou suas anotações prévias, feitas em um arquivo *online* do tipo *Google Docs*® e compartilhadas com sua parceira, como uma maneira de guiá-la na apresentação da história. Nesta circunstância, observa-se a brasileira tomando para si o momento de fala da sessão oral.

Nota-se, ainda, na primeira linha do excerto, a apresentação dos personagens principais do filme pela brasileira – *There's a guy that's a movie director... And his wife...* – e o que acontece com eles logo no início do enredo – *They are like in the/in the car... Driving... And the police stop them because... They have the same... Ahn... Car ... Type... Of a car that is... Been... Looked like a car/a car has been... [[risos]] Has been ... "robbed"?* Mais adiante, em sua fala, a aluna brasileira ainda relata que se trata de um casal de negros e que o preconceito é um dos assuntos abordados na história do filme – *And they are black... People... and can do nothing because the police is like... Racist.* E, assim, segue-se a contextualização a respeito da história.

Observa-se que, ao assumir a fala neste momento da sessão oral, a aprendiz também se posiciona como par mais competente a respeito do assunto e sua parceira assume uma posição de observadora, estando atenta às informações para contribuir com sua parceira futuramente. Neste excerto, ainda, pode-se observar uma única interrupção por parte da aprendiz estadunidense, feita a fim de esclarecer uma dúvida com relação ao termo *molested*, utilizado pela aprendiz brasileira – *Wait! So molested like... Sexually assault or molested like bother?* Após o esclarecimento – *Like sexually assault.* – a participante estrangeira não interrompe mais a fala de sua parceira, deixando que ela prossiga em sua contextualização, utilizando apenas termos como *Ok, uhum e yeah*. Essas atitudes caracterizam habilidades sociais empáticas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) por parte da estrangeira, que buscou por meio de expressões afirmativas demonstrar compreensão do assunto.

Após a contextualização a respeito do filme, as aprendizes planejaram como aconteceria a tarefa de ECS, concordando em iniciar o texto em uma SOT e finalizá-lo na outra, como sugerido pela professora de LE da turma. Além disso, a forma como seria apresentada a sequência de informações no texto também foi discutida neste momento, como exemplifica o excerto 03:

**Excerto 03 – SOT 05:**

PB: I think... I'm gonna put some of them [[a aprendiz brasileira estava falando sobre os aspectos a serem mencionados no texto, sugeridos pela professora de língua inglesa da aprendiz]] like... "Movie presentation"... Ahn... "Description"...

PE: Ok!

PB: I think I will compare it to: Brazil.

PE: Ok, yeah!

PB: She [[a professora de língua inglesa]] said that we could put "actors' evaluation" but I think that if I put "actors' evaluation" I'll have to explain their... Characters and it will be really complicated so...

PE: Yeah!

PB: And "the final evaluation".

PE: Ok... So, what is/ what do you mean by "movie presentation"?

PB: I think I'll have/I'll have to like/say what movie it is and...

PE: Hum!

PB: What's the main topic of it, I think that's it!

PE: Ok, so the synopsis!

PB: Yes!

PE: Ok, yep!

**Excerto 04 – SOT 05:**

PE: Ok... Ahn... So... **Do you wanna start with the similarities or the differences between the countries?**

PB: **I think I'll start with the similarities.**

PE: Ok.

[[som de digitação]]

PB: Oh, let me just say what I was saying...

PE: Ok.

[[som de digitação]]

No excerto 03, observa-se o planejamento feito pela aprendiz brasileira para a produção do texto, indicando uma apresentação do assunto – *movie presentation*; uma descrição do enredo – *description*; e uma avaliação final do filme – *the final evaluation*. A geração de ideias, por sua vez, parece se tornar mais explícita com a expressão *I think* – eu penso/acho – na fala da aprendiz brasileira, tanto no excerto 03 quanto no excerto 04, mostrando que ela estava, de fato, pensando sobre o que poderiam tratar no texto. Os dados das etapas iniciais da ECS também mostraram a aprendiz estrangeira oferecendo andaimes à sua parceira por meio de perguntas, como se observa em negrito no excerto 04 e no excerto 05 abaixo:

**Excerto 05 – SOT 05:**

PB: Oh, I don't know how to explain the scene!

PE: Ahn...

PB: Because it's... Complicated.

PE: **Do you wanna tell me about it and we'll try to make it into a sentence?**

No excerto 05, a aprendiz brasileira relata a sua parceira a complexidade de se explicar determinada cena do filme e, prontamente, a parceira estrangeira sugere à sua colega que tente falar a respeito para que juntas transformem a explicação em uma frase, como mostra o trecho em negrito. Ao oferecer esse tipo de apoio à brasileira – um apoio relacionado à organização de ideias – a aprendiz estrangeira demonstra habilidade sociais de trabalho ao tentar resolver o problema de sua parceira – o fato de não conseguir explicar a cena. Essas negociações entre as aprendizes revelam a busca por um consenso a respeito de tomadas de decisões, sendo essa uma das principais características do processo de escrita colaborativa, como apontado por Rbuaee, Darus e Bakar (2015).

Além disso, no decorrer das etapas de planejamento e geração de ideias para a ECS, também foi possível observar a aprendiz estrangeira auxiliando sua parceira com pronúncia e significado de palavras:

**Excerto 06 – SOT 05:**

PB: It's like... The movie is about... prejudice.

PE: Ok!

PB: And... With... Black people with... Ahn... How they say... **Islamic people?**

PE: **Islamic... yeah! [[PEC corrige a pronúncia de PBC]]**

PB: Islamic people... And... Latin people.

PE: **Latin [[PEC corrige novamente a pronúncia de PBC]]**

PB: Latin... Latin... Like xeno/ there is xe-no-fobia? In English?

PE: Ok... Yeah!

PB: **Xenofobi... Is that it? How do I say “xenofobia”? [[PBC diz a palavra em português]] Is that the word for...**

PE: **Xenof/ I don't know that word...**

PB: I think/I think something different... **Oh it's xenophobia! [[PBC procura a pronúncia correta da palavra]] [[risos]]**

PE: **Oh! Xenophobia? [[PEC compreende a palavra]]**

PB: **Yes! It's “z”... Yeah, ok!**

PE: **Yeah! [[As vozes se sobrepõem e há cortes na gravação]]... Other people from other cultures!**

PB: Yes, yes!

PE: Yeah... Xenophobia... **I/I think it's an “x” actually.**

PB: **Yes, but this sounds of “z”.**

PE: **Sounds like a “z”, yeah.**

PB: Like xerox... Is that it? Like...

PE: Yeah!

PB: **Yeah, because in Portuguese we say “xenofobia” [[PBC diz a palavra em**

**português]] and... “xe/xerox.” [[PBC diz a palavra em português]]**

PE: Really? Ok!

PB: Yes... So it's weird!

PE: **That's funny... Wait how is this spelled in Portuguese?**

PB: How to... How to write “xenophobia”?

PE: Yeah!

PB: **Like this...[[PBC escreve a palavra no chat]]**

PE: Ok!

PB: **The same way but... Just like the sound of “ch:”.**

PE: **Yeah, and then in English it's...[[PEC escreve a palavra no chat]] with a “ph”.**

PB: Ok!

PE: Yeah... Ha! Interesting... Ok!

O excerto acima apresenta a participante estrangeira corrigindo as pronúncias da brasileira com relação às palavras *islamic* e *latin*. Essa correção, porém, acontece de forma sutil, em tom exclamativo, sem gerar desconforto para a brasileira. Em seguida, é desencadeada uma longa troca de informações entre o par sobre a pronúncia da palavra “xenofobia”. Nesse momento, observamos as aprendizas comparando similaridades e diferenças entre as línguas, tanto no que se relaciona à escrita das palavras, quanto às diferentes pronúncias de algumas letras, como X e Z, trazendo ainda a palavra “xerox” como exemplo para a discussão. Neste excerto, também se nota *feedback* linguístico instantâneo, proporcionando discussões sobre características particulares da linguagem que não seriam discutidas caso a tarefa fosse realizada de maneira individual, como apontam estudos realizados em contextos presenciais. Dados como esses vão ao encontro do conceito de ZDP, visto que o papel do parceiro linguisticamente mais competente – neste caso, a participante estrangeira é a mais competente na língua inglesa – não é apenas prestar assistência ao menos competente, mas incentivá-lo a assumir uma responsabilidade cada vez maior sobre sua aprendizagem, como apontado por Storch (2013).

Além disso, os dados dessas etapas também revelaram a recorrência das aprendizas brasileiras ao português quando, ao retratar a história do filme, não conseguiam se expressar em língua inglesa:

#### **Excerto 07 – SOT 05:**

PB: Ahn... When this police officer ahn stops the car... There's another young police man that... He sees what's happening, what's going on And he's like... But then, when he:: he sees a black man and was... Ahn, ahn, **carona**? [[PB parece pesquisar pela palavra]] Ahn, ride? He need a ride!

PE: **A ride? Ok!**

PB: He stops to give a ride to him... But then the guy goes and put his... hand in the:: pocket?



PE: **Uhum!**

PB: And then the police man thinks he's with ahn... With a gun... But he acctually/he got a:... **Miniatura?** [[PB parece pesquisar novamente]]

Os termos em negrito apresentados no excerto 06 exemplificam momentos de alternância de código linguístico por parte da aluna brasileira. Esse tipo de alternância acontece quando o indivíduo recorre a sua língua materna – ou ainda a uma outra língua – ao sentir dificuldades para se expressar na língua em que a conversa está acontecendo. Este excerto nos remete aos conceitos de ZDP e CS e às suas implicações à aprendizagem dos indivíduos. A oportunidade de receber *feedback* imediato por parte da parceira estrangeira parece justificar o fato de os participantes terem apontado como positiva a possibilidade de gerar ideias para seus textos juntamente aos seus parceiros no trabalho de Cavalari (2016). Tal fato confirma que não basta oferecer andaimes, é necessário que os aprendizes sejam socialmente habilidosos durante tarefas colaborativas – como exemplifica as expressões positivas em negrito nas falas da PE – pois, desse modo, tornam-se capazes de promover interações sociais mais satisfatórias, como apontado por Bolsoni-Silva (2002).

Feita a contextualização a respeito do filme, negociado o desenvolvimento da tarefa de ECS, planejado o texto e geradas as ideias, o par passou para o desenvolvimento do texto colaborativo. No próximo item desta seção, então, apresentamos as considerações feitas acerca da etapa de estruturação textual.

### **3.2. A estruturação textual**

A estruturação textual diz respeito à fase de desenvolvimento da produção escrita. O intuito dessa etapa é proporcionar uma conexão entre as ideias que foram elencadas na etapa de geração de ideias, por meio de mecanismos que ajudem a produção a fazer sentido.

Os dados observados revelaram que, durante a estruturação do texto colaborativo em língua inglesa, as aprendizes trocaram sugestões a respeito do uso de diferentes termos com o intuito de aprimorarem suas produções. E, por se tratar de um texto em língua inglesa, idioma de proficiência da participante estrangeira, conseqüentemente, essas sugestões estiveram muito mais presentes em suas falas do que nas falas da participante brasileira. Assim, foram observadas sugestões com relação ao uso de expressões da língua inglesa:

**Excerto 08 – SOT 05:**

PE: Sorry, what?

PB: Like this... [[PB parece escrever]] Would you say “ethnics” like this?

PE: Yeah! Ahn... Or we would add “ethnically”.

PB: Ok!

PE: That would be more correct!

E também foram notadas negociações relacionadas à coesão textual, a fim de evitar repetição de termos no desenvolvimento do texto e a melhor estruturar sentenças, como apresentam os excertos 09 e 10:

**Excerto 09 – SOT 05:**

PB: **I don't wanna... Say “prejudice” again.**

PE: Ok, ahn::

PB: Something...

PE: **Ahn... Let me think about that... Ok... You could say... Ahn... “bias”.**

PB: How... Do you spell it?

PE: [[escrevendo]]... Ops... Ops... So “bias” are bigotry.

PB: **What does that mean? [[risos]] It means prejudice?**

PE: Yeah... Ah... So bigotry is... **Like favoring one group o/over another... Ahn...**

Yeah... **It's basically the same as prejudice.**

**Excerto 10 – SOT 05:**

PE: **So you could say... “Based in what I saw in this movie or this... Story”... Or something like that... but it wouldn't be “fiction”.**

PB: Ok!

PE: **Or you could say “this fictional movie” if you want to.**

PB: Ok I/I think I'll just let “movie”... I was just trying to use another word, you know...

PE: Yeah... I think that works fine...Ahn... [[PEC lê o texto]]... Ok, I'm just gonna/ahn...

So I'm just gonna make this in two sentences... That will make more sense... Is that all right?

PB: Yes!

As trocas e negociações apresentadas nesta seção apontam para o auxílio prestado entre as aprendizes tanto para o desenvolvimento das competências orais quanto escrita das brasileiras. Além disso, confirmam os apontamentos de Cavalari (2016) ao relatar, por meio da observação de diários de aprendizagem, que os alunos consideraram a experiência da ECS positiva, especialmente, no que se refere aos diferentes elementos linguísticos que puderam aprender em colaboração com seus pares durante a prática da escrita, como uso de vocabulário e coesão textual.

Estruturado o texto, as aprendizes passaram então para as etapas finais da produção escrita, a edição e a revisão textual, apresentadas no próximo item.

### 3.3. A edição e a revisão textual

As etapas de edição e revisão textual, por sua vez, são as últimas etapas da produção escrita e relacionam-se ao caminho que leva a produção ao “ponto de chegada”, ou seja, ao produto final – o texto. Nesta investigação, relacionamos a etapa de edição aos aspectos visuais dos textos e a revisão, aos aspectos linguísticos.

Assim, com relação aos momentos de edição textual encontrados nos dados do par focal, pode-se observar a aprendiz estrangeira dando dicas à sua parceira a respeito da formatação textual:

**Excerto 11 – SOT 06:**

PE: Yeah... I think that works fine...Ahn... [[PEC lê o texto]]... Ok, I'm just gonna/ahn... So I'm just gonna make this in two sentences... That will make more sense... Is that all right?

PB: Yes!

**Excerto 12 – SOT 06:**

PE: Yeah! [[PE lê o texto]] Ok, ahn... So this paragraph/we need a break in two different sentences... Ahn, but it make sense!

Nos excertos 11 e 12, pode-se observar a PE formatando os parágrafos do texto junto a sua parceira brasileira. Nota-se sua preocupação em deixar claro para a PB que o texto está bom – *I think that works fine* e *Ahn, but it make sense!* – apontando apenas ajustes para o que havia sido escrito por sua parceira. Estes excertos evidenciam a importância da competência social dos aprendizes, deixando claro que, no processo de escrita colaborativa não basta que os alunos se auxiliem durante a produção do texto, é necessário que façam isso de maneira adequada, de modo que, a partir de interações mais satisfatórias, atinjam resultados mais significativos.

Já no que diz respeito aos momentos de revisão textual entre os pares, pudemos notar os participantes estrangeiros lendo e acrescentando suas sugestões ao texto, bem como corrigindo expressões e erros ortográficos que haviam passado despercebidos, como apontam os negritos dos excertos abaixo:

**Excerto 13 – SOT 06:**

PE: Yeah... Ok... [[PEC lê o texto]]... Ahn... Ahn... Ok, so... **This first sentence... You wouldn't say any “goes in Los Angeles” ... You would say “the story is set in Los Angeles.”**

PB: “Is set?”

PE: Yeah!

PB: Ok... [[PBC escreve]]... Like this?  
 PE: Yeah... Ahn... So what do you mean/what do you mean by “it’s a drama with social critics”?  
 PB: Ahn... é/ele é um drama... It’s a drama... But it has... Like critics... It’s also critical... I don’t know.  
 PE: Ok... So “it has” ahn... Like “scenes of social criticism” ‘cause if you say “it’s a drama with social critics” that would mean that... There are people... In the movie... That are social critics... You know what I mean?  
 PB: Ok! [[risos]]  
 PE: That’s like you’re talking about the characters in the movie, ahn...  
 PB: Ok!  
 PE: **Ahn... So you could say... “It’s a drama with” ahn... I would say something like “with social justice themes”... Or... Ahn...**  
 PB: Like this? [[PBC parece querer mostrar o que escreveu]]  
 PE: Yeah... Ahn... Does that make sense?  
 PB: Aham... Sim!

**Excerto 14 – SOT 06:**

PE: Ok... Ahn... So... **You could say that they... Would be a day that they realize that their prejudices are... Interrelated?**  
 PB: How? Sorry I didn’t... [[risos]]  
 PE: Hm... I’ll take that [[PEC escreve]].  
 PB: Ok... Yes... I think... Like...

**Excerto 15 – SOT 06:**

PB: I would say like [[PB lê o texto]] That they are all... Interrelated?  
 PE: **Yeah, ‘cause you can say that they’re related or they’re relative but that have two different meanings... And “relativizes” is NOT a word!**

**Excerto 16 – SOT 06:**

PE: **So you could say... “Based in what I saw in this movie or this... Story”... Or something like that... But it wouldn’t be “fiction”.**  
 PB: Ok!  
 PE: **Or you could say “this fictional movie” if you want to.**  
 PB: Ok I/I think I’ll just let “movie”... I was just trying to use another word, you know...  
 PE: Yeah... I think that works fine... Ahn... [[PE lê o texto]]... Ok, I’m just gonna/ahn... So I’m just gonna make this in two sentences... That will make more sense... Is that all right?  
 PB: Yes!

Nos excertos apresentados acima, observa-se a PE revisando as sentenças já produzidas, buscando ajustar os termos e expressões utilizados por sua parceira brasileira no momento da estruturação textual, para que as sentenças se tornem mais adequadas. Novamente, nota-se o cuidado com que a PE faz suas alterações, utilizando expressões como *You could say* ou sugerindo alterações em forma de perguntas como em *Would be a day that they realize that their prejudices are... Interrelated?* Fato que demonstra, mais uma vez, sua competência social ao dar

*feedback* à sua parceira.

Após a edição e a revisão textual, as aprendizes passaram a conversar sobre assuntos de seus interesses em língua portuguesa e, neste momento, a PE então tirou dúvidas a respeito de determinadas expressões da língua portuguesa, gerando um longo diálogo comparativo entre ambas as línguas, como fica exemplificado no excerto 17 abaixo:

**Excerto 17 – SOT 06:**

PB: Ahn... I have some questions like... What do you/what words do you feel like offensive... In English?

PE: Ok.

PB: Like... I/I know... Some of them but for us like... Call someone black it's not... Like really nice... We don't like... It's better to say "negro" than to say: "preto"... É::

PE: Oh, I didn't know that!

PB: Yes... So I wish you could tell me like... What/what words do you feel like...

PE: Yeah... Ahn... So... I mean words that you would use [[sobreposição de vozes]] Ahn... But here yeah... It's ok to say African American or black or... People of colour... It's another one people use... And/it's more an umbrella term... Oh, sorry I'll type that out [[PEC escreve]]... Ahn, so... Umbrella means that covers a lot of categories.

PB: Ok!

PE: So, like a person of colour could be:: Chinese or Mexican or African American and whatever...

PB: Ok!

PE: Ahn... And then... Words like "queer", ahn... Those are generally used by... Like the queer community to describe themselves... But you wouldn't normally... Call somebody "queer" unless they said that was ok.

PB: Wait... Like... Can you spell? [[risos]]

PE: Yeah! [[PEC escreve]]

PB: Ok!

PE: Because that was used... You know... In a bad way for so long that...

PB: Ok!

PE: Yeah... But... I don't know... Are there specific words you're asking about?

PB: No... I was just trying because, ahn... I don't want to say... Wrong words... I don't know!

PE: Uhum...Yeah!

PB: Ahn, do you wanna know in Portuguese? [[risos]]

PE: Yeah! Tell me!

PB: Ahn... Em português eu... Eu acho que "preto" não é uma palavra muito boa

PE: Por que?

PB: Porque:: parece um pouco ruim sabe... Parece/é melhor você chamar uma pessoa de negra do que de preta.

PE: Ok!

PB: Ahn... Pessoas negras geral/podem se chamar de pretas ou chamar umas as outras de pretas, mas quando/mas é::... Eu não sei... Se uma pessoa branca chamar a outra de preta eu acho que é um pouco forte... Não é...

PE: Ok.

PB: Ahn... Que mais?

PE: I have a question.

PB: Ok!

PE: Ahn... In the Portuguese speaking group we're talking, ahn... About our home... Whatever...

PB: Ok!  
PE: Ahn, and I thought/I have three dogs... And then... I asked if they were “cachorros” or “cadelas”... Do you actually use the word “cadela” or is that a bad word?  
PB: No! [[risos]]  
PE: ‘Cause [incompreensível] was a bad word! [[risos]]  
PB: Yes! [[risos]]  
PE: You know! [[risos]]  
PB: Ahn... Em português é mais ou menos... Se você falar para uma pessoa... Aí é... Porque você ta comparando ela a um animal!  
PE: [[risos]]  
PB: É a mesma coisa que falar cachorro para um homem... Se você falar que o homem é um cachorro... Ele:: é::... Mulherengo... Ele sai com muitas mulheres... Ele é um cachorro... Sabe? Ele não é fiel... Ele é um cachorro!  
PE: [[risos]]  
PB: Mas... Você pode falar pro animalzinho... Você pode falar “eu tenho uma cadela”... It's not like in English... In English sounds really horrible! [[risos]]  
PE: Ok! [[risos]]

Apresentada a análise, nas considerações a seguir, apontamos as respostas encontradas para o questionamento proposto no início desta investigação, as limitações que surgiram no decorrer de sua realização e os apontamentos que consideramos pertinentes para pesquisas futuras.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **Respondendo à pergunta de pesquisa**

A fim de responder ao questionamento proposto nesta investigação, buscamos caracterizar o processo de ECS em língua inglesa no contexto TTDii observando as sessões orais de uma parceria formada por uma aprendiz brasileira e outra aprendiz estadunidense. Para tanto, partimos das etapas da produção textual (planejamento e geração de ideias, estruturação, edição e revisão textual) e categorias estabelecidas para a análise (apoio linguístico – relacionado aos pressupostos vygotskyanos; e apoio afetivo – relacionado ao conceito de competência social).

Com base nisso, pudemos observar que, a cada etapa, o tipo de apoio linguístico oferecido pela participante estrangeira apresentou-se de forma diferente. No planejamento e na geração de ideias, o auxílio prestado pela PE à sua parceira brasileira pareceu se direcionar mais à pronúncia, ao significado de palavras e aos aspectos ortográficos da língua inglesa. Já na etapa de estruturação textual, esse apoio passou a ter foco no uso de diferentes expressões, marcadores e conectivos e na organização de informações para que o texto se tornasse coeso e coerente. E nas etapas de edição e revisão textual, o apoio prestado incluiu questões de formatação textual e correção de erros ortográficos. Além disso, também observamos, no decorrer das etapas da produção textual, que quanto mais socialmente habilidosas foram as aprendizes, mais significativas foram suas trocas linguísticas e de conteúdo e, consecutivamente, mais otimizado foi o processo de ECS no TTDii.

## **As limitações da pesquisa**

Durante a realização desta pesquisa, percebemos que algumas limitações influenciaram na obtenção de resultados mais precisos, sendo elas: a qualidade das gravações e a limitação do tempo para uma investigação de mestrado, impedindo que fossem investigadas também as SOTs orientadas para a produção do texto em língua portuguesa. Acreditamos que uma pesquisa mais abrangente, que incluía desde a primeira sessão oral dos aprendizes até a última, apresentando também a ECS em língua portuguesa, possa trazer maiores contribuições para o entendimento da forma como os aprendizes realizam a tarefa de escrita colaborativa síncrona no contexto TTDii.



## **Um olhar sobre a operacionalização dos princípios norteadores do teletandem**

Analisadas as etapas da produção textual, consideramos pertinente, ainda, levantar considerações acerca do modo como a implementação da ECS no contexto TTDii interferiu na operacionalização dos princípios norteadores da prática.

Iniciando pelo princípio da separação das línguas, recordamos que este prevê que cada idioma deve ter seu momento de prática separado e definido durante a realização das SOTs, visando uma dedicação equilibrada entre ambos os idiomas. Conforme apontam Vassallo e Telles (2006), essa divisão pode acontecer tanto durante um mesmo encontro quanto em dias diferentes, porém, os participantes devem estar atentos à prática igualitária de cada uma das línguas, utilizando a mesma quantidade de tempo para cada uma, e assim revezando-se entre os papéis de aprendizes de suas respectivas línguas-alvo e de tutores de suas línguas de proficiência.

É importante lembrar que as aprendizes aqui enfocadas receberam orientação de suas professoras de LE para que trabalhassem na tarefa de ECS apenas na metade de cada uma das SOTs 5 e 6, pois a tarefa poderia se tornar muito complexa caso tivessem que falar em português e escrever em inglês. Assim, como mencionado anteriormente, metade da sessão seria utilizada para a prática da língua inglesa e para a produção do texto colaborativo a respeito do filme *Crash* e o restante do tempo seria utilizado para que os participantes tratassem sobre assuntos de seus interesses com seus parceiros, em língua portuguesa. Com base nisso, observamos que, na tentativa de se cumprir com o princípio em uma mesma SOT, sem que fosse interrompida a tarefa de ECS em língua inglesa, as aprendizes acabaram por mesclar os idiomas, o que as levou a um discurso sem uma língua definida para a prática em determinado momento da SOT 6 do par (vide excerto X).

Já no que diz respeito à reciprocidade, recordamos que este prevê que cada participante deve contribuir para a aprendizagem de seu parceiro com o mesmo comprometimento com que se dedica a sua própria aprendizagem para que ambos alcancem seus objetivos juntos. Com base nisso, pudemos constatar que a aprendiz estrangeira foi mais recíproca que a brasileira no decorrer da tarefa, visto que também era a aprendiz mais competentes no idioma em que o texto deveria ser produzido. Dessa forma, observamos a estadunidense oferecendo *feedback*, esclarecendo dúvidas, realizando correções ortográficas e dando sugestões para o aprimoramento

do texto.

E sobre o princípio da autonomia, recordamos que este prevê que cada participante é responsável pelo gerenciamento de sua aprendizagem, cabendo a eles próprios a decisão sobre o que querem aprender e de que modo desejam realizar isso. A partir desta definição, encontramos, durante a análise, inúmeros momentos em que as participantes envolvidas na tarefa de ECS exerceram a autonomia e conduziram seus processos – tanto de produção textual quanto de aprendizagem de LE – da forma como acreditaram ser a mais adequada. A primeira evidência de autonomia das aprendizes foi a forma como optaram por realizar a tarefa. Lembramos, como mencionado anteriormente, que a professora de LE das aprendizes brasileiras havia orientado a turma para que cumprisse com a tarefa em apenas metade de cada sessão, visando a manutenção dos princípios da separação das línguas e da reciprocidade. Apesar disso, notamos que as aprendizes optaram por utilizar a totalidade de tempo de suas SOTs para a produção do texto colaborativo e, somente após a conclusão de toda a tarefa, passaram a utilizar o discurso do tipo conversa livre para tratar sobre outros assuntos de seus interesses. Tal fato nos mostra que as aprendizes optaram por conduzir a tarefa de ECS da forma como acreditaram ser a mais pertinente e apropriada para sua realização, considerando as orientações da professora de LE apenas como sugestões que poderiam ou não ser acatadas.

### **Os encaminhamentos futuros**

Para futuras pesquisas, sugerimos que se sejam analisadas todas as sessões orais dos pares, com o intuito de se descobrir a forma como os aprendizes negociaram o que gostariam de aprender, de que forma atingiriam seus objetivos, quais línguas usariam no decorrer dos encontros, entre outros aspectos que não ficaram explícitos pela observação de apenas duas sessões orais. Além disso, sugerimos aos professores de LE que desejam implementar essa tarefa no contexto TTDii, ou ainda em outros contextos, que trabalhem juntos desde o início da elaboração da tarefa, de modo que ambos os aprendizes que compõe os pares assistam aos mesmos filmes, facilitando as etapas do processo de produção textual – principalmente o planejamento e a geração de ideias – e despertando desde o início da tarefa a ideia de coautoria entre os aprendizes.

# REFERÊNCIAS

ALLEN, N. J.; ATKINSON, D.; MORGAN, M.; MOORE, T.; SNOW, C. What experienced collaborators say about collaborative writing. *Journal of Business and Technical Communication*, v. 1, n. 2, p. 70-90, 1987.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESpecialist*, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. Institutional Integrated Teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 3, p. 763-780, 2015.

ARANHA, S.; LEONE, P. DOTI: Data of Oral Teletandem Interactions. In: JAGER, S.; KUREK, M.; O'ROURKE, B. (Orgs.). *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. 1ed. Dublin: Research.Publishing.net, 2016, v. 1, p. 327-332.

ARANHA, S.; LEONE, P. The development of DOTI (Data of oral teletandem interaction). In: FISER, D.; BEIßWENGER, M. (Orgs.). *Investigating computer-mediated communication: corpus-based approaches to language in the digital world*. 1ed. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Arts, 2017, v. 1, p. 172-192.

ARANHA, S.; LOPES, Q. B. *Moving from an internal databank to a shareable multimodal corpus: the MulTec case*. Em andamento.

ARANHA, S.; LUVIZARI-MURAD, L.; MORENO, A. C. A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via teletandem institucional integrado (TTDii). *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 9, n. 12, p. 274-293, 2015.

ARANHA, S.; TELLES, J. Os gêneros e o Projeto Teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso interacional. *Anais do VI SIGET (Simposio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais)*. Natal, 2011.

BARROSO, M.; COUTINHO, C. Utilização da ferramenta Google Docs no Ensino das

Ciências Naturais. Um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, n. 9, jan./jun., p. 10-21, 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, v. 06, n. 02, p. 233-242, 2002

BRAGAGNOLLO, R. M. *Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no Teletandem Institucional Integrado*. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the Internet and the International E-mail Tandem Network. In: LITTLE, D; BRAMMERTS, H. (Eds.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, 1996. p. 12 – 25.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Eds.) *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, 2002.

BROCCO, A. S. *Avaliação de produções escritas em português como língua estrangeira em contexto teletandem: contribuições para a formação de professores*. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

CARVALHO, A. A. A. Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. *Sísifio – Revista de Ciências e Educação*, n. 3, p. 25-39, 2007.

CABALLO, V. E. El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. ZAMIGNANI, D. R. (Org.). *Sobre comportamento e cognição*. São Paulo: ARBytes Editora, v. 3, p. 229-233, 1997.

CAVALARI, S.M.S. Institutional Integrated Teletandem: student's perceptions about collaborative writing. *EntreLínguas*, Araraquara, v.2, n.2, p. 249-260, jul./dez. 2016.

CAVALARI, S.M.S; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 38, n.4, p. 327-336, out./dez. 2016.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. The teacher's role in telecollaborative language learning: the case of institutional integrated teletandem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, no prelo.

COSTA, J. R. *Ferramentas de escrita colaborativa da Web 2.0 e mediação pedagógica por computador: construção e ressignificação do conhecimento online*. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das relações interpessoais. Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DILLENBOURG, P.; BAKER, M.; BLAYE, A.; O'MALLEY, C. The evolution of research on collaborative writing. In: REIMANN, P.; SPADA, H. (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford: Elsevier, p. 189–211, 1996.

DOBAO, A. F. Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair and individual work. *Journal of Second Language Writing*, v. 21, p. 40-58, 2012.

EDE, L.; LUNSFORD, A. *Singular texts/plural authors*. Carbondale: Southern Illinois University Press. 1990.

ELOLA, I.; OSKOZ, A. Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, [S.I.], v.14, n.3, p.51-71, 2010.

FONSECA, J.J.S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCHER, A. Didactique des Langues-Cultures et Tice: scénarios, tâches, Interactions. Trad.: Deise Marinoto. *Education*. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, 2010, p. 81-90.

FRESCHI, A. C. *A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um estudo de caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

GARCIA, D. N. M. Teletandem: Acordos e negociações entre os pares. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HIRVELA, A. *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2007.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

KESSLER, G.; BIKOWSKI, D.; BOGGS, J. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning and Technology*. Ohio University, p. 91-109, 2012.

KOST, C. Investigating Writing Strategies and Revision: Behavior in Collaborative Wiki Projects. *CALICO Journal*, Texas, v. 28, n. 3, p. 606-620, 2011.

LITTLETON, K.; HAKKINEN, P. Learning together: understanding the processes of computer-based collaborative learning. In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative*

Learning: cognitive and computational approaches. New York: Pergamon, p. 20-30, 1999.

LOWRY, P. B.; CURTIS, A.; LOWRY, M. R. Building a Taxonomy and Nomenclatures of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, n. 41, v. 1, p. 66-99, 2004.

LUVIZARI-MURAD, L. H. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na teoria da atividade*. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2011.

LUZ, E.B. *Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade*. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

MALVERN, D.; RICHARDS, B. *Measures of Lexical Richness*. The Encyclopedia of Applied Linguistics. Blackwell Publishing Ltd., 2012.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

MESQUITA, A. A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem à distância: um estudo de caso*. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

MIYAKE, N. Constructive Interaction and the Iterative Process of Understanding. *Cognitive Science*, v. 10, p. 151-177, 1986.



MOTTERAM, G.; SHARMA, P. Blending learning in a Web 2.0 World. *International Journal of Emerging Technologies & Society*, v. 7, n. 2, p. 83-96, 2009.

PANICHI, L. Tandem learning language awareness. Materials 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. Disponível na internet: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf> Consultado em 30 de janeiro de 2019.

RAMPAZZO, L. *Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial*. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

RBUIAEE, A. A. M.; DARUS, S.; BAKAR, N. A. Collaborative Writing: A Review of Definitions From Past Studies. *SOLLS.INTEC*, p. 138-149, 2015.

RICE, R. P.; HUGULEY, J. T. Describing collaborative forms: A profile of the team-writing process. *IEEE Transactions of Professional Communication*, v. 37, n. 3, p. 163-170, 1994.

ROSCHELLE, J.; TEASLEY, S. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: O'MALLEY, C. E. (Ed.) *Computer-supported collaborative learning*. Heidelberg: Sgringer – Verlag, 1995.

SALOMÃO, A.C.; SILVA, A.C.; DANIEL, F.G. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J.A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 75-92.

SCHÄFER, P.B.; LACERDA, R.; FAGUNDES, L. C. Escrita Colaborativa na cultura

digital: ferramentas e possibilidades de construção de conhecimento em rede. *CINTED – UFRGS*, v. 7, n. 1, 2009.

SCHWIENHORST, K. The third place – virtual reality applications for second language learning. *ReCALL*, v. 10, n. 1, p. 118-126, 1998.

SHEHADEH, A. Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20, p. 286-305, 2011.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SLAVKOV, N. Sociocultural Theory, the L2 Writing Process, and Google Drive: Strange Bedfellows? *TESL Canada Journal*, v. 32, n. 2, 2015.

SOUZA, R. A. de. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de tandem. In: FIGEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia, GO: Editora da UFG, 2006. p. 255 – 276.

STORCH, N. Comparing ESL learners' attention to grammar on three different collaborative tasks. *RELC Journal*. v. 32, n. 2, p. 104-124, 2001.

STORCH, N. Collaborative writing: Product, process and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, p. 153-173, 2005.

STORCH, N. Metatalk in pair work activity: Level of engagement and implications for language development. *Language Awareness*, v. 17, p. 95-114, 2008.

STORCH, N. Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, v. 31, p. 275-288, 2011.

STORCH, N. *Collaborative writing in L2 classrooms: new perspectives on language*

education. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

STORCH, N.; WIGGLESWORTH, G. Writing tasks: Comparing individual and collaborative writing. In: GARCÍA MAYO, M. P. (Ed.). *Investigating tasks in formal language learning*. Londres, Reino Unido: Multilingual Matters, p. 157-177, 2007.

TAMMARO, S. G.; MOSEIR, J. N., GOODWIN, N. C., SPITZ, G. Collaborative writing is hard to support: A field study of collaborative writing. Computer supported cooperative work. *Journal of Collaborative Computing*, v. 6, p. 19-51, 1997.

TELLES, J. A. *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2006.

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 a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 17-18.

TOLEDO, L. D. L. *Um estudo sobre o uso de vocabulário rico por aprendizes de inglês na sessão oral do teletandem institucional integrado*. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

TRINTA, R. R. A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudos. *Revista Intercâmbio*, v. XX, p. 150-173, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign Language Learning in-tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. *The Specialist*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. 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 a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 21-42.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Título original: *Mind in society – the development of higher psychological processes*.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1978.

WARSCHAUER, M.; GRIMES, D. Audience, authorship, and artefact: the emergence semiotics of web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 27, p. 1-23, 2007.

WATANABE, Y.; SWAIN, M. Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, v. 11, p. 121 – 142, 2007.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. Pairs versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, v. 26, p. 445-466, 2009.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21, p. 364-374, 2012.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, p. 89-100, 1976.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015.

# APÊNDICES

## APÊNDICE 01

### Questões e/ou reflexões presentes no questionário inicial:

- Defina o teletandem de acordo com sua própria experiência (ou segundo o que você já ouviu sobre a prática).
- Leia a grade de autoavaliação que se encontra na página [http://cco.cup.cam.ac.uk/content/978/05/1166/733/6/9780511667336apx5\\_abstract\\_CBO.jpg](http://cco.cup.cam.ac.uk/content/978/05/1166/733/6/9780511667336apx5_abstract_CBO.jpg) e verifique o nível em que você se encontra em cada uma das habilidades.
- Com base em sua autoavaliação, estabeleça a(s) meta(s) que você pretende atingir por meio de sua participação no teletandem.

Tradução nossa para o excerto retirado de Cavalari e Aranha (2016), página 331:

- *Define Teletandem according to your own experience (or what you have heard about it).*
- *Read the self-assessment grid (http://cco.cup.cam.ac.uk/content/978/05/1166/733/6/9780511667336apx5\_abstract\_CBO.jpg) and check the level you are in each of the skills.*
- *Based on your self-assessment (question 2), establish the goal(s) you intend to achieve by means of your participation in teletandem sessions.*

## APÊNDICE 02

### Questões e/ou reflexões norteadoras para a produção dos diários de aprendizagem:

- O que você e/ou seu parceiro aprenderam durante a sessão de hoje?
- Escreva sobre os momentos em que houve algum tipo de desconforto (ou conflito) durante a sessão, ou quando você se sentiu envergonhado por algum motivo, e de que maneira esse constrangimento foi tratado.
- Volte ao questionário inicial e pense (ou repense) sobre as metas que você estabeleceu. Tente explicar como a experiência no TTD tem (ou não) ajudado você a alcançar seus objetivos. Quais ajustes você precisará fazer?

Tradução nossa para o excerto retirado de Cavalari e Aranha (2016), página 332:

- *What have you and/or your partner learned during today's teletandem interaction?*
- *Write about (i) the moments when there was some kind of discomfort (or conflict), or when you felt embarrassed for some reason; (ii) how or if the conflict or embarrassment was dealt with.*
- *Go back to the questionnaire you answered and (re)think about goals you have established; then try to explain how teletandem experience has (or not) been helping you achieve such goals. What kind of adjustments you might need to make?*

## APÊNDICE 03

### Questões e/ou reflexões presentes no questionário final:

- Como você define o teletandem após ter participado deste projeto?
- Com base em sua experiência, quais são as três “regras de ouro” para uma aprendizagem de línguas bem-sucedida no teletandem?
- Volte às respostas dadas para as perguntas 2 e 3 do questionário inicial e verifique se você acha que atingiu seus objetivos de aprendizagem. Dê uma olhada na grade de avaliação novamente e comente suas possíveis conquistas.
- Como você acha que seu parceiro contribuiu (ou poderia ter contribuído) para a sua aprendizagem?

Tradução nossa para o excerto retirado de Cavalari e Aranha (2016), página 332:

- *How do define teletandem after participating in this 9-week project?*
- *Based on your experience, which are the three ‘golden rules’ for successful language learning in teletandem?*
- *Go back to your answers to questions 2 and 3 in the initial questionnaire and check if you think you achieved your learning goals. Take a look at the assessment grid again and comment on possible achievements.*
- *How do you think your teletandem partner has contributed (or could have contributed) to your learning?*



## APÊNDICE 04

**Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos alunos brasileiros:**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo, autorizo \_\_\_\_\_, pesquisador(a) do *Projeto Teletandem e Transculturalidade: Interações on-line em língua estrangeira por webcam*, a fazer uso dos dados por mim gerados para os estudos do referido projeto.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que (rubricar cada item, após a leitura, na coluna da direita):

	rubrica
<input type="checkbox"/> Os dados por mim gerados serão submetidos à análise dos pesquisadores do projeto, com os seguintes objetivos: (a) levantar os modos pelos quais eu compreendo o estudo, a aprendizagem e a prática das línguas estrangeiras on-line; (b) levantar os modos pelos quais eu compreendo a cultura do meu parceiro de teletandem e seus impactos sobre minha aprendizagem e sobre a relação com meu parceiro estrangeiro; (c) descrever o papel do teletandem na minha educação para se relacionar com outros povos; e (d) levantar múltiplas visões de implementação institucional do teletandem;	
<input type="checkbox"/> Autorizo que sejam feitas gravações em áudio/vídeo de minhas sessões de teletandem com o meu parceiro, assim como de entrevistas por mim concedidas, de acordo com a minha vontade e tempo disponível;	
<input type="checkbox"/> Tais atividades podem, por algum motivo, causar algum desconforto ou constrangimento passageiros, mas que serão, ao máximo, evitados pelo pesquisador;	
<input type="checkbox"/> Caso, por qualquer motivo, eu me sinta desconfortável, poderemos utilizar algum outro método alternativo de coleta, com a minha permissão;	
<input type="checkbox"/> Por meio de minha participação na pesquisa, poderei aprender muitas coisas acerca do meu modo de aprender e ensinar línguas estrangeiras, sendo esses os benefícios que terei com minha participação no projeto;	
<input type="checkbox"/> Terei o acompanhamento e assistência, na medida do possível, do pesquisador acima referido;	
<input type="checkbox"/> O pesquisador acima referido me dará esclarecimentos, antes e durante a	

pesquisa, acerca de sua metodologia e seu método de análise dos dados;	
<input type="checkbox"/> Terei total garantia de anonimato, estando assegurada minha privacidade quando dados confidenciais envolverem o meu nome;	
<input type="checkbox"/> Não serei pago por minha participação no projeto, sendo que os ganhos decorrentes da mesma serão no âmbito de minha aprendizagem e experiência de participação;	
<input type="checkbox"/> No caso de aplicação de questionários ou de entrevistas, terei o direito de não responder a perguntas que me causem constrangimentos de qualquer natureza;	
<input type="checkbox"/> Autorizo a publicação dos meus dados, desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato.	
<input type="checkbox"/> Autorizo a publicação de minha imagem por meio de vídeos ou fotos	
<input type="checkbox"/> Não autorizo a publicação de minha imagem por meio de vídeos ou fotos (neste caso, será colocada uma tarja preta ou desfocalização do rosto, para impedir a identificação)	

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Participante

\_\_\_\_\_

Pesquisador

\_\_\_\_\_

Testemunha

<b>DADOS DO PARTICIPANTE</b>	
Nome:	
Data de nascimento:	
Endereço:	
Telefone para contato:	
E-mail:	
<b>DADOS DO PESQUISADOR</b>	
Nome:	
Endereço:	
Telefone para contato:	
E-mail:	
<b>Comitê de Ética de Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Assis</b>	<p><b>Coordenadora:</b> Profª Regiani Aparecida Santos Zacarias <b>Vice-Coordenadora:</b> Drª Miriam Mendonça Morato de Andrade</p> <p><b>Endereço:</b> Faculdade de Ciências e Letras de Assis Av. Dom Antonio, 2100 CEP: 19806-900 Assis, SP, Brasil <b>Tel:</b> 55-18-3302-5740 <b>e-mail:</b> <a href="mailto:cep@assis.unesp.br">cep@assis.unesp.br</a></p>

## APÊNDICE 05

**Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos alunos estrangeiros:**

### **University of Georgia Consent to Participate in Research Study**

**STUDY TITLE:** *Teletandem as a tool for foreign language development in the university classroom: a new perspective in partnerships*

**PRINCIPAL INVESTIGATOR:** Dr. Robert Moser

**TELEPHONE:** 706-542-1111

#### **INTRODUCTION**

You are invited to consider participating in this research study. Please take as much time as you need to make your decision. Feel free to discuss your decision with whomever you want, but remember that ***the decision to participate, or not to participate, is yours.*** In no way will your decision affect your grade in this course. If you decide that you want to participate, please sign and date where indicated at the end of this form.

#### **BACKGROUND AND PURPOSE**

As the use of computer-mediated communication (CMC) increases in students' everyday lives, so does the need to apply these tools to our classrooms to achieve gains in linguistic proficiency as well as cultural awareness (Ajjan & Hartshorne, 2008).

This study examines the pros and cons of Teletandem activities (face to face communication via Skype) by means of an "institutional partnership" between Brazilian undergraduate students of Language Education at the State University of São Paulo (UNESP) and UGA undergraduates studying Portuguese. The study evaluates the impact of this foreign language exchange, via CMC, on the students' development of linguistic and transcultural knowledge. The results will shed light on the true utility of online components in the foreign language classroom.

#### **STUDY PLAN**

You are being asked to take part in this study because you are a Portuguese language student. Roughly 30 subjects will take part in this study at the University of Georgia during the current semester.

During each Teletandem session this semester you will engage in a CMC conversation at UGA's Language Resource Center with a Brazilian student who will be communicating with you via Skype for 50 to 60 minutes. Approximately half of that conversation will be conducted in Portuguese and the other half in English. You will also be asked to exchange short written compositions with your partner on designated cultural topics. Both you and your partner will provide written feedback on the form and content of each other's compositions. Subsequent Teletandem sessions will be used, in part, to clarify this feedback and any other issues related to the written work and its cultural content.

### **RISKS**

There are no risks associated with participating in this study. The coordinators of the program will strive to alleviate any discomfort you might experience through your interaction with your Teletandem partner.

### **BENEFITS**

If you agree to take part in this study, there will be no direct benefit to you. However, participation in this study may potentially improve your Portuguese language proficiency and raise your awareness of Brazilian culture, particularly as it pertains to university students living in that country.

### **CONFIDENTIALITY**

CMC sessions provide your instructors with an additional tool for assessing your work and helping you improve your foreign language proficiency. Therefore, the video and audio content of your teletandem CMC sessions in UGA's Language Resource Center will be recorded. If you agree to participate in this investigation by providing consent below, this recording may be used by researchers at UGA and/or at the State University of São Paulo, as part of an ongoing analysis of the effectiveness of Teletandem for foreign language learning. Data analysis would begin, at the earliest, at the end of the semester. Every effort will be made to keep any individually-identifiable information collected about you confidential. However, it is impossible to guarantee absolute confidentiality.

In order to keep information about you safeguarded, all final data collected will be stored in the Principal Investigator's password-protected computer in digital format. Furthermore, all participants will be assigned a code so as to protect their identity and preserve their confidentiality. Only the researchers associated with this study will have access to the data through the Principal Investigator. The retention period for this data is ten years.

Your name will not be included in any publication or presentation of the results of this research project. Please note that, even if your name is not used in subsequent publications, the researcher and the research team will still be able to connect you to the information gathered about you in this study. You have the option of allowing visual images of yourself to be used in academic presentations or other public dissemination of this research. See below.

### **YOUR RIGHTS AS A RESEARCH PARTICIPANT**

Participation in this study is entirely voluntary at all times. You can choose not to participate at all or to leave the study at any point without penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled. If you decide not to participate or to leave the study, there will be no effect on your relationship with the researchers nor have any other negative consequences.

If you decide that you no longer want to take part in the study, you are encouraged to inform the researcher of your decision. If you decide that you no longer want to take part in the study, the information already obtained through your participation will not be included in the investigation's data analysis, and will be destroyed.

### **QUESTIONS OR CONCERNS?**

If you have questions about the study, you may contact Prof. Robert Moser at 707-542-1111 or at [rmoser@uga.edu](mailto:rmoser@uga.edu). Please contact the University of Georgia's Office of Human Subjects at **706-542-3199** or at [irb@uga.edu](mailto:irb@uga.edu) if you have any questions about your rights as a research participant.

**STATEMENT OF PERSON OBTAINING INFORMED CONSENT**

I have fully explained this study to the participant. I have discussed the study's purpose and procedures, the possible risks and benefits, and that participation is completely voluntary. I have invited the participant to ask questions and I have given complete answers to all of the participant's questions.

\_\_\_\_\_  
Signature of Person Obtaining Informed Consent

\_\_\_\_\_  
Date

**CONSENT OF PARTICIPANT**

I understand the procedures described above. My questions have been answered to my satisfaction, and I agree to participate in this study. I have been given a copy of this form.

\_\_\_\_\_  
Signature of Subject

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Printed Name of Participant

I understand that I will be videotaped and audio recorded as a part of this study. I give permission for visual images of me to be used in academic presentations, as part of this research project.

\_\_\_\_\_  
Signature of Subject


\_\_\_\_\_  
Date

Additional questions or problems regarding your rights as a research participant should be addressed to The Chairperson, Institutional Review Board, University of Georgia, 629 Boyd Graduate Studies Research Center, Athens, Georgia 30602; Telephone (706) 542-3199; E-Mail Address [IRB@uga.edu](mailto:IRB@uga.edu)

## TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra,  
para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 26 de abril de 2019.

A handwritten signature in black ink, reading "Mileni B. Ferreira". The signature is written in a cursive style and is centered on the page.

Assinatura da autora