



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

Priscilla de Souza Ferro

**Mapeamento das ferramentas de comunicação síncrona em Teletandem:**  
um estudo longitudinal do uso dos chats

São José do Rio Preto  
2021

Priscilla de Souza Ferro

**Mapeamento das ferramentas de comunicação síncrona em Teletandem:**  
um estudo longitudinal do uso dos chats

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, 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: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Aranha

São José do Rio Preto  
2021

F395m      Ferro, Priscilla de Souza  
Mapeamento das ferramentas de comunicação síncrona em Teletandem : um estudo longitudinal do uso dos chats / Priscilla de Souza Ferro. -- São José do Rio Preto, 2021  
209 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto  
Orientadora: Solange Aranha

1. Chat. 2. Gêneros. 3. Sincronia. 4. Evolução de gêneros. 5. Telecolaboração. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).  
Essa ficha não pode ser modificada.

Priscilla de Souza Ferro

**Mapeamento das ferramentas de comunicação síncrona em Teletandem:**  
um estudo longitudinal do uso dos chats

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, 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

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Solange Aranha  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto  
Orientadora

Prof. Dr. Júlio César Araújo  
UFCE – Fortaleza

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons  
FFLCH - USP

Prof. Dr. Rodrigo Esteves de Lima-Lopes  
UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Suzi Marques Spatti Cavalari  
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto  
10 de dezembro de 2021

Para Esmeraldo (*in memoriam*), Vilma e João.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Solange Aranha, por todo o acompanhamento e orientação durante o trajeto para a construção desta tese. Pelos ensinamentos como professora, orientadora, amiga e, por muitas vezes, mãe. Pelos posicionamentos sempre verdadeiros. Pela convivência pessoal e acadêmica. Pelas oportunidades nas quais sempre se lembrou de mim e me incentivou. Pelo convite para integrar o grupo de estudos em Teletandem. Por me aceitar como aluna especial e como estagiária no laboratório. Por todas as palavras de carinho e pelo entendimento das minhas limitações.

À minha mãe, Vilma Ferro, pelo incentivo incondicional ao longo de toda a minha vida. O seu apoio e o seu exemplo sempre foram alicerces para que eu pudesse, desde meus primeiros voos solo, acadêmicos, profissionais e pessoais, confiar em mim e saber que sempre teria acolhimento mesmo que nada funcionasse e fosse necessário recomeçar.

Ao João Rici, meu filho, pela força que me dá para sempre prosseguir. Por entender, ainda que com contragosto infantil, minhas ausências, nossas mudanças de cidade, de escola, de amigos. Pelas comemorações comigo e pelo orgulho expresso a cada pequena vitória. Pelo apoio e pelo colo nos momentos mais difíceis. Por acreditar em mim, mais que eu mesma.

A André Pinheiro, Emerson Moura, Emerson Rici e Sofia Gracioli, pelas indicações de leituras, pelas leituras e opiniões de cada parte deste trabalho, pelas discussões metodológicas e pelas reflexões conjuntas. Acima de tudo, pela paciência e amizade. Pelo tempo que cada um de vocês disponibilizou para conversar comigo sobre a tese e sobre a vida.

Aos meus amigos — não seria possível nominá-los sem correr o risco da injustiça de esquecer alguém — que acompanharam meu trajeto desde as primeiras aulas, ainda presenciais em Rio Preto, até o final desta pesquisa. Pelo acolhimento, pela companhia, pelas broncas, pelo incentivo, pela existência de vocês na minha vida. Nunca vou me cansar de citar Vinícius para vocês: “Eu poderia suportar, embora não sem dor, que tivessem morrido todos os meus amores, mas enlouqueceria se morressem todos os meus amigos!”.

Aos meus companheiros e amigos do Laboratório de Teletandem, Ana Carolina Freschi, Viviane Alvez, Silvia Del Monte, Bárbara Paschoal, Lucas Menecheli, Sidnei Pereira-Filho, Jéssica Nunes e Fabiana Picoli, pelos encontros divertidos, pelas sugestões, pelas mediações conjuntas, pelas saídas estratégicas durante os imprevistos nas sessões.

À Laura Rampazzo, amiga que me ensinou os primeiros passos na mediação de Teletandem, pelas discussões e ajuda ainda nas primeiras disciplinas sobre gêneros. Pela pronta disponibilidade para leitura sempre atenta e para sugestões inestimáveis ao que eu, nem sempre confiante, pedia que ela lesse. Muito obrigada, Laura!

À Lidiane Luvizari-Murad, pela amizade e pelas discussões no debate deste trabalho no Selin. Suas observações foram imprescindíveis para os caminhos que este trabalho trilhou.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzi Marques Spatti Cavalari, pela acolhida no grupo de Teletandem, pelas discussões, ensinamentos, amizade e companheirismo durante todo o doutorado. Pelas palavras sempre gentis, pelas conversas, dentro e fora do Ibilce, e pelas valiosas e carinhosas observações desta tese no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Júlio César Araújo, cujo trabalho sobre *chats* me encantou e me inspirou.

“Nunca tente prever o futuro quando o assunto é linguagem”  
David Crystal (2004, p. 33)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mapear o uso do recurso *chat* no contexto das atividades de Teletandem da UNESP de São José do Rio Preto, por meio da análise dos gêneros materializados nesse recurso, em parcerias Inglês <> Português, entre 2006 e 2015 e pelas informações disponibilizadas nos cenários de aprendizagem, entre 2016 e 2020. O Teletandem é um ambiente caracterizado pela aprendizagem autônoma entre pares de falantes de duas línguas estrangeiras, seguindo os princípios de tandem (BRAMMERTS, 1996) de autonomia, reciprocidade e separação de línguas, e ocorre por meio de Comunicação Mediada por Computador (CMC), mais especificamente, por Mensageiros Eletrônicos (MI). Segundo Aranha (2014) e Rampazzo (2017), o Teletandem se configura como um sistema de gêneros interconectados e, como ação social (MILLER, 2012a), esses gêneros são flexíveis e variáveis e, portanto, podem evoluir e ser reconfigurados. Sua evolução pode demonstrar mudanças nas ações sociais e, conseqüentemente, no uso dos *chats*. Este trabalho analisa as materializações linguísticas presentes nos recursos de *chat* utilizadas no Teletandem em dois períodos distintos das atividades, de 2006 a 2011, e de 2012 a 2015, além dos cenários de aprendizagem do período entre 2016 e 2020. A análise foi conduzida com base na teoria de análise de gêneros da perspectiva da Nova Retórica (MILLER, 2012a; BAZERMAN, 2006) que define os gêneros como ações sociais com as quais se responde a necessidades sociais objetificadas nascidas de exigências situacionais, e em Araújo (2006) que afirma que os *chats* têm características específicas que permitem agrupá-los como *chats* independentemente dos propósitos comunicativos pelos quais são utilizados. Os resultados mostram que o *chat* foi o primeiro local de materialização das atividades de Teletandem e que esse recurso foi utilizado, primeiramente, com a função de promover a comunicação síncrona entre os participantes, quando não havia possibilidade de utilizar simultaneamente todos os recursos dos Mensageiros Instantâneos. Quando os recursos passaram a ser utilizados simultaneamente e a sincronia da comunicação foi deslocada para a comunicação síncrona oral, o *chat* assumiu a função de apoio à Sessão Oral de Teletandem. Esses resultados também mostram que os *chats* são recursos versáteis que podem promover a materialização de diversos gêneros que são possíveis apenas na zona de hibridação da Internet.

**Palavras-chave:** *Chat*. Gêneros. Sincronia. Evolução de gêneros. Telecolaboração. Zona de hibridação.



## ABSTRACT

This study aims at mapping the use of written chat in Teletandem practices at UNESP in São José do Rio Preto campus, through the analysis of the genres produced in Portuguese <> English partnerships, from 2006 to 2015 and through the information available on the learning scenarios from 2016 to 2020. Teletandem is an autonomous learning environment between two foreign language speakers, following tandem principles (BRAMMERTS, 1996) of autonomy, reciprocity, and separation of languages, that is developed using CMC, specifically through IM. According to Aranha (2014) and Rampazzo (2017), Teletandem is a system of interconnected genres and, seen as social actions (MILLER, 2012a), these genres are flexible and variable and, therefore, can evolve and be reconfigured. Their evolution can show changes in the social actions, which may lead to the identification of changes on chat use. This research analyzes the linguistic materializations produced in written chats of synchronous communication tools used in Teletandem in two different periods, from 2006 to 2011, and from 2012 to 2015, and the learning scenarios from 2016 to 2020. The analysis was conducted following New Rhetoric genre theory (MILLER, 2012a; BAZERMAN, 2006) which defines genres as social actions through which people answer to objectivated social needs born from situational demands, and Araujo (2006) who states that chats have specific characteristics that allow them to be grouped as *chats* regardless of the communicative purposes they are used. The results indicate that the chat was the first *locus* for genre materializations in Teletandem and it was used, at first, to promote synchronous communication on Teletandem interactions, when it was not possible to use all the Instant Messengers' resources simultaneously. When the resources start to be simultaneously used, and the communicative synchronicity of the interaction moved to the oral mode, the chat became a support tool for the Teletandem Oral Section. These results also show that chats are versatile resources which can promote the materialization of different genres that are only possible to happen in the Internet hybridization zone.

**Key words:** *Chat*. Genres. Synchronicity. Genre evolution. Telecollaboration. Hybridization zone.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Minitel	25
<b>Figura 2</b> - Tela do Windows Live Messenger com as janelas de vídeo, chat e de redação abertas	43
<b>Figura 3</b> - Tela do Windows Live Messenger com as janelas de vídeo e White Board abertas	44
<b>Figura 4</b> - A organização de um cenário pedagógico baseado no Teletandem	58
<b>Figura 5</b> - Aplicativos de Mensagens Instantâneas mais populares em janeiro de 2021	94
<b>Figura 6</b> - Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.	96
<b>Figura 7</b> - Interface padrão do Voyant Tools®	130
<b>Figura 8</b> - Interface do recurso “Sumário” do Voyant Tools®	131
<b>Figura 9</b> - Interface padrão dos recursos “Termos” e “Contexto” do Voyant Tools®	131
<b>Figura 10</b> - Trecho completo do corpus original do recurso “Contexto” do Voyant Tools®	132
<b>Figura 11</b> - Interface ao final da configuração do Voyant Tools® para a análise.	132
<b>Figura 12</b> - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat no ano de 2006	141
<b>Figura 13</b> - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat do ano de 2007	141
<b>Figura 14</b> - Cinco unidades mais recorrentes no corpus de 2006	142
<b>Figura 15</b> - Cinco palavras mais recorrentes no corpus de 2007	148
<b>Figura 16</b> - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat no segundo período	153
<b>Figura 17</b> - Relação das 30 palavras mais frequentes nos excertos de chat no ano de 2012	153
<b>Figura 18</b> - Cinco palavras mais recorrentes no corpus de 2012	154
<b>Figura 19</b> - Item lexical mais recorrente em 2012 em seu contexto original	156
<b>Figura 20</b> - Recorrência do pronome “que” no ano de 2012	157
<b>Figura 21</b> - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat no ano de 2013	160
<b>Figura 22</b> - Cinco unidades mais recorrentes no corpus de 2013	161
<b>Figura 23</b> - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat no ano de 2014	165
<b>Figura 24</b> - Cinco unidades mais recorrentes no corpus de 2014	165
<b>Figura 25</b> - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat no ano de 2015	169
<b>Figura 26</b> - Cinco unidades mais recorrentes no corpus de 2015	169

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Resumo do corpus da pesquisa	114
<b>Tabela 2</b> - Lista de trabalhos disponíveis no site do Projeto Teletandem e critério de exclusão da amostra de análise	116
<b>Tabela 3</b> - Identificação e número de excertos de chat da amostra e observações relatadas pelo(s) mediador(es)	121
<b>Tabela 4</b> - Identificação dos cenários de aprendizagem da amostra	123
<b>Tabela 5</b> - Resumo da utilização do MI na primeira fase do TTD	138
<b>Tabela 6</b> - Resumo das características dos participantes da UNESP da amostra de TTDii entre 2012 e 2015 contida no MulTeC	150
<b>Tabela 7</b> - Dados da quantidade de horas de SOT da primeira turma da amostra do segundo período	151

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Objetivos geral, específico e perguntas de pesquisa	21
<b>Quadro 2</b> - Diferenças dos tipos de aprendizagem em tandem	40
<b>Quadro 3</b> - Características e ocorrências de dados tipicamente gerados nas pesquisas sobre aprendizagem de LEs via TTD.	55
<b>Quadro 4</b> - Recorrência retórica nos primeiros 15 minutos da SOTi conforme Aranha (2014)	86
<b>Quadro 5</b> - Objetivos específicos e perguntas de pesquisa na fase inicial do estudo	106
<b>Quadro 6</b> - Síntese dos objetivos, perguntas de pesquisa e procedimentos de análise	133
<b>Quadro 7</b> - Resumo dos achados da pesquisa	174

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ADSL</b>	<i>Asymmetrical Digital Subscriber Line</i> [Linha Digital Assimétrica para Assinante]
<b>CALL</b>	<i>Computer Assisted Language Learning</i> [Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador]
<b>CMC</b>	Comunicação Mediada por Computador
<b>CT</b>	Comunidade Teletandem
<b>DEJW</b>	<i>German-French Youth Organization</i>
<b>HTML</b>	<i>Hypertext Markup Language</i>
<b>ICC</b>	<i>Intercultural Communicative Competence</i> [Competência Comunicativa Intercultural]
<b>IECC</b>	<i>International Email Classroom Connections</i>
<b>LE</b>	Língua estrangeira
<b>MI</b>	Mensageiro(s) Instantâneo(s)
<b>MulTeC</b>	<i>Multimodal Teletandem Corpus</i>
<b>NBLT</b>	<i>Network-Based Language Teaching</i> [Ensino de Línguas Baseado em Rede]
<b>PLATO</b>	<i>Programmed Logic for Automatic Teaching Operations</i>
<b>Qf</b>	Questionário Final
<b>Qi</b>	Questionário Inicial
<b>SJRP</b>	São José do Rio Preto
<b>SOT</b>	Sessão(ões) Oral(is) de Teletandem
<b>SOTi</b>	Sessão(ões) Oral(is) de Teletandem Inicial
<b>TIC</b>	Tecnologia(s) da Informação e Comunicação
<b>TTD</b>	Teletandem
<b>TTDii</b>	Teletandem institucional integrado
<b>TTDini</b>	Teletandem institucional não integrado
<b>TTDisi</b>	Teletandem institucional semi-integrado
<b>UNICollaboration</b>	<i>Cross-Disciplinary Organization for Telecollaboration and Virtual Exchange in Higher Education</i>
<b>UOL</b>	Universo Online
<b>VOIP</b>	<i>Voice Over Internet Protocol</i>
<b>WLM</b>	<i>Windows Live Messenger</i>
<b>WWW</b>	<i>World Wide Web</i>

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa	21
1.2 Justificativa e organização do trabalho	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 A revolução da Internet: mudanças de paradigma nas comunicações e na colaboração	24
2.1.1 Comunicação horizontal em rede: a espinha dorsal da telecolaboração	24
2.1.2 Da origem da telecolaboração à Telecolaboração 2.0	27
2.1.2.1 Um panorama da telecolaboração	31
2.1.3 Teletandem: nascimento, desenvolvimento e situação atual	33
2.1.3.1 Mudanças no Teletandem: alterações para além da tecnologia	46
2.2 Novos e velhos gêneros	59
2.2.1 Os gêneros como ação social na Nova Retórica de Miller	62
2.2.2 O sistema de gêneros do TTD	84
2.3 To chat or not to chat?	88
2.3.1 E o que é um chat?	92
2.3.2 O internetês: a linguagem dos chats	100
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	106
3.1 Natureza da Pesquisa	108
3.2 Coleta de dados e contexto da pesquisa	113
3.2.1 Coleta de dados do primeiro período (2006 a 2011)	114
3.2.2 Coleta de dados do segundo período (2012 a 2015)	117
3.2.3 Coleta de dados do terceiro período (2016 a 2020)	119
3.2.4 Contexto da pesquisa	120
3.2.4.1 Primeiro período (TTD – 2006 a 2011)	120
3.2.4.2 Segundo período (TTDii – 2012 a 2015)	120
3.2.4.3 Terceiro período (TTDii – 2006 a 2020)	122
3.3 Procedimentos de análise dos dados	124

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	135
4.1 Primeiro período (2006 – 2011)	135
4.1.1 O kairós do primeiro período	135
4.1.2 Traços formais recorrentes e substâncias retóricas do primeiro período	140
4.2 Segundo período (2012 – 2015)	150
4.2.1 O kairós do segundo período	150
4.2.2 Traços formais recorrentes e substâncias retóricas do segundo período	152
4.3 Terceiro período (2016 – 2020)	171
4.3.1 O kairós do terceiro período	172
4.4 Morte ou migração do gênero?	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	181
Apêndice A – Composição dos excertos de chat dos trabalhos selecionados como corpus do primeiro período	192
Anexo 1 - Exemplos dos cenários de aprendizagem	204

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de novas tecnologias, em especial as de comunicação, sempre causou mudanças em como as pessoas se organizam socialmente, como pensam, como vivem e agem. A contínua criação de linguagens e de ferramentas permitiu ao ser humano “mudar a natureza e mudando a natureza ele alterou seu modo de viver e com isso reestruturou a sua forma de organização social” (BRAGA, 2013, p. 26), complexificando suas relações sociais (BENTES, 2013; GUEDES, 2016).

Braga (2013) traça um breve histórico dessa complexificação desde o uso da linguagem mais primitiva e natural, o corpo como recurso de expressão, até o uso das tecnologias digitais, salientando que o surgimento dos recursos tecnológicos e as mudanças na comunicação estão intrinsecamente ligados, seja por acaso ou por uma busca premeditada dos membros da comunidade.

A autora afirma que ao longo do desenvolvimento da comunicação humana, os gestos foram ganhando significados em contextos e práticas sociais específicas até se tornarem convencionados para os grupos sociais em que ocorriam. Conforme os agrupamentos humanos iam se isolando e criando outras constituições comunitárias, foi-se percebendo a necessidade de maior abstração da linguagem para que se pudesse produzir significados em contextos ainda mais diferentes daqueles das comunidades primitivas. Assim, gestos e sons foram dando lugar aos signos linguísticos, de maneira que “as emissões linguísticas passaram a ter sentido mesmo quando abordavam temas fora do contexto imediato onde estavam o falante e o ouvinte (tornaram-se cada vez mais abstratas) e passaram a ser exploradas para expressar sentimentos e pensamentos diversos” (BRAGA, 2013, p. 26). A passagem do uso dos ideogramas — representações simbólicas com sentidos convencionais — no lugar dos pictogramas — desenhos — abriu espaço para um sem número de registros não apenas do que era material e palpável, mas também do que estava no nível das ideias e dos sentimentos. Essa visão é corroborada por Castells (2010) que afirma que o alfabeto foi responsável por proporcionar uma “infraestrutura mental para a comunicação cumulativa, baseada em conhecimento” (p. 411), tornando possível o preenchimento da lacuna entre o discurso escrito e o oral.

Todo o volume de informação então apresentado exigiu o desenvolvimento de variadas ferramentas e suportes para que os registros pudessem ser disseminados e preservados. Em sequência, os desenhos rupestres continham as preocupações dos grupos, mas sua fixidez impedia o compartilhamento daquelas informações com outros grupos sociais. As placas de madeira e de argila permitiam a movimentação física dos registros, mas o peso dos materiais



limitava o volume do que podia ser veiculado. O pergaminho foi, enfim, um invento que aliava a mobilidade e a quantidade de informação, mas se mostrava ainda um pouco custoso quando o rolo de mensagens era demasiado grande. Porém, como salienta Braga (2013),

alguma mente prática e criativa teve a ideia de segmentar o rolo em pedaços, costurar sequencialmente esses segmentos criando cadernos, que eram agrupados e protegidos com uma capa de couro: surge o códex medieval que foi precursor do formato do livro como conhecemos hoje. (BRAGA, 2013, p. 30)

Assim, a disponibilidade do suporte e a convencionalização da escrita, cujos acordos foram sendo atualizados conforme a complexidade da comunicação crescia — e a demanda por normas que pudessem representar o contexto, os recursos extralinguísticos e outras situações da comunicação face a face como, por exemplo, com o uso da pontuação e dos dêiticos —, foram moldando a maneira como a linguagem foi sendo usada, pois “cada meio oferece um potencial de novos recursos que podem ser convencionalmente explorados em práticas comunicativas e também um conjunto de limites em relação a outros meios já explorados para a comunicação na sociedade” (BRAGA, 2013, p. 35). A maior abstração do conteúdo das mensagens e a passagem do oral para o escrito fomentou o que Lévy (1999) determinou como uma mudança na “ecologia dos signos” (LEVY, 1999, p. 12), pois os atores da comunicação passaram a poder manifestar-se sem que dividissem a mesma situação de interação, o que nos forçou a interiorizar o que significa “estar fora do contexto”, possibilitando interpretações em ambientes e contextos diferentes.

Com o tempo e os vários recursos e suportes existentes, passamos a aliar gravuras, imagens fotográficas, notas de rodapé, dentre outros, a sinais gráficos e tipográficos e a distintos arranjos lexicais em busca de maior expressão em nossa comunicação. Nenhum suporte, contudo, parece ter modificado mais o agir humano em relação à linguagem do que a prensa de Gutemberg e a tecnologia digital. Para Shepherd e Saliés (2013), adventos como a televisão e o celular deram início a uma era de imprevisibilidade cujo ápice aconteceu com o surgimento da Internet. Dados da ONU informam que mais da metade da população mundial tem acesso à Rede, o que implica o engajamento cultural, social e linguístico de mais de 4 bilhões de pessoas e a expansão de uma infraestrutura de mídia que atende necessidades comunicativas cada vez mais distintas e cria “novas formas de colaboração, compartilhamento e interação” (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 7).

Essas recentes maneiras de nos comunicar no mundo digital avançam em velocidade sem igual e essa rapidez talvez seja, segundo Lévy (1999), o que nos dá a impressão de que todo o desenvolvimento da tecnologia digital é externo a nós. O autor questiona a noção de “impacto” da tecnologia em nossas vidas e aponta que o nascimento da técnica e a transformação da sociedade estão intrinsecamente ligadas, isto é, toda técnica nasce em uma sociedade e toda

sociedade é automaticamente transformada por essa técnica, como se fosse um tecido do qual somos, ao mesmo tempo, tecelões e trama. É nesse sentido que Lévy (1999) afirma não fazer sentido falarmos em impacto da tecnologia, pois não cabe a relação de exterioridade.

Corroborando Lévy (1999), Castells (2010) afirma que a Internet é uma tecnologia maleável cuja flexibilidade é sem precedentes, permitindo, pela primeira vez, que os seres humanos se comuniquem, no momento escolhido, com um incontável número de outros seres humanos, em escala global. O autor argumenta que, conforme se vê na história social da tecnologia, a possibilidade de comunicação (quase) sem limites faz com que os usuários se apropriem, modifiquem e experimentem qualquer tipo de tecnologia, em especial, a Internet, por ela ter transformado a forma como nos comunicamos e, ao mesmo tempo, ser transformada pelas formas que a utilizamos.

Assim como Braga (2013), Lévy (1999) e Castells (2010) acreditam que não foi apenas a linguagem que sofreu grande alteração com o uso das tecnologias digitais. Lévy (1999) afirma que o desenvolvimento dessa tecnologia criou implicações culturais e sociais que transformaram e transformam com grande velocidade nossa relação com o mundo. Uma das mudanças mais percebidas é a alteração que houve em relação às formas de comunicação, que se encontram em um “ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e para as culturas” (LÉVY, 1999, p. 12). Esse ambiente é criado por uma rede interconectada de computadores que gera um novo meio para a comunicação horizontal, no qual há uma estrutura material diferente de qualquer outra já existente, um universo de informações navegáveis por seres humanos que utilizam e alimentam esse universo, o “ciberespaço”, cuja principal função, seria a troca de mensagens de uma maneira “quase independente dos espaços geográficos (telecomunicação e telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona)” (LÉVY, 1999, p. 48). Porém, como adiciona Castells (2010), por ter sido projetada para uma comunicação livre, tornou-se altamente suscetível a mudanças pela prática social que proporciona e capaz de conduzir a diversos resultados sociais “a serem descobertos por experiência, não proclamados de antemão” (CASTELLS, 2003, p. 10).

Vivendo, então, nesse ciberespaço, com novos recursos e suportes para diferentes formas de comunicação, desenvolvemos técnicas intelectuais e materiais, práticas e atitudes que nos levam ao desenvolvimento de novos padrões de interação social (CASTELLS, 2010), ou do que Lévy (1999) denomina “cibercultura”. Nela, a vida cultural e social é transformada, pois as interconexões e o dinamismo das memórias *online* tornam novamente possível o compartilhamento de contexto por meio do envio de *links*, que podem nos levar a praticamente qualquer lugar e tempo via Internet.

Nesse sentido, as mudanças cultural, social e linguística, no espaço e na cultura *cyber*, moldam transformações em nossas ações sociais, que podem ser relacionadas aos gêneros que produzimos. A Nova Retórica, representada, principalmente, por Carolyn Miller e Charles Bazerman, entende o gênero como ação social que envolve o uso da linguagem para atingir um propósito em determinada situação de comunicação. Nas palavras de Bazerman (1994, p. 73)

A teoria de gênero como elaborada por Carolyn Miller, John Swales e por mim tem se preocupado com o desenvolvimento de tipos únicos de texto por meio do uso repetido em situações percebidas como similares. Ou seja, durante um período de tempo os indivíduos percebem homologias em circunstâncias que os encorajam a enxergá-las como ocasiões para enunciados de tipos similares. Esses enunciados tipificados, frequentemente desenvolvendo características formais padronizadas, aparecem como soluções para problemas que parecem semelhantes.<sup>1</sup>

Ao considerar o gênero como ação social e que essa ação é transformada pelo espaço sociocultural e linguístico, admite-se que ela também é transformadora desse espaço e, por isso, retórica.

Hoje, informar-se, comprar, vender, ler, falar, escrever, aprender e tantas outras ações podem ser realizadas de forma remota, por meio de suportes e de ferramentas cada vez mais potentes e ilimitadas, conectadas à Internet. Dentre as ações que passaram por profundas mudanças, a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), área que sempre se beneficiou do desenvolvimento tecnológico para diversificar a maneira como ela acontece, encontrou novos ares para atingir objetivos há muito perseguidos: além do desenvolvimento de competências linguísticas, proporcionar competência comunicativa e intercultural e multiletramentos para os aprendizes.

À medida que os computadores foram se tornando mais populares e acessíveis, foram surgindo programas e ferramentas pelos quais os aprendizes podiam aperfeiçoar a língua alvo, especialmente com o uso de *drills* repetidos pelo aluno para o computador inúmeras vezes (HAUCK; YOUNGS, 2008). O rápido desenvolvimento da tecnologia digital foi responsável pelo aumento do acesso aos computadores e pela complexificação e produtividade das ferramentas, o que levou à ampliação das possibilidades de uso entre os usuários. Com isso, em vez de utilizarem o computador como um repositório de conhecimentos acumulados a serem explorados, como era de costume, os aprendizes passaram a usar as máquinas e a Internet como

---

<sup>1</sup> Todos os textos em língua estrangeira foram traduzidos por mim e as traduções são, portanto, de minha responsabilidade. No original: *Genre theory as elaborated by Carolyn Miller, John Swales and myself has been concerned with the development of single types of texts through repeated use in situations perceived as similar. That is, over a period of time individuals perceive homologies in circumstances that encourage them to see these as occasions for similar kinds of utterances. These typified utterances, often developing standardized formal features, appear as ready solutions to similar appearing problems.*

ferramentas para interagir, de maneira síncrona ou assíncrona, com outros usuários e construir o conhecimento nessa interação (KAUR, 2018; BRAGA, 2013).

É nesse contexto de telecomunicação, telepresença e comunicação síncrona da cibercultura que se vê o surgimento de ambientes telecolaborativos de aprendizagem em diversas áreas, dentre elas a de LE. Neles, Internet e computador podem ser usados, em contextos institucionalizados ou não, sob a mediação de um professor ou de um falante proficiente da língua alvo, independente do lugar onde os participantes estão no mundo. Usando e-mails, Mensageiros Instantâneos (MI), fóruns, blogs, *chats*, plataformas de ensino, dentre outras ferramentas disponíveis para a Comunicação Mediada por Computador (CMC), os participantes colaboram uns com os outros, com custos reduzidos (se não, inexistentes) por uma interação semiautêntica com falantes nativos ou proficientes da língua que desejam aprender. Além do desenvolvimento das habilidades linguísticas e da competência comunicativa e a ampliação das trocas culturais, essa experiência também fomenta o desenvolvimento de letramentos digitais (HAUCK; YOUNGS, 2008; HELM, GUTH, 2010), pois no ambiente digital estão disponíveis, ao mesmo tempo, diversos modos de interação que alteram a produção dos significados.

Esses ambientes têm características multimodais e neles os aprendizes têm condição de desenvolver competências diversas para lidar com aspectos distintos da comunicação, pois têm contato com recursos semióticos variados, como imagens (estáticas ou em movimento), texto verbal, sons, *hiperlinks*, dentre outros, a partir dos quais constroem significados socialmente aceitos (JEWITT, 2013).

É em um ambiente específico de telecolaboração, o Teletandem (TTD), que repousa o cerne deste trabalho. O TTD nasceu nos câmpus da UNESP nas cidades de Assis e de São José do Rio Preto (SJRP) em 2006 e, posteriormente, também passou a ser desenvolvido no câmpus de Araraquara. Esse ambiente, baseado nos princípios de aprendizagem de separação de línguas, reciprocidade e autonomia (BRAMMERTS, 1996), mostrou-se como uma alternativa eficiente e sem custo para os alunos participantes, porque possibilitou o contato desses alunos com falantes nativos de outras partes do mundo. Utilizando a telecomunicação, por meio de computadores conectados à Internet, parceiros geograficamente distantes se conectam por um MI e, utilizam *webcams* e de fones de ouvido, para conversarem durante uma hora por semana de forma síncrona, como se estivessem face a face.

O projeto inicial do *Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos* (TELLES; VASSALLO, 2006) previa que os participantes utilizassem os recursos de videoconferência para a interação

face a face e o recurso de bate papo escrito (*chat*<sup>2</sup>) como apoio para a videoconferência. No entanto, havia dificuldades de ordem tecnológica que impediam que os recursos fossem usados como previsto. Nos primeiros anos de TTD, a falta de qualidade e de velocidade da conexão com a Internet, a indisponibilidade de instrumentos (câmeras, microfones etc.) ou de softwares e até mesmo a incompatibilidade entre o MI utilizado e os programas para a gravação das sessões e coleta de dados pelos pesquisadores não tornava possível a sincronia das sessões se não exclusivamente pelo *chat*. Conforme os empecilhos tecnológicos foram diminuindo e os recursos dos MI passaram a ser utilizados de maneira cada vez mais simultânea, a sincronicidade das interações foi passando a ocorrer pela videoconferência, mas o recurso do *chat* ainda estava presente para ajudar os participantes a desempenharem seus propósitos comunicativos. Nesse sentido, pode-se afirmar que em todo o período de atividade do TTD, o *chat* foi o único recurso que sempre esteve disponível: de 2006 a 2011, como o recurso exclusivo para a interação e, a partir de 2011, como recurso auxiliar (SANTOS, 2008; SALOMÃO, 2008, BEDRAN, 2008; SILVA, 2008; MESQUITA, 2008; CAVALARI, 2009; KFOURI-KANEOYA, 2009; OYAMA, 2013; BROCCO, 2009; MENDES, 2009; LUZ, 2009; KAMI, 2011).

Até 2011, na UNESP-SJRP, o TTD era uma atividade desenvolvida com a participação voluntária dos aprendizes, que se dispunham a realizar as atividades de TTD, normalmente mediadas por alunos de pós-graduação, por duas horas semanais. Embora o pareamento fosse realizado por um dos coordenadores do projeto, toda a negociação e organização em relação a dia, horários, local da interação e tipo de atividade a ser desenvolvida era de responsabilidade dos participantes. A partir de 2012, a atividade foi integrada às disciplinas de LE da UNESP-SJRP. O compartilhamento dos propósitos comunicativos são, para Aranha e Telles (2011), ponto chave para a manutenção de parcerias de sucesso, que as levam a durar maior tempo e, com isso, possibilitam não somente a prática regular da atividade, mas também a coleta de uma maior quantidade de dados para fins de pesquisa. Particularmente se encarados pela perspectiva da Nova Retórica (MILLER, 2012a), admite-se que os gêneros são ações sociais pelas quais a

---

<sup>2</sup> Tanto na literatura quanto no dia a dia, a palavra *chat* é usada com dois significados distintos. No *Longman Dictionary of Contemporary English Online*, *chat* significa “falar de uma forma amigável e informal, especialmente sobre coisas que não são importantes” ou “comunicar-se com diversas pessoas numa sala de sala de bate-papo na Internet” (LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH). Há entradas complementares a *chat* como *chat line* (linha telefônica para bate-papos) e *chat room* (sala de bate-papo na Internet). No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa Online, *chat* designa uma “forma de comunicação a distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo” (DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA). Em língua portuguesa, segundo o dicionário, quando a referência é ao local onde ocorre esse bate-papo, normalmente, faz-se a tradução como “linha telefônica para bate-papo, sala de bate-papo”, mas é bastante comum referir-se a esses locais como *chat* (“falei com ele pelo chat”, “me manda pelo chat”). Diante dessas possibilidades, neste trabalho, utilizo a palavra “*chat*” para referir-me ao local em que pode se produzir um texto escrito dentro de um MI.

comunidade que os produziu medeia as relações entre seus membros e outros textos, ou seja, são eventos comunicativos, resultantes da relação entre a língua e a atividade social, que apresentam relativa estabilidade, de maneira que, conhecendo os gêneros de um sistema, pode-se descrever os comportamentos dos membros da comunidade que os gerou. Além disso, Miller (2012a, 2012b, 2016, 2017) e Miller e Shepherd (2009) afirmam que os gêneros são flexíveis e mutáveis, podendo evoluir por especiação e formando novos gêneros que carregam as marcas dos seus gêneros ancestrais.

Assim, considerando que o TTD se configura como um sistema de gêneros (ARANHA, 2016), acredito que a partir da investigação das materializações que ocorreram nos *chats* entre 2006 e 2015 seja possível identificar se foram materializados gêneros nesse recurso e quais foram eles. Entre 2016 e 2020, embora a análise não tenha sido realizada nas materializações<sup>3</sup> ocorridas nos *chats*, ela se deu pela análise das informações constantes dos cenários de aprendizagem, amparadas pela teoria discutida na seção 2 e como descrito na metodologia desta tese.

A partir dessa análise, é possível observar as ações retóricas dos aprendizes no que se refere ao uso do *chat* na busca de cumprir seus propósitos comunicativos. Uma análise desse tipo fornece contribuições para um maior conhecimento não apenas das atividades do TTD, mas das atividades telecolaborativas como um todo, na medida que se passa a conhecer o comportamento dos participantes em relação ao uso das ferramentas de comunicação síncrona na modalidade escrita.

## 1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral deste trabalho é mapear o uso do *chat* nas práticas de TTD, relacionando os usos à evolução das ferramentas de comunicação síncrona. Parto da premissa de que, pela análise das materializações linguísticas que ocorreram nos *chats*, entre 2006 e 2015, seja possível identificar se neles foram materializados algum dos gêneros que circulam no TTD e, a partir da observação deles, relacioná-los às ações retóricas dos participantes, isto é, ao uso que os aprendizes fizeram do recurso, em cada um dos diferentes períodos da atividade, a fim de atingir seus propósitos comunicativos. Uma vez que os gêneros, como ações retóricas, só podem ocorrer da maneira como ocorrem por estarem circunscritos em um determinado tempo-espço,

---

<sup>3</sup> As materializações ocorridas no *chat* entre 2016 e 2020 foram coletadas e estão armazenadas no Laboratório de Teletandem da UNESP - SJRP. No entanto, essas materializações ainda não foram devidamente tratadas, não foram utilizadas nesta tese e não constituem, ainda, um *corpus*.

um *kairós*, segundo Miller, 2012a, a descrição desse *kairós* permite que sejam levantadas hipóteses sobre o período entre 2016 e 2020.

O objetivo geral levou a um objetivo específico que se relaciona com duas perguntas de pesquisa, conforme o Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1** - Objetivos geral, específico e perguntas de pesquisa

Objetivo geral	Objetivo específico	Perguntas de pesquisa
Mapear o uso do <i>chat</i> nas práticas de TTD, relacionando os usos à evolução das ferramentas de comunicação síncrona.	- Construir um panorama histórico do uso do <i>chat</i> no TTD, por meio da análise das materializações linguísticas no recurso de <i>chat</i> dos MI, em parcerias Inglês <> Português, no campus da UNESP-SJRP, entre 2006 e 2015, e das informações dos cenários de aprendizagem, entre 2016 e 2020.	- Quais gêneros do sistema de gêneros TTD são materializados nos <i>chats</i> entre 2006 e 2015?
		- De que maneira a mudança de uso dos <i>chats</i> no TTD da UNESP-SJRP acompanhou a evolução das ferramentas de comunicação síncrona entre 2006 e 2020?

Fonte: elaborado pela autora

## 1.2 Justificativa e organização do trabalho

Telles (2009) afirma que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) proporcionaram uma grande mudança nas possibilidades de contato interlinguístico e intercultural entre as pessoas, e que, com essas mudanças, surgiram novas demandas. Uma dessas demandas é a de conhecer como esses contatos se desenrolam no contexto tecnológico, ou seja, como o desenvolvimento tecnológico proporciona novas necessidades às pessoas, e vice-versa (TELLES, 2009; LÉVY, 1999, BRAGA, 2013; CASTELLS, 2010).

No ambiente de TTD, o aprofundamento sobre como os parceiros utilizam o computador para a aprendizagem, qual a natureza da interação e quais os processos da interação intercultural em ambientes telecolaborativos são de fundamental importância para a atividade e para o aprimoramento de seus processos de aprendizagem. Pela análise de gêneros é possível perceber as práticas sociais nesse ambiente telecolaborativo e, com isso, obter informações significativas sobre o uso que os participantes faziam e fazem dos recursos que lhes são disponíveis.

Considerar o TTD um espaço complexo de desenvolvimento de atividades humanas por meio da linguagem implica considerar que nele são desenvolvidas práticas sociais que se materializam em textos peculiares às atividades, caracterizando-as. Os textos produzidos nos

espaços reservados para o bate papo escrito nos MI são materializações das ações retóricas dos participantes por meio dos quais se pode analisar o contexto em que foram escritos.

Este estudo se justifica, portanto, pela exploração e conhecimento de aspectos específicos da telecolaboração, em especial do TTD, reconhecendo as práticas dos participantes nesse ambiente como formadoras de, e formadas pelo, desenvolvimento das práticas telecolaborativas e das ferramentas digitais. É importante salientar que este trabalho contribui, também, para o aprofundamento dos estudos sobre como as pessoas usam e aprendem com computadores, como os processos telecolaborativos podem ser alterados pelas condições dos meios.

Para essa discussão, esta tese está dividida da seguinte maneira: na seção número dois, Fundamentação Teórica, discuto os princípios teóricos que norteiam este trabalho e as análises dos dados. Ela é iniciada (item 2.1) com uma breve discussão sobre como as possibilidades de comunicação horizontal propiciadas pela Internet proporcionaram um ambiente de mudanças na maneira como as pessoas se comunicam e agem, e como a CMC revolucionou as possibilidades de telecolaboração e de ensino de LE. A segunda subseção (2.2) aborda a visão de gêneros da perspectiva da Nova Retórica, a partir da qual discuto a emergência e a evolução dos gêneros na zona de hibridação chamada Internet, para, então, abordar a organização do TTD como um sistema de gêneros. Na terceira e última subseção da Fundamentação Teórica (item 2.3), debato as características dos *chats* e aponto para a impossibilidade de eles serem considerados gêneros, mas recursos nos quais diversos gêneros podem ser materializados.

A seção três traz a Metodologia da Pesquisa, e nela estão descritas a natureza da pesquisa (qualitativa longitudinal) e os percursos metodológicos deste trabalho. A quarta seção é destinada à análise dos dados e, por fim, apresento minhas considerações finais.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, caracterizo o que são os ambientes telecolaborativos como o TTD e discuto os gêneros sob a perspectiva da Nova Retórica, apontando questões de análise de gêneros digitais<sup>4</sup>, como é o caso do sistema de gêneros que circulam no TTD. Por fim, discorro sobre o *chat* como recurso de suporte de gêneros que foram se reconfigurando nesse recurso devido ao desenvolvimento de outras que permitiram a comunicação síncrona multimodal.

Antes, porém, penso ser necessário abordar brevemente o desenvolvimento da Internet como o sistema de comunicação horizontal em rede, cerne da Comunicação Mediada por Computador (CMC), que possibilita a multimodalidade e as multipossibilidades de telecolaboração, além de ser um ambiente que possibilita a hibridação de diversos gêneros, de maneira inédita.

### 2.1 A revolução da Internet: mudanças de paradigma nas comunicações e na colaboração

#### 2.1.1 Comunicação horizontal em rede: a espinha dorsal da telecolaboração

A complexificação das sociedades, ao longo do tempo, foi demandando ajustes na linguagem humana e nas formas de usá-la. A comunicação audiovisual foi o pontapé para grandes mudanças nas vidas e na comunicação das pessoas e, posteriormente, o meio virtual sedimentou essas mudanças, com a incorporação de diferentes modos de comunicação em uma única rede comunicativa. O advento da televisão depois da II Guerra Mundial criou uma nova realidade de comunicação, reestruturando e reorganizando a modalidade oral dominada pelo rádio até então. Jornais, revistas e filmes foram adaptados e transformados para atender a demanda dos espectadores, com conteúdos e formatos de mensagens que tinham como alvo milhões de pessoas, para as quais era necessário produzir mensagens com som e imagens que fossem ao encontro do comportamento social de massa (CASTELLS, 2010).

Durante a década de 1980, o surgimento de aparelhos portáteis, como o *walkman* e o videocassete, fez com que uma certa interatividade começasse a abrir caminho pela comunicação de massa, segmentando e adequando o uso desses aparelhos conforme a individualidade de cada um. Essa individualidade foi a porta de entrada para uma diversificação do fluxo de imagens e sons e para a moldagem das mensagens conforme o meio em que estavam sendo produzidas. De

---

<sup>4</sup> Gêneros digitais, esfera digital e discurso digital serão discutidos em maiores detalhes no item 2.2, no qual me dedico aos conceitos e às opções pelas denominações que faço neste trabalho.

acordo com Castells (2010), uma das melhores avaliações sobre as novas mídias dessa época é a de Françoise Sabbah (1985), que afirma que

Em resumo, a nova mídia determina uma audiência segmentada, diferenciada que, embora maciça em termos de número, já não é uma audiência de massa em termos de simultaneidade e uniformidade da mensagem recebida. A nova mídia não é mais mídia de massa no sentido tradicional do envio de um número limitado de mensagens a uma audiência homogênea de massa. Devido às multiplicidades de mensagens e fontes, a própria audiência torna-se mais seletiva. A audiência visada tende a escolher suas mensagens, assim aprofundando sua segmentação intensificando o relacionamento individual entre o emissor e o receptor. (SABBAH, 1985, p. 219 *apud* CASTELLS, 2010, p. 424)

Foi por meio de dois experimentos que essa segmentação de mensagens baseada na individualização dentro da comunicação de massa deu seu primeiro passo rumo ao que hoje podemos chamar de Comunicação Mediada por Computador (CMC): o projeto MINTEL, na França, e a ARPANET, nos Estados Unidos. O primeiro ocorreu em 1984, quando o governo francês, em vez da distribuição de uma lista telefônica, investiu na “informatização” da sociedade francesa, distribuindo gratuitamente um sistema de videotextos (o Minitel - Figura 1), cuja simplicidade e objetividade de uso caiu nas graças do cidadão comum francês. Os usuários podiam utilizar no dispositivo os mesmos serviços que eram disponíveis pelo telefone, mas à medida que um maior número de pessoas usava o Minitel, foram surgindo diversos serviços “online” como telebanco e telecompras. Castells (2010) afirma que o projeto “pegou fogo” quando foram disponibilizadas linhas de bate-papo, que passaram a representar metade das chamadas do projeto. O autor credits o sucesso a dois aspectos, o primeiro era o conteúdo — os primeiros bate-papos via Minitel funcionavam como o “disque sexo” em outros países, embora não fosse um serviço oferecido pelo servidor, mas um intercâmbio de mensagens sexuais frequentes entre os usuários do aparelho; o segundo foi a fascinação dos usuários em poderem fazer um uso íntimo e individual do equipamento. Depois desse período de efervescência, os bate-papos via Minitel acabaram se restringindo às áreas de serviços diretos e passaram a ser mais utilizados dentro de empresas, pois uma das limitações era, justamente, a inexistência de uma arquitetura que viabilizasse uma comunicação horizontal entre os usuários, característica principal do segundo experimento, a ARPANET, que se transformaria na Internet (CASTELLS, 2010).

**Figura 1** - Minitel



Fonte: Wikipedia

Consequência de uma bem-sucedida fusão entre estratégia militar, cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural, a Internet teve como primeiro objetivo ser um sistema de comunicação imune a ataques nucleares. Baseada na transferência de pacotes de informação, ela nasceu como uma rede de mensagens cujo sistema era independente dos centros de controle, ou seja, as mensagens podiam ser acessadas em qualquer lugar da rede, sem que perdessem sua coerência. Inicialmente, apenas mensagens escritas podiam ser “empacotadas”, mas, com o tempo, sons, imagens também puderam ser enviados e recebidos por esse sistema de comunicação, cuja arquitetura criou condições para a comunicação horizontal impossível pelo Minitel.

Essa nova e poderosa rede, chamada ARPANET, começou a ser utilizada oficialmente pelo Departamento de Defesa americano em 1969, mas os próprios cientistas desenvolvedores criaram uma rede “paralela” para tratar de assuntos acadêmicos e para as comunicações do dia a dia. Em pouco tempo, já não se podia diferenciar os propósitos comunicativos dos militares e dos civis e foi necessária a segmentação da ARPANET, cujos ramos evoluíram conforme diferentes propósitos dos usuários até a consolidação da Internet, sua ramificação mais famosa e potente<sup>5</sup>.

A utilização da rede para a comunicação paramilitar, somada aos avanços tecnológicos como a criação do modem e de outros aparelhos que, segundo Castells (2010) foi promovida pela contracultura — foram criados por associações intelectuais “com os efeitos secundários dos movimentos da década de 1960 em sua versão mais libertária/utópica” (p. 86) — viabilizou a disseminação da nova tecnologia àqueles com algum conhecimento tecnológico e um computador pessoal (CASTELLS, 2010). Em duas décadas, a criação do aplicativo WWW (*world wide web*), que foi ampla e gratuitamente distribuído pela Rede, tornou o acesso aos sítios da Internet uma tarefa possível também para os usuários não tão familiarizados com a tecnologia digital. Castells (2010) afirma que, além dessa simplificação de acesso mais amigável, a popularização foi possível devido a diversos fatores:

mudanças regulatórias, maior largura de banda nas telecomunicações, difusão dos computadores pessoais, softwares simples, acesso e comunicação de conteúdo (começando com o serviço e o navegador World Wide Web projetados por Tim Berner-Lee em 1990) e a demanda em rápido crescimento da organização em rede de

---

<sup>5</sup> Castells (2010) aponta que a ARPANET, inicialmente, foi dividida em duas redes, uma que manteve o nome primitivo, na qual circulavam dados científicos, e a MILNET, na qual circulavam assuntos militares. A *National Science Foundation* (NSF), juntamente com a IBM, criou mais duas redes independentes (CSNET e BITNET), mas todas as redes existentes utilizavam a ARPANET como sistema de comunicação. Em 1995, com diversas redes privadas em operação, depois de muitos acordos e negociações, a NSF foi outorgada como instituição responsável pelo gerenciamento das redes mundialmente interconectadas de forma gratuita, no formato “www” para acessos aos conteúdos.

qualquer coisa, suscitada tanto pelas necessidades do mundo empresarial quanto pelo desejo do público em criar suas próprias redes de comunicação. (CASTELLS, 2010, p. ix)

Com isso, inicia-se uma era de um sistema comunicativo flexível e interativo cujas possibilidades ultrapassaram e ultrapassam as fronteiras das mídias de comunicação tradicionais. Na Internet, hoje, postam-se documentos de diversas modalidades (sons, imagens, *hyperlinks*, textos escritos) desde que possam ser digitalizados, criam-se novos espaços de interação e de produção de gêneros e a utilização da Rede tornou-se base para a comunicação cotidiana pessoal, empresarial, de entretenimento e educacional. Todas essas conexões transformaram os processos de comunicação que eram realizados fora dela para adaptarem-se a essa nova plataforma de difusão (CASTELLS, 2010; ARAÚJO, 2007).

Atualmente, temos na Internet uma rede de comunicação horizontal, digital, multimodal e multicanal que possibilita a proliferação de espaços sociais local e globalmente, na qual as pessoas se apropriam de formas de comunicação já conhecidas e constroem seus próprios sistemas de comunicação. Graças à tecnologia sem fio, hoje, a Internet permite não apenas a ampla e complexa forma de comunicação que descrevi, mas também a comunicação ubíqua, no sentido de estar presente a qualquer hora e em qualquer lugar. Além da possibilidade da comunicação horizontal e ilimitada, a possibilidade de comunicação síncrona multimodal talvez seja uma das características mais diferenciais dessa Rede, pois nela é possível a recombinação genérica de uma maneira inovadora.

A abertura de todas essas possibilidades e uma mudança de paradigma de aprendizagem são centrais para a utilização da Internet, na área de ensino e aprendizagem de LE, como ambiente de comunicação pela qual se faz trocas virtuais que estimulam o desenvolvimento intercultural, linguístico e de letramento digital na aprendizagem como passo a caracterizar a seguir.

### 2.1.2 Da origem da telecolaboração à Telecolaboração 2.0

Embora as tecnologias digitais tenham se desenvolvido substancialmente nas duas últimas décadas do século XX, a utilização de máquinas na educação, classificadas de maneira geral como CALL, remonta à década de 20 do século passado, quando pesquisadores utilizavam testes de múltipla escolha corrigidos por máquinas. Guedes (2016) afirma que esse tipo de “instrução programada” também esteve presente nos estudos de Skinner, nos anos de 1950 e 1960. No

entanto, na época, era difícil e oneroso produzir material de qualidade em grande quantidade, de forma que os avanços substanciais na área são reconhecidos com a chegada dos computadores (GUEDES, 2016).

Em um primeiro momento, ocorreu a criação de softwares instrucionais que podiam ser utilizados de formas flexíveis tanto pelos alunos, em especial quando do desenvolvimento do sistema computacional PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*). Foi com o surgimento desse sistema que “muitos conceitos modernos de computação foram desenvolvidos, tais como: fóruns, mensagens eletrônicas, testes on-line, e-mail, salas de *chat* e os jogos multiplayer” (GUEDES, 2016, p. 19). Nessa época, os computadores eram como repositórios da aprendizagem, já que neles estavam instalados programas que continham os conhecimentos que podiam ser acessados pelos aprendizes. Não eram necessários professores ou quaisquer outros “tutores” para que se praticasse *drills* e outras tantas repetições, pois a “correção” seria feita pela própria máquina (HAUCK; YOUNGS, 2008).

O surgimento dos computadores pessoais abriu caminho para a possibilidade de maior interação nas línguas envolvidas, buscando a capacidade de uso real da LE. No entanto, embora buscassem a interatividade, as atividades ainda eram realizadas em processadores de gramática e de ortografia, além de não haver a necessidade de interação com uma outra pessoa. O aprendiz tinha acesso ao material que estava armazenado no software do computador, fazia o exercício e o próprio computador avaliava a resposta e determinava a atividade que deveria ser feita na sequência (GUEDES, 2016).

As mudanças proporcionadas pelo desenvolvimento da tecnologia e as alterações sobre a concepção de língua e de ensino propiciaram uma abordagem de uso de computadores para aprendizagem de LE que reflete uma postura sociointeracionista, colaborativa, que entende que a aprendizagem ocorre na interação entre os sujeitos, tanto na sala de aula quanto no uso de uma CMC. Nessa abordagem, a máquina não é um “interlocutor” do aprendiz, mas uma ferramenta pela qual os aprendizes interagem com os outros alunos e com o professor.

A interação com uma outra pessoa só ocorreu nessa época, a partir da abordagem sociointeracionista vigente na época, pela qual buscou-se que os aprendizes se engajassem ativamente nas comunidades. Nessa época pode-se fazer uma delimitação da CALL como CMC, pela qual, além do engajamento nas comunidades, é “importante ver o que os participantes fazem e o que eles produzem nesses contextos de prática social” (REIS, 2010, p. 55). Também é significativo observar os desafios e necessidades que se impõem devido às novas tecnologias de comunicação, em especial, a Internet, pela qual os aprendizes podem realizar suas interações autênticas com outros usuários da língua alvo (LEFFA, 2006).

A CMC pode ser vista como uma forma de comunicação *autêntica* que ocorre, síncrona ou assincronamente, pelo uso de ferramentas digitais disponíveis às quais os aprendizes têm acesso de forma “livre”, isto é, ferramentas que podem ser utilizadas por todos os internautas com diferentes objetivos, inclusive o de aprender uma LE. Pela visão sociointeracionista de linguagem (VYGOTSKY, 1998; PAIVA, 2014), a aprendizagem acontece *na* interação, *na* resolução de tarefas práticas, *no* planejamento de soluções antes da execução e *no* controle do próprio comportamento, *na* mediação pelo parceiro mais competente e pelo próprio aprendiz, acredito que utilizar ferramentas de forma livre propicia ao aprendiz a autenticidade que é propulsora da aprendizagem.

Como o TDD é um ambiente de aprendizagem autônoma no qual a aprendizagem acontece *na* interação, ao longo deste trabalho utilizo CMC para designar esse tipo de atividade, isto é, a de comunicação escrita ou oral, via Internet, que ocorre entre os aprendizes que se engajam em situações comunicativas autênticas e autônomas, nas quais interagem e negociam com seus interlocutores soluções para a sua aprendizagem e a aprendizagem do outro, sem a interferência direta de um tutor/professor durante a interação, de maneira que o computador seja, de fato, uma ferramenta de mediação para a comunicação<sup>6</sup>.

A Internet é, portanto, uma condição *sine qua non* para que os usuários possam atingir propósitos de aprendizagem no meio digital, abrindo portas para o desenvolvimento não apenas das habilidades de fala, escrita, audição e leitura tradicionalmente implicadas no ensino-aprendizagem de LE, mas também, do letramento digital e da competência comunicativa intercultural (HAUCK; YOUNGS, 2008).

Nascida sob o *Network-Based Language Teaching* (NBLT - Ensino de Línguas Baseado em Rede), o termo telecolaboração foi cunhado por Warschauer (1996) e era considerada por Belz (2001) “um tipo de NBLT que objetiva o uso de redes globalmente configuradas para os propósitos de ensino de língua e consciência intercultural”<sup>7</sup> (p. 213). Na época, Belz salientava a movimentação de pesquisadores e de praticantes sobre os benefícios que o NBLT, com o uso que as ferramentas de comunicação de Internet, poderia trazer no futuro, mas fazia uma ressalva aos estudos que vinham sendo desenvolvidos sob esse acrônimo, apontando que

a falta de ênfase nas dimensões social e institucional do ensino e aprendizagem de línguas baseado em rede parece ecoar o foco mentalista dominante na pesquisa sobre Aquisição de Segunda Língua (SLA) na qual se pressupõe que fatores cognitivos e

<sup>6</sup> Como mostro na próxima seção, há atividades de telecolaboração desenvolvidas em sistemas de computação específicos para educação, como o Teleduc e o AVA. As atividades telecolaborativas que ocorrem nesses ambientes não fazem parte do meu recorte neste estudo, como explico na seção sobre a Metodologia da Pesquisa.

<sup>7</sup> “(...) which focuses on the use of globally-configured networks for the purposes of language learning and intercultural awareness”.

linguísticos têm um fator dominante e, talvez, determinístico na aquisição de competências da língua alvo.<sup>8</sup> (BELZ, 2001, p. 214)

A autora aponta, contudo, que a preocupação com os aspectos sócio-histórico-culturais, que moldam a agência<sup>9</sup> e o desenvolvimento linguístico dos aprendizes, estava se mostrando cada vez mais crescente nos trabalhos mais próximos a 2001, dentre eles o dela própria, cujo objetivo era contribuir para o exame da telecolaboração, pela perspectiva sociocultural. Como resultado do estudo, a autora concluiu que a aprendizagem de línguas é um processo dinâmico e complexo e que, por meio da telecolaboração, os aprendizes têm oportunidade de interagir na língua alvo, negociando significados e aumentando sua consciência intercultural pela agência sócio-histórica e não como um dispositivo inatamente programado (BELZ, 2001).

Dando continuidade à investigação dos aspectos sociais da telecolaboração, Belz (2002) examina a estrutura e a agência em uma atividade telecolaborativa de troca de e-mails, buscando relacionar o contexto ecológico da telecolaboração e a aprendizagem de língua em uso na atividade. Ela define a telecolaboração como uma aplicação de redes de comunicação globais em ambientes de aprendizagem de LE, entre pares ou grupos de pessoas geograficamente distantes e em contextos socioculturais e institucionais distintos. Nesse trabalho, a autora complementa as conclusões do estudo anterior, apontando que a telecolaboração está imersa em possibilidades e restrições institucionais e sociais, em aspectos psicológicos e em experiências de linguagem e de experiências computacionais. A pesquisa mostra que as diferenças entre o acesso aos computadores e o *know-how* para sua utilização interferem na aprendizagem não apenas em termos de exposição e interação, mas também em termos de discriminação nas práticas educacionais. Os níveis de participação e a interação entre os participantes são afetados pelas diferenças de acesso às máquinas, pelos calendários acadêmicos e pela capacidade de uso dos recursos oferecidos.

Talvez uma das definições de telecolaboração mais amplas e conhecidas na literatura seja a de Belz (2003) na qual se lê que a telecolaboração

envolve a *aplicação de redes globais de computadores para o ensino-aprendizagem* de língua estrangeira (e segunda [língua]) em ambientes institucionalizados. Em parcerias telecolaborativas, aprendizes espalhados ao redor do mundo em aulas de línguas paralelas *usam ferramentas de comunicação pela Internet* como e-mails, bate-papo síncrono,

<sup>8</sup> “The lack of emphasis on social and institutional dimensions of NBLT and learning appears to echo the mentalist focus in mainstream Second Language Acquisition (SLA) research where cognitive and linguistic factors are assumed to play a dominant and perhaps deterministic role in the acquisition of target language competencies.”

<sup>9</sup> Segundo Bazerman, Hoffnagel e Dionísio (2006), a agência é inerente a qualquer processo de escrita e é, portanto, inerente aos gêneros. Considerando que os gêneros dão forma às ações, os autores relacionam a agência ao trabalho dos indivíduos que se arriscam a escrever, envolvendo, nesse processo ações, “valores de originalidade, personalidade, individualidade” (BAZERMAN, C.; HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, 2006, p. 11).

discussões online e MOOs (assim como outras formas de *comunicação eletronicamente mediadas*), para dar suporte à interação social, ao diálogo, ao debate e à troca intercultural. A lógica que subjaz essa configuração de aprendizagem é fornecer aos participantes um acesso de baixo custo a um contato com representantes da respectiva “*linguacultura*” (Agar, 1994) estudada. (...) Em resumo, a telecolaboração é caracterizada pela *comunicação intercultural mediada eletronicamente, institucionalizada, sob a orientação de um expert linguacultural (isto é, um professor) com o propósito de aprender uma língua estrangeira e desenvolver competência intercultural*.<sup>10</sup> (BELZ, 2003, p. 2, grifos meus)

Essa definição corrobora o uso da comunicação autêntica tendo como suporte ferramentas disponíveis na Internet — como pressuponho ao utilizar a sigla CMC —, quer dizer, há comunicação *autêntica* entre os participantes, utilizando recursos que estão disponíveis na Internet a qualquer usuário, ou seja, recursos cotidianos dão suporte a propósitos comunicativos específicos, como a aprendizagem de LE e o desenvolvimento de competência intercultural, sob a orientação de um professor, quando necessário, em um contexto institucionalizado.

Outro ponto importante que surge nos estudos sobre telecolaboração é que desde essa definição inicial de Belz (2003), o desenvolvimento da competência intercultural e interpessoal sempre surge aliado ao desenvolvimento de competência linguística e comunicativa (BELZ, 2005, 2003, 2002, 2001; O’DOWD, 2018a, 2018b; DOOLY; O’DOWD, 2018; HAUCK; YOUNGS, 2008). Belz (2005) afirma que na telecolaboração são elaboradas tarefas que são realizadas com o uso de ferramentas digitais síncronas e assíncronas, pelas quais diferentes aspectos da competência intercultural são desenvolvidos.

### 2.1.2. Um panorama da telecolaboração

Fazendo um levantamento do estado da arte das trocas virtuais, O’Dowd (2018a) afirma que elas têm sido utilizadas em diferentes áreas nos últimos trinta anos e aponta que essa diversidade de usos tem causado, por vezes, denominações variadas para as atividades que contemplam aquelas realizadas via computador. Para o autor, embora as trocas virtuais estejam ocorrendo há tempos, o isolamento entre os responsáveis pelas atividades e a falta de consciência das autoridades e das agências de fomento sobre o valor que elas têm causam o uso de terminologias diversas para a denominação de atividades semelhantes, além da dificuldade de maior desenvolvimento da área. Dooly e O’Dowd (2018) salientam que as referências feitas a elas

---

<sup>10</sup> “*Telecollaboration involves the application of global computer networks to foreign (and second) language learning and teaching in institutionalized settings. In telecollaborative partnerships, internationally- dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools such as e-mail, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs (as well as other forms of electronically mediated communication), in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural exchange. The underlying rationale for this learning configuration is to provide the participants with cost-effective access to and engagement with representatives of the respective “linguaculture” (Agar, 1994) under study. (...) In sum, telecollaboration is characterized by institutionalized, electronically mediated intercultural communication under the guidance of a linguacultural expert (i.e., a teacher) for the purposes of foreign language learning and the development of intercultural competence.*”



aumentam a dificuldade em utilizar uma definição única para a telecolaboração, já que as mesmas formas de fazer a troca virtual levam diferentes nomes. As denominações listadas por O’Dowd (2018a) (“telecolaboração”, “trocas interculturais online”, “troca virtual”, “educação intercultural de língua estrangeira mediada pela internet”, “ambientes de aprendizagem mundialmente interconectados” e “e-tandem” ou “teletandem”), são, contudo, terminologias para designar “o engajamento de grupos de aprendizes em períodos extensos de interação intercultural e colaborativa com parceiros de outros contextos culturais ou locais geográficos como parte integrada de seus programas educacionais e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores especialistas”<sup>11</sup> (p. 5). Buscando minimizar a divergência terminológica, O’Dowd (2018a) propõe o uso de “trocas virtuais” como um termo guarda-chuva que abarque as diferentes abordagens de projetos de intercâmbio intercultural em educação, que oferecem benefícios em qualquer disciplina, nas quais se tem notícias de atividades desse tipo, embora de maneira isolada e quase desconhecida umas das outras. No entanto, considerando que a maior parte dos envolvidos nas nessas atividades está na área de ensino de LE, o autor utiliza “telecolaboração” ao longo do estudo, por entender que é o termo mais difundido nas publicações e apresentações da UNICollaboration (*Cross-Disciplinary Organization for Telecollaboration and Virtual Exchange in Higher Education*), organização acadêmica internacional, aberta às iniciativas colaborativas.

O’Dowd (2018a) conta que a partir dos primeiros passos da Internet junto ao cidadão comum, por volta de 1990, há registros de projetos de comunicação intercultural entre estudantes de LE. Na época, as atividades eram desenvolvidas em plataforma de e-mail (e-tandem) e em sites especificamente desenvolvidos para fornecer aos participantes as instruções para seus projetos, que eram divulgados por publicações que tinham como finalidade tornar as atividades mais conhecidas. Durante os 30 anos que o trabalho de O’Dowd (2018) se dispõe a cobrir, diversas outras iniciativas na área foram realizadas.

Atualmente, considerando a perspectiva da linguagem como um sistema complexo e seu contexto socio-histórico-cultural, as possibilidades de “comunicação 2.0” estão enredadas nas demandas e nos propósitos humanos (BRAGA, 2013; CASTELLS, 2010; LÉVY, 1999) de maneira que se mantém a retroalimentação do contexto do aumento de consciência, de reconhecimento intercultural, das possibilidades de aprendizagem também fora da sala de aula e da utilização dos diversos recursos disponíveis para construir as competências necessárias para a comunicação em LE.

---

<sup>11</sup> “(...) the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programs and under the guidance of educators and/ or expert facilitators”

No entanto, a expansão do uso da tecnologia não pode ser vista como fonte única das mudanças na telecolaboração; junto dela, devem ser considerados os posicionamentos e as demandas sócio-histórico-culturais, o aumento da competência de que o reconhecimento intercultural e interpessoal é fundamental para a aprendizagem de línguas, a necessidade de ambientes desafiadores e motivadores para o uso da língua — o que vai além da sala de aula; e a necessidade de os aprendizes utilizarem diferentes habilidades comunicativas em múltiplas linguagens e modalidades (DOOLY; O'DOWD, 2018, BRAGA, 2013; CASTELLS, 2010; LÉVY, 1999).

A partir da definição de Belz (2003), ao me referir à telecolaboração neste trabalho, considero que ela seja a comunicação intercultural mediada eletronicamente, **tendo a Internet como suporte de comunicação horizontal multimodal síncrona ou assíncrona**, institucionalizada, sob a orientação de um expert linguacultural (isto é, um professor ou um mediador), **por meio da realização de tarefas colaborativas que servem como apoio para uma interação autêntica**, com o propósito de desenvolver competência **comunicativa intercultural, linguística e multiletramentos**.

Tendo feito esse percurso pelo desenvolvimento da telecolaboração, passo à descrição detalhada do TTD, realizando um panorama de suas atividades desde o início do *Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* e aprofundando algumas questões que penso serem cruciais para o desenvolvimento não apenas do TTD, mas de todas as atividades em telecolaboração.

### 2.1.3 Teletandem: nascimento, desenvolvimento e situação atual

Como um projeto telecolaborativo, o TTD exhibe as características apontadas na minha definição elaborada no final da subseção anterior: é uma atividade institucionalizada, que conta com a orientação de um mediador quando necessário, utiliza a Internet e suas ferramentas disponíveis como suporte para a comunicação horizontal síncrona e assíncrona, propiciando um ambiente de comunicação autêntica. Na UNESP - SJRP, são desenvolvidas tarefas colaborativas como apoio para a comunicação autêntica, objetivando o desenvolvimento de competência comunicativa, intercultural, linguística e de multiletramentos. Assim, nesta subseção, descrevo o ambiente de TTD detalhando suas propriedades como atividade telecolaborativa que utiliza a Internet para promover comunicação autêntica entre os participantes, sua institucionalização, a realização de tarefas e a mediação.

O Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos é normalmente descrito como pedagógico e de pesquisa, caracterizado por um ambiente telecolaborativo e multimodal de

aprendizagem de LE, que nasceu, segundo Telles (2009), como uma resposta à percepção de necessidades advindas das mudanças causadas pelas TIC nos ambientes de ensino de línguas.

A aprendizagem de línguas em tandem remonta à década de 1960 na Alemanha e, desde então, vem sendo utilizada em contextos bilíngues por toda a Europa (LEWIS, 2020; VASSALLO; TELLES, 2006). Quando Vassallo e Telles propuseram o Projeto Teletandem Brasil, em 2006, afirmaram que a aprendizagem de línguas em tandem era, na época, uma maneira complementar de aprender um LE utilizada em escolas de línguas, universidades e escolas regulares em toda a Europa, especialmente pela flexibilidade que proporciona aos professores e alunos, já que as atividades podem ser realizadas em grupo ou individualmente, de maneira independente ou integrada a atividades de um curso, com ou sem aconselhamento, por períodos curtos ou longos etc. (VASSALLO; TELLES, 2006).

Na década de 1960, o tandem era utilizado como parte final de disciplinas de francês e alemão da *German-French Youth Organization* (DEJW), consistindo em atividades entre dois participantes das disciplinas, que trocavam exercícios e conversavam sobre assuntos preestabelecidos, isto é, não se tratava de um contexto autônomo, mas de um complemento às aulas. Na década de 1970, contudo, o termo tandem passou a designar um método de aprendizagem mais autônomo. Disseminado na década de 1980, começou a ser objeto de estudos acadêmicos e, na década de 1990, seus princípios norteadores foram sistematizados (VASSALLO; TELLES, 2006).

Em um artigo que analisa a aprendizagem de línguas em tandem, Tim Lewis (2020) descreve esse contexto de aprendizagem como uma “forma versátil e bem estabelecida de aprendizagem de língua”<sup>12</sup> (p. 2) baseada na assistência mútua entre os participantes que, em pares, estabelecem uma parceria bilíngue e transcultural. O’Rourke (2007), em capítulo que traça um panorama do e-tandem, retrata a aprendizagem em tandem como “ajuda e instrução recíproca entre dois aprendizes, cada um dos quais é um falante nativo da língua alvo do outro, seja face a face ou por qualquer outro modo de comunicação”<sup>13</sup> (p. 43). Vassallo e Telles (2006) pontuam que se trata de um “contexto autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem, [no qual] cada um dos parceiros torna-se aprendiz de língua estrangeira e tutor de sua língua materna ou de proficiência” (p. 83). Assim, vê-se que a aprendizagem de línguas em tandem é considerada um contexto de aprendizagem que preza, acima de tudo, pela autonomia de seus participantes, considerando que eles se engajam nas atividades a que se propõem, colaborando para que o outro

---

<sup>12</sup>“(…) versatile and well-established form of language learning”

<sup>13</sup>“(…) tandem learning means reciprocal support and instruction between two learners, each of whom is a native speaker of the other’s target language, be it through face-to-face or any other mode of communication”

desenvolva suas habilidades na língua em que são proficientes ou nativos, e esperando reciprocidade para que possam desenvolver suas habilidades na língua que desejam aprender ou se aperfeiçoar.

Lewis (2020) explica que a aprendizagem em tandem é ancorada nos princípios de autonomia e de reciprocidade de Brammerts (1996), porém, “outros fatores importantes incluem uso duplo de línguas 50/50 e correção de erros por parceiros competentes na L2, que devem agir como informantes linguísticos e culturais, e não como professores.”<sup>14</sup> (p. 2). Vassallo e Telles (2006) veem esses princípios e fatores como regras lógicas e acordos comuns que constituem as peculiaridades desse contexto de aprendizagem.

O princípio da autonomia prevê que os parceiros sejam responsáveis pela própria aprendizagem, negociando o quê, como, quando e por quanto tempo desejam estudar, respeitando e contribuindo para a autonomia do parceiro. Nesse sentido, existe uma contribuição conjunta para que a autonomia do outro, e a sua própria, seja reconhecida, respeitada e desenvolvida (LEWIS, 2020; BRAMMERTS, 1996; VASSALLO; TELLES, 2006). Nesse sentido, Vassallo e Telles (2006) entendem, assim como Lewis (2020), que a autonomia é o princípio que regula a responsabilidade e o poder que o participante tem sobre o seu processo de aprendizagem, isto é, uma das peculiaridades do TTD é promover a autonomia dos aprendizes, ainda que em contextos institucionais e integrados. Embora esse princípio possa ser relativizado quando no tandem institucional e integrado a uma disciplina, em que os participantes não têm autonomia para realizar trocas de horários ou quais tarefas devem ser cumpridas, por exemplo, a maneira como vão conduzir as atividades propostas e agir sobre seu processo de aprendizagem é totalmente soberana (LUZ, 2009).

O segundo princípio, o da reciprocidade, significa que os parceiros devem contribuir de maneira equivalente para o processo de aprendizagem, estando preparados “para fazer pelos parceiros tanto quanto eles esperam que os parceiros façam por eles” (BRAMMERTS, 1996, p. 11). Lewis (2020) afirma que a reciprocidade é um reconhecido fator motivacional natural da condição colaborativa social dos seres humanos e isso faz com que os parceiros se beneficiem do suporte, preferencialmente dado na mesma medida por um e pelo outro, tornando-o um pré-requisito para estar apto a ajudar na mesma medida em que se é ajudado. A motivação também é apontada por Vassallo e Telles (2006) como um fator que auxilia na autoestima dos parceiros, quando cada um assume seu papel de “tutor” e na equidade, já que, cada um desempenhando seu papel de maneira recíproca, não se sente que se deve alguma coisa para o outro.

---

<sup>14</sup> “Other key factors include 50/50 dual language use and error correction by competent L2 speaker partners, who are expected to act as linguistic and cultural informants, though not actual teachers.”

A separação de línguas, terceiro princípio do tandem, é considerado por Vassallo e Telles (2006) um fator que estimula e desafia os participantes a se comunicarem na LE, ao mesmo tempo que lhes dá a chance de atingirem seus objetivos comunicativos de maneira mais rápida e fácil, durante a interação na sua língua de proficiência. Os autores acreditam que dessa forma há maior comprometimento dos parceiros com a execução das tarefas.

Lewis (2020) aponta a separação de línguas como uma marca diferencial da aprendizagem em tandem. Para ele, essa característica coloca o tandem em uma categoria de contexto bilíngue de aprendizagem de línguas, no qual Brammerts (2003) indica haver um aspecto especialmente interessante: a autenticidade da comunicação. Lewis (2020) salienta que pode parecer estranho caracterizar a autenticidade do ambiente tandem sendo ele um ambiente bilíngue de aprendizagem, porém, ele afirma que, desde a época dessa caracterização de Brammerts, o uso natural de duas línguas concomitantemente tem sido percebido, reconhecido e estudado, de maneira que a separação de línguas acaba por ser um reconhecimento do bilinguismo dos aprendizes e de que ambas as línguas são igualmente importantes para os parceiros.

Não obstante, a autenticidade (e não a semiautenticidade como afirma O'Dowd (2018a)) é um dos diferenciais que acredito colocar o Teletandem na categoria de CMC. Brammerts afirma que “a aprendizagem de línguas em tandem é *aprender por meio de comunicação autêntica* (...). A situação de comunicação autêntica ajuda particularmente na mudança de foco para elementos das habilidades comunicativas que são frequentemente perdidos em situações simuladas (como em sala de aula)”<sup>15</sup> (BRAMMERTS, 2003, p. 30 *apud* LEWIS, 2020, p. 3, grifos no original). Diferentemente do que acontece em ambientes “controlados”, como a sala de aula, não há um preestabelecimento de padrões ou de condutas nos ambientes de tandem, o que leva os participantes a utilizarem a língua de maneira significativa, lançando mão de estruturas e funções diferentes o tempo todo, realizando trocas de gêneros e mantendo o foco para as habilidades comunicativas. Lewis (2020) exemplifica como autenticidade no uso da língua, a imprecisão vocabular e as incertezas, as implicaturas e a polidez no uso corrente da linguagem, que são aspectos quase imperceptíveis para os interagentes e tampouco fazem parte do que se ensina em sala de aula. Porém, em situações de comunicação autêntica, são essas as características pelas quais alunos de LE em nível avançado evitam parecer pedantes ou livrescos para um nativo.

Mesmo antes da variação telemática do tandem, como aponta a literatura (BRAMMERTS, 1996, 2003; LEWIS, 2020), a comunicação ocorrida em tandem sempre se mostrou autêntica. O'Rourke (2007) aponta que o tandem sempre ocorreu em encontros

---

<sup>15</sup> “*Language learning in tandem is **learning through authentic communication**. (...)The authentic communicative situations help particularly in shifting the focus towards elements of communicative skills, which are frequently missing from simulated situations (such as in the language classroom)*”

informais entre pessoas que queriam aprender uma LE e, dessa maneira, inicialmente, não era um método ou era embasado em alguma teoria, mas sempre era usado por pessoas que queriam aprender uma língua estrangeira e estavam preparadas para oferecer seus conhecimentos de nativo/proficiente em uma língua a outras pessoas.

Quando uma oportunidade de aprendizagem assim se apresenta, as possibilidades óbvias que se abrem provavelmente superam quaisquer convicções que se tenha sobre como é melhor aprender uma língua. Qual aprendiz comprometido recusaria a chance de tentar, em contatos regulares, desenvolver suas habilidades com um falante nativo, particularmente se o falante nativo desejar explicitamente fornecer orientação, correção e ajuda?<sup>16</sup> (O'ROURKE, 2007, p. 43)

A teorização sobre tandem, feita por Brammerts (1996), foi baseada justamente nesses encontros casuais de comunicação autêntica. Dois falantes proficientes se encontravam em lugares previamente combinados (muitas vezes, locais públicos, como cafés, livrarias ou praças) para conversar em uma das línguas. Ambos concordavam em alternar a língua falada em cada encontro, que ocorria durante alguns meses, uma vez por semana. Nenhum deles tinha o dever de desempenhar o papel de professor ou de trazer exercícios ou temas específicos para as conversas. Estavam ali para usar as línguas para trocar ideias, compartilhar informações sobre suas culturas e suas posições, buscando aprender a LE por meio de uma conversação autêntica, recebendo ajuda do parceiro quando necessário (VASSALLO; TELLES, 2006).

O tandem “individual” ou “um a um” (VASSALLO; TELLES, 2006, p. 86), embora sem sistematização e sem essa denominação, é registrado na literatura desde a década de 1960 (O'ROURKE, 2007). Tendo se mostrado como uma forma contundente de “fornecer aos professores de língua estrangeira a possibilidade de colocar seus alunos em um contato natural com falantes proficientes (ou nativos) por meio da interação pessoal, significativa e direta”<sup>17</sup> (VASSALLO; TELLES, 2006, p. 90), denomina-se esse tipo de tandem, que ainda ocorre com frequência na Europa, “tandem face a face” (O'DOWD, 2018a; O'ROURKE, 2007; VASSALLO; TELLES, 2006; LEWIS, 2020).

Como apontam Dooly e O'Dowd (2018), com o desenvolvimento e difusão das TIC, iniciada na década de 1990, surgiu a possibilidade de os participantes dos projetos telecolaborativos, entre eles, os de aprendizagem de LE, como o TTD, poderem realizar as

---

<sup>16</sup> *"When such a learning opportunity presents itself, the self-evident possibilities that open up are likely to override whatever convictions one might have about how languages are best learned. What committed learner would turn down the chance to try out, on a regular basis, his or her developing language skills on a native speaker, particularly if the native speaker is willing to provide explicit guidance, correction and support?"*

<sup>17</sup> *"It provides FL teachers with the possibility to put their students into natural contact with proficient (or native) speakers by means of personal, purposeful and direct interaction".*

atividades de aprendizagem de línguas em tandem sem compartilharem, necessariamente, o mesmo espaço geográfico, podendo utilizar o benefício da comunicação assíncrona pela Internet. Com essas possibilidades, o tandem pode ser realizado por meio virtual e foi denominado e-tandem (LEWIS, 2020; O'ROURKE, 2007) como forma de se diferenciar do primeiro. Mantendo-se os três princípios principais — autonomia, reciprocidade e separação de línguas —, os dois participantes podem trocar mensagens escritas, metade em sua língua fonte e metade em sua língua alvo, cuja abordagem principal de ensino é a promoção da autonomia dos participantes e a possibilidade de eles continuarem aprendendo uma LE fora da sala de aula, com *input* autêntico (O'DOWD, 2018a, 2018b).

Neste ponto, considero necessário fazer duas observações. A primeira é a adição que faço à autenticidade do uso de ferramentas digitais nessa nova forma de tandem. Assim como no tandem face a face, as pessoas se encontravam para tomar um café e conversar (sem perder o propósito de aprender a LE), no tandem eletrônico, os parceiros utilizam as ferramentas e recursos que utilizam diariamente na Internet para cumprir seus propósitos de aprendizagem. Eles não buscam sites ou outras ferramentas específicas para a aprendizagem de línguas, mas utilizam ferramentas conhecidas que podem ser usadas para se comunicar cotidianamente com quaisquer pessoas dos seus ciclos de amizade e profissional.

A segunda é que tanto O'Dowd (2018a) quanto Lewis (2020) colocam o e-Tandem e o TTD sob a mesma classificação: uma forma de tandem eletrônico, ou seja, tanto para atividades de tandem que ocorrem de maneira escrita e assíncrona, exclusivamente por e-mail, quanto para as atividades orais síncronas de tandem que ocorrem por MI. Minha classificação dessas atividades neste trabalho não segue a dos dois autores: aqui, denomino “e-tandem” exclusivamente as atividades por e-mail e “teletandem (TTD)” as que ocorrem pelos MI. O e-tandem ainda é uma prática muito procurada (O'DOWD, 2018a; LEWIS, 2020), embora as habilidades oral e auditiva não sejam contempladas nela, como ocorre no tandem face a face e no TTD, ou seja, apesar de haver contato via Internet (e-mail), esse contato não proporciona o desenvolvimento de todas as habilidades que o tandem face a face e o TTD oferecem.

Até a disseminação do uso da Internet como suporte de comunicação horizontal, o tandem, como visto, era, sem dúvida, uma maneira de proporcionar aos participantes comunicação autêntica na língua alvo. Mas como promover o encontro de alunos de lugares geográficos mais isolados com pessoas nativas e/ou proficientes em uma língua estrangeira? A proposta do tandem face a face mostrava-se infrutífera em contextos como, por exemplo, os dos campi descentralizados da UNESP, no interior de São Paulo. As restrições geográficas

tornavam difícil implementar a aprendizagem *in-tandem*, ou seja, colocar pares de falantes tanto nativos ou proficientes para aprender a língua um do outro por meio de conversação bilíngue. Na verdade, como uma forma colaborativa e recíproca de aprendizagem de língua estrangeira que tem como foco a interação oral, o *Tandem* precisa de sessões regulares de prática. (TELLES; VASSALLO, 2006, p. 190)

Diante dessa situação, no ano de 2006, os professores João Telles (brasileiro) e Maria Luiza Vassallo (italiana), depois de uma experiência pessoal com um tandem português – italiano face a face, buscaram uma solução para continuar o tandem à distância, depois da partida da professora para a Itália. Apesar de conhecerem a possibilidade do e-tandem, os professores gostariam de manter a comunicação oral, o que os levou à pesquisa de recursos que a possibilitassem. A solução foi o uso de um MI para realizar as interações, na época, o MSN, o mais popular no Brasil<sup>18</sup>. Nascia, assim, o Teletandem, uma forma de fazer tandem usando Mensageiros Instantâneos como uma maneira de resguardar as condições do tandem face a face, a partir de 2006 nos *campi* da UNESP de Assis, inicialmente, de SJRP, em seguida, e a partir de 2011 no câmpus da UNESP de Araraquara.

Depois de experimentarem o TTD entre si e com alguns amigos, os autores concluíram que o MI continha os recursos necessários para a prática online das quatro habilidades (leitura, escrita, fala e audição), com o privilégio do contato visual (face a face). Os parceiros podiam utilizar os MI para praticar não apenas suas habilidades de leitura e de escrita, pelo uso do recurso de *chat* escrito ou, como ocorre na UNESP-SJRP, pela troca de textos eventualmente acordada entre eles, mas também (e principalmente), suas habilidades de fala e de audição, pelo uso da videoconferência, que possibilita a comunicação oral síncrona, disponível nessas ferramentas. Usando uma *webcam* e fones de ouvido com microfone, a experiência se assemelha a uma conversa face a face. O recurso de vídeo possibilita a leitura de expressões faciais e o comportamento corporal dos parceiros e, a versão do MI utilizada na época ainda dispunha de um “*White Board*”, uma espécie de quadro branco no qual os parceiros podiam desenhar e escrever livremente, simultaneamente, ou seja, tinham a possibilidade de atuar de maneira colaborativa síncrona, já que era possível que ambos os participantes usassem a mesma tela, ao mesmo tempo (TELLES; VASSALLO, 2006).

A utilização do MI foi o que possibilitou a criação de um ambiente de aprendizagem no qual o uso da linguagem é imediato, pela interação que se impõe entre os falantes menos e mais competentes, cada um a seu turno, utilizando sua língua materna e a língua alvo, de maneira bidirecional e colaborativa. Isto é, a utilização do MI foi o “ponto de mutação” das atividades de

---

<sup>18</sup> Telles e Vassallo (2006) esclarecem que havia outros MI disponíveis, mas que optaram pelo MSN por sua popularidade e por sua versão mais recente, o *Windows Live Messenger* (WLM), ter recursos que melhor organizariam a aprendizagem de línguas, como o compartilhamento de arquivos e o salvamento da produção escrita.



tandem. O Quadro 2, a seguir, as três formas de tandem estão resumidas e suas diferenças essenciais são apontadas. Pela análise do quadro pode-se observar que o TTD oferece aos participantes as mesmas oportunidades em relação à fala, audição, leitura e escrita que o tandem face a face, o que o separa de maneira significativa do e-Tandem.

**Quadro 2** - Diferenças dos tipos de aprendizagem em tandem

Distinção entre <i>Tandem face a face</i> , <i>e-tandem</i> e <i>Teletandem</i>						
Tipo de Tandem	Contexto físico dos participantes	Linguagem				
		Fala	Audição	Leitura	Escrita	Imagens
TANDEM FACE A FACE	mesmo espaço físico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- divide seu papel com a audição</li> <li>- aproxima-se à do dia a dia, mas os parceiros podem falar sobre a língua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- divide seu papel com a fala</li> <li>- depende do papel que o participante desempenha na conversação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- papel menos ativo desse tipo de Tandem, embora os participantes possam acordar em fazer leituras e trocar textos durante o encontro ou para fazerem separadamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- idem papel da leitura</li> <li>- comumente os parceiros escrevem entre uma sessão e outra do tandem</li> <li>- o parceiro comenta o texto na outra sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os participantes podem escolher ou não utilizar as imagens que os circundam</li> </ul>
E-TANDEM	restritos ao seu espaço físico descrições dos contextos trocadas via leitura e escrita. percepções mediadas pelo parceiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não ocorre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não ocorre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- papel mais ativo nesse tipo de Tandem</li> <li>- pode ser praticado com <i>chat</i> (síncrono) ou e-mail (assíncrono)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- modalidade assíncrona: o processo é bem pensado e o registro pode variar</li> <li>- modalidade síncrona: processo rápido, normalmente sobre tópicos do dia a dia, registro médio ou baixo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não ocorrem</li> </ul>
TELETANDEM	fisicamente distantes compartilhando o contexto pelas imagens da webcam juntos em	<ul style="list-style-type: none"> <li>- idem ao tandem face a face, <i>mas dependente do bom funcionamento do equipamento</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- idem ao tandem face a face, <i>mas dependente do bom funcionamento do equipamento</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- idem ao tandem face a face</li> <li>- novo vocabulário pode ser lido no <i>chat</i> enquanto a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- idem ao tandem face a face</li> <li>- podem fazer anotações</li> <li>- novo vocabulário o pode ser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podem ser compartilhadas pela <i>webcam</i></li> <li>- são restritas à abrangência da câmera e ao desejo do que os</li> </ul>

	um contexto virtual.			conversa se desenrola	escrito no <i>chat</i> enquanto a conversa se desenrola	participantes desejam compartilhar
--	----------------------	--	--	-----------------------	---	------------------------------------

Fonte: TELLES; VASSALLO, 2006, p. 196, quadro adaptado, grifos meus.

Ao comparar os tipos de tandem, nota-se que, exceto pelo contexto físico dos participantes, o TTD compartilha as mesmas características do tandem face a face, oferecendo, via uso do MI, a mesma completude de comunicação síncrona, multimodal e autêntica (TELLES; VASSALLO, 2006). Embora os três tipos de tandem compartilhem os princípios de Brammerts (1996) e o e-tandem também utilize a tecnologia, o TTD é mais próximo do tandem face a face, como se buscasse reproduzir a possibilidade do encontro síncrono entre os participantes e privilegiar o desenvolvimento das mesmas habilidades. Apesar de Telles e Vassallo (2006) afirmarem que o equipamento não permite a sobreposição de voz, os dados gravados das sessões orais que estão no MulTeC (ARANHA; LOPES, 2019; LOPES, 2019) mostram que os participantes podem comportar-se como se estivessem, de fato, face a face, inclusive sobrepondo turnos conversacionais orais, assim como podem ser interrompidos ou incomodados por barulhos do ambiente em que estão etc. As referências ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita ficam a cargo da negociação entre os pares para a produção de textos ou leitura específica, e do uso do *chat* escrito, que ocorreria *durante a conversa*.

Nesse ponto, é importante chamar atenção para duas questões. A primeira é que Telles e Vassallo (2006) já pontuavam a tecnologia como sendo fundamental para o desenvolvimento das habilidades de fala e de audição, foco do TTD, e que o bom funcionamento dos equipamentos é uma condição para que o desenvolvimento das habilidades possa ocorrer “idem ao face a face” (TELLES; VASSALLO, 2006, p. 196). A outra é que os autores já previam o uso dos *chats* como recurso de suporte à comunicação oral o que, por sua vez, também é dependente do funcionamento adequado do MI. Dessa maneira, por um lado, a tecnologia, mais especificamente os MI, possibilitou o surgimento e o desenvolvimento do TTD “idem ao face a face” devido ao propiciamento de uma comunicação oral síncrona autêntica, pelo compartilhamento das imagens e do áudio dos participantes, pela videoconferência e, por outro, essa mesma tecnologia poderia causar impedimento das atividades e o desenvolvimento das habilidades, caso os recursos não funcionassem adequadamente.

O uso da câmera durante as sessões é assinalado por Telles (2009) como *a característica diferencial* do TTD, embora ele represente desafios a serem estudados, como o fato de os aprendizes enxergarem apenas a parte superior do corpo um do outro, a impossibilidade de

contato visual olho no olho (já que, para isso, seria necessário que os alunos olhassem diretamente para a câmera) e o fato de a maior parte dos MI permitirem que o aluno veja sua própria imagem ao mesmo tempo que vê o parceiro (o que, na visão do autor, altera a construção de identidade e alteridade). Em artigo intitulado *“Do we really need a webcam?”* (TELLES, 2009), Telles examina o uso da *webcam* a fim de oferecer um panorama do uso desse recurso, identificar os comportamentos dos participantes e realizar um levantamento de temas de pesquisa sobre o uso das imagens da câmera. Ele estudou, por meio das respostas de 22 alunos, futuros professores de LE que participaram das atividades de TTD por dois meses, a um questionário especificamente desenvolvido para a pesquisa, e concluiu que a webcam é um recurso necessário se o propósito é aproveitar os recursos multimodais dos MI. Para Telles (2009), a imagem impacta a aprendizagem e a comunicação, especialmente em relação à dimensão não verbal da linguagem.

O estudo revela que os alunos acreditavam que as sessões se tornavam mais dinâmicas com as imagens e a comunicação ficava facilitada pela possibilidade de poder perceber visualmente se o parceiro estava gostando ou não do tema, se pareciam ter dúvidas, se estavam sendo compreendidos etc. As imagens ajudam os aprendizes a resolver dúvidas de vocabulário e a aprender aspectos culturais, pois algo pode ser mostrado pela câmera, permitindo a exploração do espaço de comunicação, de maneira que “poder ‘ver’ como é (o comportamento, a maneira de vestir, os gestos e o ambiente em que está) a pessoa de uma cultura diferente certamente adiciona novo conteúdo e envolvimento quando se estuda sua língua e interage com ela”<sup>19</sup> (TELLES, 2009, p. 70). Além disso, os alunos reportaram que a conversa sem as imagens da câmera torna a interação “meramente técnica, eletrônica, artificial, impessoal e parece uma conversa por telefone”<sup>20</sup> (idem, p. 71).

Por poderem ver a si mesmos ao mesmo tempo que veem o parceiro, os aprendizes controlam alguns aspectos da interação, como sua imagem, ajustes da câmera para melhor enquadramento, e suas reações durante a conversa, o que incide na qualidade da comunicação durante a sessão, já que podem controlar as reações não-verbais, o que aparece no ambiente em que estão e procurar pistas que auxiliem no entendimento da conversa.

Podendo ver a si mesmo e o parceiro, o aprendiz tem outra modalidade de comunicação à sua disposição, já que pode recorrer aos sinais extralinguísticos como mais um dos componentes da comunicação. Nesse caso, muitas vezes a escrita no *chat* torna-se desnecessária,

---

<sup>19</sup> “Being able ‘to see’ (behaviour, ways of dressing, gestures and the living environment of) the people from a different culture certainly adds new content and involvement when studying their language and interacting with them”

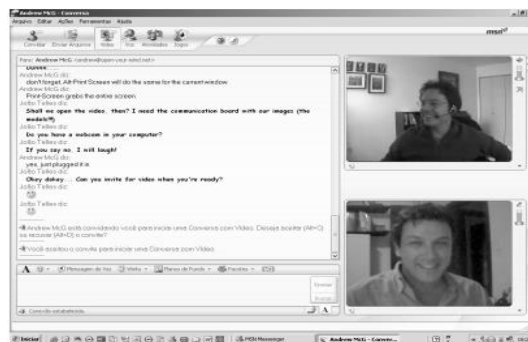
<sup>20</sup> “(...) merely technical, electronic, artificial, impersonal, and resembles telephone conversation”

já que o entendimento passa pela visualização do local, de gestos e de expressões faciais que ajudam no entendimento. Por exemplo, em casos nos quais há problemas com o áudio, é possível que um movimento de cabeça negativo do parceiro, apontando para o fone de ouvido, seja suficiente para que o outro entenda que o áudio não está funcionando. Durante a conversa oral, o reconhecimento da expressão facial de dúvida do parceiro pode levar o aprendiz a reformular sua fala, ou apontar para algo no ambiente em que está, a fim de manter o fluxo comunicativo e alcançar o entendimento do seu par.

Embora Telles (2009) tenha apontado a videoconferências como o diferencial do TTD, pela Figura 3 é possível ver que a janela para esse recurso do *Windows Live Messenger* (WLM), à época, ocupava um espaço pequeno, especialmente se comparado à grande parte da tela destinada ao *chat*. Apesar de o MI possuir a ferramenta de videoconferência com a utilização da câmera e do áudio para a comunicação síncrona, a proporção entre o espaço central dado ao recurso para a comunicação escrita síncrona e o destinado às imagens das câmeras pode sugerir que a videoconferência ainda não era comumente utilizada pelos usuários do WLM.

Telles e Vassallo (2006) indicavam que o espaço do *chat*, no campo inferior esquerdo da figura, que podia ser utilizado para escrever mensagens ou fazer anotações e que essas mensagens poderiam ser salvas, ao final da sessão, para referência ou estudos posteriores. Como o *chat* é o recurso focal desta pesquisa, toda a descrição e discussão sobre ele está na seção 2.3.

**Figura 2** - Tela do Windows Live Messenger com as janelas de vídeo, chat e de redação abertas



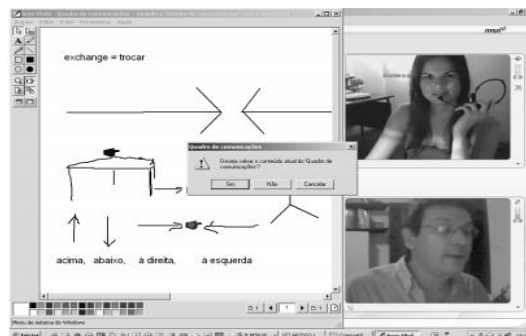
Fonte: Telles; Vassallo, 2006, p. 198.

No caso de não desejarem utilizar o *chat*, os parceiros podiam, segundo os autores, utilizar o recurso de *White Board* (Figura 4) no qual também poderiam fazer anotações, desenhar, escolher cores e fontes diferentes, com o diferencial de esse quadro ser

literalmente ‘compartilhado’ no sentido de que ambos os parceiros podem usar todas as funções simultaneamente; ou seja, o que quer que um parceiro escreva ou desenhe no quadro, o outro pode, interativamente, interferir, mudar, apagar ou escrever ao mesmo tempo, causando, de alguma forma, uma impressão de ‘estar junto’ como na interação do tandem face a face<sup>21</sup>. (TELLES; VASSALLO, 2006, p. 200)

O recurso *White Board* que propiciava colaboração simultânea entre os parceiros ocupava o lugar do chat, quando era selecionado pela dupla, como se pode verificar na Figura 4. Tanto utilizando o *chat*, quanto usando o *White Board*, o posicionamento e o tamanho das janelas de vídeo não eram alterados e, dessa maneira, pode-se inferir que o uso do *White Board* tenha sido também mais frequente que o da videoconferência, pois os espaços destinados ao *chat* e ao *White Board* são maiores e mais destacados dentro da ferramenta. Independente de os parceiros escolherem o *chat* ou o *White Board*, as imagens da câmera ainda permaneciam disponíveis para os aprendizes, de maneira que os aqueles recursos seriam *adicionais* ao recurso principal, a videoconferência.

**Figura 3** - Tela do Windows Live Messenger com as janelas de vídeo e White Board abertas



Fonte: Telles; Vassallo, 2006, p. 199.

Os autores reconhecem que as atividades de TTD possivelmente ocorreriam de maneira diferente entre parceiros que não fossem da área da linguística ou professores de LE recém-formados e acreditam que, nesses casos, a mediação de um professor seria fundamental para dar suporte. Entretanto, como projetaram o ambiente de TTD a partir de suas experiências pessoais e como linguistas, puderam prever como seria uma sessão prototípica, com suas fases e encadeamentos a partir delas e, como pesquisadores, levantaram diversos pontos que ainda deveriam ser investigados no futuro, com o desenrolar do Projeto TTD, separados em três focos de pesquisa: 1) Pedagógico: processos, contexto, participantes e ferramentas; 2) Aprendizagem em TTD: características das interações do ponto de vista linguístico, cultural; e 3) Mediação:

<sup>21</sup> “(...) literally “shared”, in the sense that both partners can use all of its functions simultaneously; that is, whatever one partner writes or draws on the board, the other can interactively interfere, change, erase or write on it at the same time, somehow causing an impression of “being together”, as in face-to-face tandem interaction.”

ações, crenças e papel do professor mediador nas práticas de TTD (TELLES; VASSALLO, 2006). De fato, um amplo campo de pesquisa foi aberto para os estudos de TTD com focos mais diversos<sup>22</sup>, dentre os quais, pode-se citar: interculturalidade (ZAMPIERI, 2019), gerenciamento de dados multimodais de TTD (ARANHA; WIGHAM, 2020; ARANHA; LOPES, 2019; LOPES, 2019; ARANHA; LEONE, 2017; ARANHA, LEONE, 2016), feedback corretivo (FRESCHI; CAVALARI, 2020; FRESCHI, 2017; GARCIA, 2017; ARANHA; CAVALARI, 2015; Pereira-Filho, em andamento), análise de gêneros (ARANHA, 2019; RAMPAZZO, 2019; RAMPAZZO; ARANHA, 2018; ARANHA; BRAGANHOLLO, 2015), crenças (RAMOS, 2016), escrita colaborativa (FERREIRA, 2019; FREITAS; GARCIA, 2018), organização retórica e polidez (RAMPAZZO, em andamento), subjetividade dos interagentes (FREITAS, 2015), avaliação (FRESCHI, em andamento), autonomia (SOGGIO-DEL MONTE, em andamento), alternância de código (PICOLI, 2019), integração na sala de aula de universidade estrangeira (KLEIN-ALVES, em andamento), cultura (MANTA, 2015; MENECHELI, em andamento), translinguismo no teletandem (PICOLI, em andamento).

Assim, o TTD abriu possibilidades inovadoras para o ensino-aprendizagem de LE via CMC, utilizando-se de princípios e de uma estruturação pedagógica consistente e de ferramentas que podiam estar ao alcance de (quase) todos. Além das perspectivas teóricas que primam pela autonomia e pela autenticidade da comunicação, as ferramentas de comunicação síncrona disponíveis para a realização do TTD estavam em franco desenvolvimento e passando a ocupar cada vez mais a vida cotidiana, tanto que foi possível para Telles e Vassallo experimentarem diferentes aplicativos e escolherem aquele que lhes serviria melhor. Embora geograficamente distantes, os pares podiam manter a comunicação autêntica como se estivessem face a face e, sem perder de vista o propósito de aprender uma LE, interagir com pessoas as quais talvez nunca tivessem oportunidade, se não pelo uso da tecnologia.

Contudo, a partir das pesquisas e do desenvolvimento das atividades em si, o TTD sofreu alterações. Tendo o sujeito como protagonista da sua própria aprendizagem, por meio de competências em diferentes habilidades, inclusive a digital, não é difícil que as atividades de TTD tomassem rumos não previstos, como as opções por uma ou outra maneira de ordenar as atividades, a preferência pela utilização de um determinado MI, as variações nos arranjos tecnológicos etc. Uma mudança institucional, contudo, demandada por uma das universidades parceiras gerou uma necessidade de alteração que instaurou uma nova modalidade de TTD na UNESP de SJRP. Além das configurações da nova modalidade, a sincronia da comunicação

---

<sup>22</sup> Vide lista de publicações no site oficial do Projeto TTD, [www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org).

passou a ser regularmente realizada pela videoconferência, isto é, na modalidade oral, devido ao desenvolvimento dos aspectos tecnológicos na época.

### 2.1.3.1 Mudanças no Teletandem: alterações para além da tecnologia

Ao longo dos quinze anos de existência, foram muitas as mudanças ocorridas no TTD. Como uma atividade pedagógica e de pesquisa, o contexto de ocorrência das práticas exerceu demandas e restrições que deram implementações diferentes à proposta de Telles e Vassallo (2006). Para entender as mudanças ocorridas nas atividades de TTD, nesta subseção, farei um percurso da modalidade não integrada de TTD à integrada, buscando identificar o contexto em que elas ocorreram e evidenciando que, junto com essa alteração, houve um significativo desenvolvimento dos recursos tecnológicos, que propiciou a mudança da sincronia da comunicação dos *chats* para a SOT.

Atualmente, as práticas de TTD na UNESP-SJRP podem ser caracterizadas em três diferentes modalidades: institucional integrada, institucional não integrada (ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI; ARANHA, 2016) e institucional semi-integrada (ZAKIR, 2015; CAVALARI, 2018). Na modalidade institucional não-integrada (TTD), as atividades ocorrem dentro das instituições (“institucional”) sem, no entanto, fazerem parte das disciplinas de LE (“não integrado”), ou seja, embora as universidades deem suporte para o pareamento, espaço para realização das sessões e algum apoio tecnológico, a participação dos alunos e dos coordenadores e mediadores é totalmente voluntária. Essa foi a modalidade mais comum nos primeiros anos do Projeto TTD, financiado pela FAPESP<sup>23</sup>.

Para participar das atividades, os alunos deveriam estar matriculados na universidade, ter acesso a um computador conectado à Internet e aparelhado com uma câmera e com um MI, dentro ou fora da universidade, e ter duas horas disponíveis por semana para a prática. As atividades, no Brasil, eram supervisionadas pelos professores mediadores (normalmente, alunos de pós-graduação ou os professores voluntários de LE envolvidos no projeto), mas toda a responsabilidade da negociação e da organização do processo era dos participantes (TELLES; VASSALLO, 2006; ARANHA; CAVALARI, 2014; ARANHA; LUVIZARI-MURAD; MORENO, 2015; CAVALARI; ARANHA, 2016). Os alunos interessados deveriam preencher um formulário eletrônico e aguardar que os coordenadores do projeto encontrassem um parceiro, de acordo com as informações dadas no preenchimento de um questionário, indicando a

---

<sup>23</sup> Processo FAPESP 2006/03204-2.

disponibilidade de dias e horários, idade, interesses etc. Uma vez feito o pareamento pelos responsáveis, os alunos deveriam contatar-se por e-mail para negociar dias, horários, processos de aprendizagem e MI a ser utilizado (ARANHA; CAVALARI, 2014).

No Projeto Teletandem Brasil, a proposta era que as sessões durassem ao menos duas horas, sendo uma hora por dia ou em dias diferentes, cada uma delas para uma das línguas estrangeiras envolvidas. Os primeiros 30 minutos deveriam ser dedicados à conversação, momento no qual os participantes deveriam prestar atenção à fala do parceiro e fazer anotações sobre problemas com vocabulário, pronúncia e gramática, interferindo apenas em caso de comprometimento da compreensão. Essas anotações seriam utilizadas como guia para os vinte minutos seguintes, momento reservado ao *feedback* linguístico. Os dez minutos finais deveriam ser destinados a uma reflexão conjunta sobre o desempenho de ambos os participantes naquela sessão. Entre uma sessão e outra, os participantes poderiam negociar a leitura e a produção de textos para treinar leitura e escrita.

O TTD institucional não integrado (TTDini) foi o padrão para as atividades de 2006 a 2010 (ARANHA; CAVALARI, 2014; ARANHA; LUVIZARI-MURAD; MORENO, 2015). Os estudos sobre o TDD nesse intervalo mostram que os contextos de ocorrência das sessões impunham obstáculos não só aos participantes, mas também aos pesquisadores. Nessa época, as premissas do TTD estavam sendo testadas e o que se via é que eram necessários diversos arranjos para que as práticas ocorressem, inclusive em relação à participação dos alunos, que era voluntária e, igualmente, causava imprevistos (muitos alunos desistiam da participação, ou não se comprometiam com o cronograma negociado). Embora a mediação e o período de duas horas de sessão tenham ocorrido na maior parte das parcerias (SANTOS, 2008; SALOMÃO, 2008, BEDRAN, 2008; SILVA, 2008; MESQUITA, 2008; CAVALARI, 2009; KFOURI-KANEOYA, 2009; OYAMA, 2013; BROCCO, 2009; MENDES, 2009; LUZ, 2009; KAMI, 2011; RODRIGUES, 2013), os arranjos para as práticas e o uso dos recursos tecnológicos indicados no Projeto Teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006) foram diversos.

Bedran (2008) aponta que a primeira dificuldade enfrentada para a parceria italiano-português na qual se embasou seu trabalho foi encontrar um parceiro para a estudante brasileira. A mesma dificuldade foi apresentada por Mesquita (2008) — que teve de esperar dois meses para o pareamento dos alunos e, depois da terceira interação, o participante estrangeiro desistiu da prática, obrigando o participante brasileiro a mais dois meses de espera para novo pareamento — e por Brocco (2009), que afirma que “enquanto os outros grupos contavam com vários integrantes, o grupo de inglês era composto por apenas dois pares de interagentes” (p. 113).



Outros grandes entraves apresentados foram relacionados às questões tecnológicas, tanto no que diz respeito à falta de equipamento dos participantes, quanto em relação ao uso dos computadores e aplicativos pelos alunos e pelos pesquisadores.

Bedran (2008) relata que

quando surgiu o primeiro par para a nossa interagente brasileira, os problemas estavam parcialmente resolvidos porque ainda faltava o equipamento para que ambas pudessem interagir. Felizmente a interagente italiana tinha o computador, acessórios necessários e internet banda larga, mas não tínhamos nenhum computador específico do projeto para que a interagente brasileira pudesse utilizar. (BEDRAN, 2008, p. 115)

A autora salienta que o laboratório de TTD de SJRP havia sido contemplado com dois computadores por uma agência de fomento municipal, mas que as máquinas ainda não haviam chegado. Depois da chegada das máquinas, houve problemas na utilização do MSN e as participantes trocaram e-mails da metade do mês de maio de 2006 até o início do mês de junho, quando a estudante brasileira entrou de férias e foi para casa, onde poderia utilizar o MI. No entanto, a conexão da Internet que a aluna tinha em casa não era potente o suficiente para a realização da videoconferência, além de o uso da webcam causar interferência no som (BEDRAN, 2008).

Como as práticas de TTD podiam acontecer em lugares diferentes, dependendo da situação dos participantes, em algumas parcerias foi necessário recorrer aos computadores dos alunos, em casa (BEDRAN, 2008; BROCCO, 2009) ou no trabalho (KAMI, 2013) e até mesmo em *cyber cafés* e *lan houses* (SALOMÃO, 2008; SILVA, 2008). Ainda depois de terem o equipamento providenciado pelas universidades, algumas vezes a velocidade da internet não era suficiente para a sessão de videoconferência (SALOMÃO, 2008) ou havia incompatibilidade entre os equipamentos necessários para a prática.

Nesse período, algumas vezes também houve necessidade de combinação de diferentes MI, devido à diferença de sistemas operacionais e dificuldades dos próprios participantes em utilizar o equipamento, como conta Kaneoya (2008):

No início, as interagentes tiveram dificuldades para conseguir usar a câmera e os recursos de áudio, mas perceberam que os problemas se relacionavam à configuração de seus computadores. Assim, para que as interações acontecessem, passaram a utilizar três programas: o *MSN* para a imagem, o *Mercusy*, para que *H* pudesse interagir com seu computador, um Macintosh, e o *Skype* para a oralidade. (p. 54, grifos da autora)

Assim, o contexto em que as práticas eram desenvolvidas era bastante variado, o que obrigava professores, pesquisadores e participantes a buscar alternativas para conseguir realizar a prática de maneira prototípica, conforme previa o Projeto TTD (TELLES; VASSALLO, 2006). Com isso, o resultado da coleta de dados nem sempre era o esperado: Salomão (2008, p. 99) pontua que devido aos problemas tecnológicos, das 22 sessões coletadas, “15 aconteceram exclusivamente com *chat* e vídeo, 7 com áudio e apenas 1 com todos os recursos”; Silva (2008, p. 133) afirma que “devido a diversos entraves, somente foram possíveis algumas interações com o recurso de áudio”; e Bedran (2008, p. 112) aponta que

muitas vezes não era possível realizar as interações utilizando o áudio e o vídeo ao mesmo tempo, como pretendíamos fazer inicialmente, uma vez que o uso da webcam comprometia, muitas vezes, a qualidade do som, o que conseqüentemente inviabilizava a comunicação.

Os pesquisadores não estavam imunes às intercorrências, pois muitas vezes tinham problemas para fazer a coleta dos dados. Mesquita (2008), por exemplo, informa que

O conteúdo dessa interação era gravado, habilitando uma das opções do Messenger de registrar a conversa. Para a gravação do áudio estava prevista a utilização do aplicativo *Camtasia Studio Pro*, capaz de gravar o som da tela dos computadores, porém, na única vez que o aplicativo foi utilizado pela dupla analisada, ocorreram alguns problemas técnicos e essa interação acabou sendo descartada. Dessa forma, tivemos apenas os registros das conversas por *chat*. (MESQUITA, 2008, p. 103)

De maneira semelhante, o fato de as participantes terem de usar mais de um programa para a prática de TTD, como aponta Kaneoya (2008), “dificultava as gravações, pois os arquivos acabavam ficando bastante pesados, e a maior parte das interações não pode ser registrada” (p. 54). Além da incompatibilidade entre os programas de comunicação e de gravação, há registro da opção de não gravação advinda da negociação dos participantes, como afirma Santos (2008):

[os dados] deveriam contemplar tanto a gravação da imagem da tela do monitor do participante interagente 1 quanto o som obtido da conversa por voz, de maneira que o registro final abrangesse a imagem e a voz de ambos os participantes durante a interação-aula. No entanto, o contrato colaborativo firmado entre os participantes, no exercício de sua autonomia e reciprocidade, definiu que as interações ocorressem contemplando apenas recursos de áudio (...). (p. 80)

Com o passar do tempo, a evolução dos programas de computador e o surgimento de novas opções de MI foram oferecendo alternativas para a gravação dos dados das sessões. Vassallo (2010) salienta que entre 2007 e 2008 surgiu do aplicativo Oovoo<sup>®</sup>, que permitia a gravação de som e imagem (embora não a do *chat* escrito), proporcionando coletas mais favoráveis que as do início do Projeto. Dessa forma, o que se percebe é que as práticas no

período inicial (doravante “primeiro período”) do TDD em SJRP foram marcadas por certa inconstância, no sentido de haver diferentes contextos para sua ocorrência e esses cenários serem modificados a cada nova parceria. Por outro lado, ao mesmo tempo que os desafios apareciam, o período foi permeado por diferentes possibilidades de ultrapassar os obstáculos que se impunham.

A partir de 2011, a prática de TDD na UNESP-SJRP foi se modificando e encontrando novos formatos organizacionais não só a partir das novas possibilidades tecnológicas, mas, principalmente, por uma nova parceria estabelecida entre a universidade brasileira e a Universidade da Georgia (UGA), nos Estados Unidos, que demandava a incorporação das atividades de TDD à disciplina de Língua Portuguesa como LE.

Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016) descrevem a implementação dessa parceria e a maneira como ela suscitou a necessidade de uma nova forma de implementação de TDD, denominada “teletandem institucional integrado” (TDDii). As autoras salientam como diferenças entre esta e a modalidade anterior o fato de, no TDDii,

- (i) os alunos fazem, todos ao mesmo tempo, as sessões de TDD durante o horário regular de aula em ambientes apropriados para as interações e *com o apoio de monitores, que ajudam a sanar possíveis problemas com a tecnologia;*
- (ii) os professores organizam um calendário de interações (em geral oito) e de temas relacionados com os programas das disciplinas sobre os quais os alunos poderão discutir. Obviamente, outros assuntos poderão fazer (e efetivamente fazem) parte das interações. O objetivo de haver um assunto proposto pelo professor de uma disciplina é oferecer uma sugestão de tema àqueles aprendizes que são mais tímidos, servir de “gatilho” para a interação, funcionar como um warm-up;
- (iii) as atividades de TDD são utilizadas como um instrumento de avaliação, uma vez que se relacionam de alguma maneira com o conteúdo desenvolvido durante as aulas;
- (iv) os alunos escrevem um texto em língua estrangeira, relacionado ao tema expresso em (ii), que é corrigido por seu parceiro;
- (v) os alunos participam de um tutorial antes de iniciarem as interações com seu parceiro, tanto do lado brasileiro quanto do lado estrangeiro;
- (vi) o pareamento é feito aleatoriamente, ou seja, um aluno brasileiro é pareado com um aluno estrangeiro dependendo do computador no qual se senta na primeira interação, a qual ocorre sempre no mesmo espaço físico (no Laboratório Teletandem, no caso dos alunos da UNESP-SJRP), com todos os alunos presentes. (ARANHA; CAVALARI, 2014, p. 189, grifos meus)

Integrando às atividades de TDD dessa maneira, Aranha e Cavalari (2014) afirmam promover um ambiente híbrido de aprendizagem de LE e esperam oferecer aos alunos formas mais variadas de aprendizagem durante as aulas, assim como oferecer-lhes a oportunidade de uma experimentar o desenvolvimento de sua autonomia e da colaboração, por meio da comunicação autêntica mediada pela tecnologia. É importante salientar que as autoras também esperavam que o fato de as atividades ocorrerem ao mesmo tempo, no laboratório de TDD, e

estarem vinculadas às disciplinas, proporcionasse maior apoio pedagógico, dando ao participante maiores possibilidades de compreender e desenvolver a aprendizagem autônoma.

Por estarem organizadas para serem desenvolvidas em um mesmo espaço e com as mesmas características contextuais para cada grupo, o TTDii pode ser caracterizado como

situações retóricas recorrentes, que apresentam formas convencionais porque emergem de situações com estruturas e elementos similares e seus participantes respondem de maneiras similares. Os participantes do contexto TTDii buscam “convencionalizar” seu discurso na interação, uma vez que aprenderam com os antecessores, durante o tutorial, nas interações com um outro desconhecido, no conhecimento prévio sobre processos de ensino e aprendizagem e nas relações sociais, o que é apropriado (e o que não é) e quais efeitos suas ações terão em outros participantes. (ARANHA, 2016, p. 113)

Ou seja, há, no TTDii, diversos gêneros com os quais os participantes respondem a situações retóricas recorrentes, mas as características genéricas dessa modalidade de TTD ainda estão sob investigação, sendo a SOT inicial o primeiro gênero desse sistema a ter sido explorado (ARANHA, 2016; RAMPAZZO, 2017; ARANHA; RAMPAZZO; ARANHA, 2018; RAMPAZZO; ARANHA, 2019) e ainda está em fase de pesquisa (RAMPAZZO, em andamento).

Para que as atividades ocorram de maneira semelhante, a organização de uma prática de TTDii segue alguns procedimentos. As sessões ocorrem conforme um calendário previamente acordado entre os professores responsáveis pelas duas disciplinas, que também decidem se haverá tarefas a serem cumpridas pelos pares e quais serão elas (RAMPAZZO; ARANHA, 2018; ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI; ARANHA, 2015). Sem perder de vista os princípios que norteiam a aprendizagem em tandem, as atividades ocorrem, em média, por oito semanas, uma vez por semana, com duração de 1 hora por sessão. Os processos para que as sessões ocorram, no entanto, são iniciados muito tempo antes da prática pelos participantes, como a organização do calendário pelos professores e a possível escolha das sugestões de temas que poderão discutidos pelos alunos<sup>24</sup>.

Tendo acesso antecipado à quantidade de alunos de cada uma das turmas, os professores definem a data de início das sessões e os alunos podem ser pareados aleatoriamente, dependendo do computador em que se senta na primeira sessão (ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI; ARANHA, 2016) ou, caso os professores desejem, os alunos podem ser pareados com antecedência e podem realizar uma pequena apresentação pessoal, por e-mail, normalmente, na semana anterior ao início das práticas de TTDii.

---

<sup>24</sup> Trata-se de sugestões apenas, os alunos podem escolher outros temas, desde que realizem as tarefas propostas para avaliação.

Ainda antes do início do período de sessões, os alunos brasileiros e estrangeiros participam de um tutorial, no qual conhecem os princípios do projeto e algumas de suas características (ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI; ARANHA, 2016). O professor brasileiro responsável pelo TTDii encontra-se presencialmente com os alunos brasileiros, e com os estrangeiros via Skype®, para apresentar os princípios teóricos do TTDii e como as atividades serão desenvolvidas. O calendário acordado entre os professores é compartilhado com os participantes e os alunos são orientados sobre as atividades que serão realizadas. Cavalari e Aranha (2016) consideram o tutorial vital para que os alunos, além de aprenderem alguns procedimentos, percebam o potencial de aprendizagem no TTDii.

Há uma apresentação padrão, que é alterada conforme o calendário, pela qual, na UNESP-SJRP, o responsável pelo tutorial introduz alguns aspectos teóricos do TTDii, informa sobre as tarefas integradoras (CAVALARI; ARANHA, 2016), sobre aspectos da participação nas atividades e ajudam os participantes a estabelecer as metas de aprendizagem, passo fundamental para o desenvolvimento da autonomia. O estabelecimento das metas é feito por meio de um Questionário inicial (Qi), no qual há perguntas sobre concepções de linguagem e de cultura e sobre a autoavaliação do nível linguístico do aluno. Os participantes também são orientados a escrever um diário reflexivo ao final de cada SOT e a salvar esse documento em uma pasta específica. Em 2014, quando o artigo de Aranha e Cavalari foi publicado, utilizava-se o Teleduc como plataforma de arquivamento dos documentos. Atualmente, utiliza-se o *Google Drive* para arquivamento e para produção dos diários e dos textos: os alunos são instruídos a produzi-los em um arquivo do *Google Docs* e compartilhá-los com o professor responsável (LOPES, 2019). As informações do tutorial ganharam uma versão em vídeo no ano de 2017, e ficam disponíveis na página do Teletandem Rio Preto no YouTube<sup>25</sup>.

Depois de iniciadas as sessões, os parceiros devem cumprir as tarefas propostas, sendo a principal delas a produção de textos em língua alvo, relacionada ao tema escolhido pela dupla ou pelos professores, cuja revisão é realizada pelo parceiro e, posteriormente, é reescrito pelo autor.

Aranha e Cavalari (2014) explicam que

a primeira interação é considerada a fase de apresentações e quebra gelo, quando os alunos devem se apresentar e se conhecer. A oitava e última interação é considerada fase de avaliação e ajustes da parceria, quando os alunos deverão avaliar a experiência e decidir se pretendem continuar a interagir por conta própria. Entre a segunda e a sétima interações, os alunos devem trocar textos com seus parceiros estrangeiros, por meio de um revezamento entre produção em língua estrangeira (LE) e revisão em língua materna (LM): a cada 15 dias, um dos membros do par interagente deve escrever um texto em língua estrangeira (os temas são sugeridos pelos professores de acordo com o programa de sua disciplina) e enviar para o parceiro, que deverá revisar o texto e enviá-

---

<sup>25</sup> <https://www.youtube.com/channel/UCVSSxU6o3r2ynnBukIdgKjQ>

lo de volta para que tal revisão seja comentada na interação seguinte. Dessa maneira, a cada semana, a interação se inicia na língua em que o texto foi escrito e o aprendiz daquela língua tem a oportunidade de solucionar suas dúvidas em relação às revisões feitas pelo parceiro em seu texto. Na semana seguinte, esse mesmo aluno receberá um texto escrito em sua LM e deverá revisá-lo e enviá-lo para o parceiro para que a revisão possa ser comentada na próxima interação” (p. 193)

As autoras salientam que a articulação entre os conteúdos trabalhados no TTDii e os da disciplina é importante para que as atividades sejam percebidas como significativas e conectadas ao que está sendo estudado. Além disso, o trabalho com os textos pode ajudar alunos que possam sentir que não têm muito o que compartilhar com o parceiro durante a SOT.

Depois de cada sessão, os participantes brasileiros devem escrever seus diários reflexivos, que servem tanto para que o aprendiz possa refletir sobre seu processo de aprendizagem, quanto para o professor possa perceber se deve fazer alguma intervenção pedagógica junto àquele aluno ou grupo (CAVALARI; ARANHA, 2019). Para auxiliar os alunos sobre o que podem escrever nos diários, o professor pode oferecer a eles algumas perguntas como guia:

- O que você e/ou seu parceiro aprendeu durante a interação de hoje?
  - Escreva sobre (i) os momentos em que houve algum tipo de desconforto (ou conflito), ou quando você se sentiu envergonhado por alguma razão; (ii) como ou se você lidou com o conflito ou vergonha;
  - Volte ao questionário que você respondeu e (re)pense sobre as metas que você estabeleceu; depois, tente explicar como a experiência do teletandem está (ou não) ajudando você a atingir suas metas. Que tipos de ajustes você pode precisar fazer?
- <sup>26</sup>(CAVALARI; ARANHA, 2016, p. 332)

Atualmente, além dessas questões-guia, é possível também que o professor ofereça aos alunos um guia baseado em Böcker et. al. (2017), na forma de “log”:

1. O que eu aprendi hoje em inglês (palavras, frases inteiras).
2. O que eu aprendi hoje sobre o país do meu parceiro: as pessoas, a música, etc.?
3. Minhas expressões preferidas das quais que vou me lembrar com certeza.
4. Erros que não vou mais cometer da próxima vez.

Os diários são salvos e compartilhados com o professor responsável e/ou com o mediador que, normalmente, é um aluno de pós-graduação. Esses diários são lidos e, em encontros quinzenais, mediador e participantes discutem as experiências durante as sessões,

---

<sup>26</sup> “- *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?*”

sendo que o mediador tem o papel de mediador da aprendizagem, de um “parceiro de discussão” (SALOMÃO, 2012, p. 19) sobre as dificuldades e sucessos das sessões, o que também leva o aluno à reflexão e à autoavaliação. Salomão (2012) aponta que o papel do mediador está intimamente relacionado à teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998), uma vez que esse papel é o de auxiliar os aprendizes durante seu processo de aprendizagem autônoma, tanto no que diz respeito a algum assunto sobre a SOT, quanto em relação à autonomia do aprendiz.

Pode-se identificar três traços distintivos entre o TTD e o TTDii: a avaliação, a coleta de dados e a identificação de gêneros.

O primeiro traço distintivo, a avaliação deve ser realizada e ela o é seguindo a perspectiva sociocultural, isto é, são dadas aos participantes diferentes oportunidades de ajuda e de autoavaliação. Nessa modalidade, há três elementos que constituem a avaliação: a autoavaliação, a avaliação do parceiro e a avaliação do professor. Isso não significa, contudo, que os participantes devam dar nota para o seu desempenho ou esperar que ela seja dada pelo parceiro, mas que eles são encorajados a avaliar suas metas e seu desenvolvimento para atingi-las. Como todas as tarefas ficam arquivadas, é possível revisitá-las para verificar os pontos fortes e os pontos fracos durante as atividades. À avaliação pelo parceiro também não é dada uma nota, mas considera-se que ela seja realizada sob a perspectiva da ajuda e do atendimento dos interesses do parceiro. A avaliação do professor, por outro lado, ocorre tanto em relação ao processo quanto em relação aos produtos, que recebem notas. Cavalari e Aranha (2016) salientam que embora essa avaliação possa parecer contraditória em relação ao desenvolvimento da autonomia e da colaboração, podem ser estabelecidos critérios para uma avaliação mais coerente com os princípios do TTDii, mas que, pela experiência, os alunos se sentem recompensados pelo esforço e pelo trabalho desenvolvido nas atividades.

Por fim, os participantes brasileiros são convidados a avaliar toda sua experiência no TTDii, e compartilhar com o professor sua experiência de aprendizagem respondendo um Questionário Final (Qf), que serve para os processos de reflexão sobre o atingimento das metas e para que o professor possa se preparar outras tarefas para futuras turmas. No que se refere ao TTD institucional semi-integrado (TTDisi), apenas uma das universidades parceiras integra as práticas às aulas de LE, de maneira que os alunos dessa universidade tenham a obrigatoriedade de cumprir as tarefas. No entanto, quando uma das universidades integra o TTDisi, é comum que o outro grupo acompanhe o calendário acordado e produza, pelo menos, os textos a serem trocados. Essa prática, a meu ver, também promove a cooperação e a reciprocidade nessa faceta das atividades de TTD. Mesmo não tendo obrigatoriedade de entrega de textos e nem avaliação pelas atividades, os alunos da modalidade semi-integrada cooperam com seus parceiros para que

esses possam alcançar um dos propósitos comunicativos dessa prática específica, que é produzir conhecimento que será avaliado em uma disciplina obrigatória.

O segundo ponto diferencial é que o contexto integrado e as atividades conjuntas propiciaram uma maior coleta de dados (ARANHA; LUVIZARI-MURAD; MORENO, 2015). Durante o TTDini, os dados eram coletados pelos pesquisadores que estivessem desenvolvendo trabalhos nesse contexto. No TTDii, entre 2012 e 2015, todos os dados multimodais produzidos em uma sessão de TTD foram sistematicamente coletados, de maneira que os textos escritos, que compõem grande parte das tarefas integradoras, também se tornam parte dos dados. O Quadro 3, de Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015), resume essa diferença considerando os cenários pedagógicos da época:

**Quadro 3** - Características e ocorrências de dados tipicamente gerados nas pesquisas sobre aprendizagem de LEs via TTD.

Instrumento de coleta de dados	Descrição	Contexto de ocorrência	
<b>Interações</b>	Conversa entre os participantes da atividade de Teletandem, realizada por vídeo conferência e gravada em áudio e vídeo;	TTD	TTDii
<b>Questionários (Inicial e final)</b>	Perguntas para que os aprendizes reflitam sobre suas expectativas e objetivos para a atividade de Teletandem e, após a experiência, sobre as contribuições da mesma para seu desenvolvimento linguístico e formação profissional.	TTD	TTDii
<b>Diários</b>	Relatos dos aprendizes refletindo sobre a experiência de aprender línguas estrangeiras via Teletandem.	TTD	TTDii
<b>Chat</b>	Espaço de apoio aos aprendizes quando as habilidades de produção e compreensão oral são insuficientes para a comunicação, situações nas quais se utiliza também a linguagem escrita.	TTD	TTDii
<b>Textos escritos</b>	Produção textual sistemática e obrigatória de conteúdos relacionados às aulas de LE, elaborados conjuntamente entre os professores dos grupos brasileiro e estrangeiro. Objetiva não apenas o desenvolvimento da habilidade escrita, como também fornecer insumo para as discussões durante a interação. Contempla também questões culturais advindas da interação entre os parceiros.	TTDii	

Fonte: Aranha; Luvizari-Murad; Moreno (2015, p. 282).

Diante da nova organização, naquele momento, foram criadas alternativas para coletar, organizar e armazenar os dados advindos das atividades de TTDii, não apenas para poder lidar com o volume deles, mas para que outros pesquisadores pudessem utilizá-los e ganhar tempo para seus trabalhos. Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015) relatam a experiência da construção desse banco de dados, descrevendo sua coleta, separação e classificação. Ainda que os dados estivessem coletados, organizados e armazenados, para que diversos pesquisadores pudessem ter acesso a eles e pudessem utilizá-los de forma confiável, era necessário que esses dados fossem transformados em corpus, “ou seja, que devem ser incluídos metadados, documentos de criação de códigos, anonimização e conversão dos dados em formatos padrão”<sup>27</sup> (ARANHA; LOPES, 2019, s/p.).

<sup>27</sup> “(...) which means that it should include metadata, codes creation documents, anonymization, and data conversion into standard formats.”



O MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (LOPES, 2019; ARANHA; LOPES, 2019) é o resultado da transformação do banco de dados descrito por Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015) em um corpus amplo que está disponível para pesquisadores do mundo inteiro que se interessem por telecolaboração ou qualquer outro objeto que possa ser analisado pelos metadados. Aranha e Lopes (2019) afirmam que faz parte da construção de um corpus estruturado e coerente a produção de documentos que expliquem os dados e que ajudem os pesquisadores, na medida que esses documentos produzam contexto, facilitando o acesso aos dados e explicando sua produção. Assim, adicionalmente aos dados coletados nas sessões, o MulTeC também abriga o arquivo de PowerPoint® utilizado para o tutorial, as listas de pareamento e de presença dos participantes e planilhas com informações sociolinguísticas dos aprendizes. Todos os dados que estão disponíveis no MulTeC foram autorizados pelos informantes por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Lopes (2019), com base em Foucher (2010), explica que, em ambientes telecolaborativos, a relação existente entre as tarefas auxilia o entendimento da produção dos dados como os do MulTeC. Com isso, a autora opta pela utilização da descrição dos cenários pedagógico e de aprendizagem para descrever no corpus a relação entre as tarefas realizadas por uma determinada turma. O cenário pedagógico acaba por determinar os dados que serão produzidos durante as SOT, na medida que descreve o planejamento das ações para as sessões de TTDii (acordos entre os professores brasileiro e estrangeiro sobre o planejamento das sessões, calendário com a descrição das atividades, mediadores responsáveis pelo acompanhamento da turma, lista de pareamento, quando ele ocorre antes do início das atividades, dados dos aprendizes — como endereço de e-mail/ou telefone de contato). Rampazzo e Aranha (2019) explicam que nos cenários pedagógicos estão descritos os objetivos, as competências, os instrumentos, as tarefas e os prováveis participantes. Baseadas em Aranha e Leone (2016, 2017), as autoras afirmam que nos dados de TTDii coletados para o MulTeC esses cenários são caracterizados por duas macro-tarefas, as SOT e as sessões de mediação, que ocorrem em quaisquer parcerias de TTDii. Para a realização dessas macro-tarefas, os aprendizes realizam micro-tarefas a elas relacionadas, também previstas no cenário pedagógico. O tutorial e as trocas de textos são exemplos das micro-tarefas atreladas à macro-tarefa da SOT, enquanto o diário de aprendizagem e a autoavaliação pelos Qi e Qf são tarefas classificadas pelas autoras como parte da macro-tarefa da mediação.

O cenário de aprendizagem, por sua vez, refere-se ao registro do que ocorreu de fato na sessão, “incluindo as alterações feitas ao que fora planejado, de modo que, possíveis dificuldades

---

que emerjam pelo caminho não representem obstáculos”<sup>28</sup> (LOPES, 2019, p. 73). Para Aranha e Wigham (2020), os cenários de aprendizagem são utilizados para descrever o que acontece, de fato, durante uma sessão de TTD. Eles descrevem o que ocorre na situação real de aprendizagem, incluindo características específicas de cada grupo, que são registradas em um documento com espaços destinados para informações pertinentes, “considerando o *design* do cenário (cenário pedagógico) e sua instanciação real (cenário de aprendizagem) (ARANHA; WIGHAM, 2020, p. 26). Na modalidade integrada, esses cenários registram como as tarefas previstas no cenário pedagógico foram desenvolvidas e como os participantes praticaram o TTD, sendo que, cada cenário detalha as características da prática de uma determinada turma, de maneira que podem existir diferentes configurações de cenários tanto quanto as diferentes turmas.

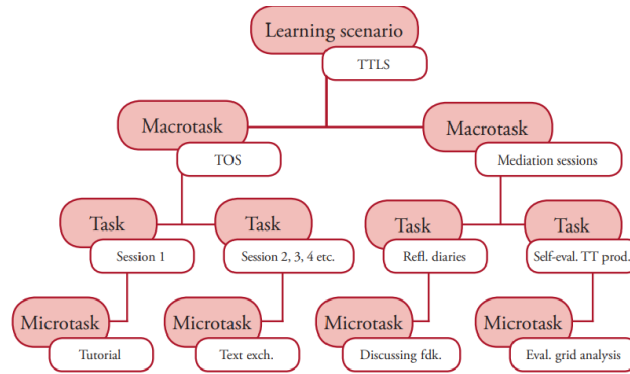
No cenário de aprendizagem estão todas as informações contidas no cenário pedagógico, acrescidas da lista de presença e das observações dos mediadores em relação às sessões da turma<sup>29</sup>. Os cenários de aprendizagem, segundo Aranha e Leone (2017) são utilizados para delinear as características que diferenciam os contextos educacionais em que o TTD ocorre e para descrever as diversas sequências e os eventos que determinam esses contextos. As autoras explicam que os cenários de aprendizagem devem conter as informações das duas universidades parceiras, detalhando a tipologia da interação (isto é, a modalidade de TTD), o período das interações (em semanas) e as macro-tarefas (ARANHA; LEONE, 2017; RAMPAZZO, 2016). Cavalari e Aranha (2019) e Aranha e Leone (2017) afirmam que o TTDii está organizado em macro e micro tarefas, que estão interrelacionadas. As autoras apontam que existem duas macro-tarefas: as sessões de TTD e as sessões de mediação. As sessões de TTD são os encontros semanais dos parceiros às quais relacionam-se as micro-tarefas, como a SOT e outras tarefas que podem ser diferentes dependendo do cenário; as sessões de mediação corresponde aos encontros entre os parceiros e os mediadores para reflexão, conscientização e orientação, quando necessário, sobre os processos de aprendizagem. A Figura 4 ilustra a visão de Aranha e Leone (2017) sobre a organização das macro e micro tarefas no TTD.

---

<sup>28</sup> Os dados relativos às turmas de 2018 e de 2020 foram coletados dos cenários de aprendizagem, como descrevo na seção de metodologia.

<sup>29</sup> Exemplos dos cenários de aprendizagem estão no Anexo 1.

**Figura 4** - A organização de um cenário pedagógico baseado no Teletandem



Fonte: Aranha e Leone (2017, p. 180)

As macro-tarefas e suas micro-tarefas relacionadas estão, portanto, informadas nos cenários de aprendizagem que compõem os metadados do MulTec (LOPES, 2019; ARANHA; LOPES, 2019) como uma maneira de orientar os pesquisadores que utilizam o corpus em relação ao contexto em que as sessões ocorreram e possibilitar diferentes análises e como uma forma de implementação da prática pedagógica em diferentes contextos.

Considerando que os cenários pedagógico e de aprendizagem registram as atividades desenvolvidas durante as práticas de TTD, pode-se dizer que, embora não estivessem sistematizados, durante o TTD não integrado eles também existiam, já que havia um planejamento das atividades a serem realizadas durante as SOTs pelos pesquisadores mediadores e essas atividades eram realizadas pelos participantes. Nesse sentido, pode-se afirmar que também no TTDini as interações ocorriam com os participantes do desenvolvendo ações recorrentes, levando a ações tipificadas, dentro de um mesmo cenário de aprendizagem, ou seja, tem-se cenários pedagógicos/de aprendizagem distintos seja dentro de uma mesma modalidade de TTD ou entre modalidades diferentes.

Aranha (2017) defende que no TTDii são criadas formas tipificadas de comunicação (BAZERMAN, 2006), isto é, gêneros textuais, os quais auxiliam os aprendizes na constituição de sentidos, na percepção e na construção do contexto, assim como lhes permite o uso criativo da comunicação para realizar seus propósitos comunicativos. Aranha considera “o sistema de atividades no teletandem como imbricado ao sistema de gêneros que a atividade promove com o intuito de focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-los” (ARANHA, 2017, s/p).

Um estudo prévio de Aranha (2014) encontrou partes recorrentes nos quinze primeiros minutos das SOTi e, posteriormente, Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2019) concluíram que elas são gêneros, embora ainda pareçam estar passando por um processo de padronização e serem necessários mais estudos sobre o tema. Dessa maneira, a circulação de gêneros no TTDii, como afirma Aranha (2017), pode indicar as ações dos participantes dentro desse ambiente de aprendizagem. Ao analisar esses gêneros, pode-se inferir como os aprendizes se comportam durante as sessões e dentro de todo o sistema de atividades do TTD.

Pelo fato de os *chats* terem estado disponíveis desde o início das atividades de TTD em 2006, é possível que a observação das materializações ocorridas dentro dele possam trazer informações sobre os gêneros que circularam e/ou circulam do TTD. Considerando que inicialmente a sincronia da comunicação estava estabelecida na interação que ocorria por escrito, devido aos problemas tecnológicos, é possível que as materializações ocorridas nos *chats* possam indicar gêneros do sistema TTD sendo materializados nesse e em outros recursos da ferramenta de comunicação síncrona.

Se, como afirma Telles (2009), a *webcam* é o diferencial do TTD, na medida que possibilita uma interação simultânea praticamente face a face (ainda que com questões a serem estudadas), a transição da sincronia da comunicação do *chat* escrito para a videoconferência é significativa e sólida para a verificação do uso desse recurso nesse ambiente telecolaborativo, pois, esse uso pode ser relacionado às ações retóricas dos participantes que, por sua vez, podem ser identificadas a partir das materializações textuais ocorridas no *chat* entre 2006 e 2015. Para isso, na próxima subseção discuto a perspectiva da análise de gêneros da Nova Retórica e como essa perspectiva é aplicada no entendimento do TTD como um sistema de gêneros.

## 2.2 Novos e velhos gêneros

Nesta subseção, exploro os estudos de gênero sob a perspectiva da Nova Retórica (MILLER, 2012a; BAZERMAN, 2006) para embasar minha análise das materializações que ocorreram no uso dos *chats*, entre 2005 e 2015 e relacioná-las com a evolução tecnológica que ocorreu ao longo desse período. Essa discussão será utilizada para analisar os dados que compõem minha amostra, com vistas a perceber as ações retóricas dos participantes em relação ao uso do recurso dos *chats* dos MI ao longo das atividades de TTD na UNESP – SJRP.

Os estudos de Gênero pela perspectiva retórica, no Brasil, têm sido influenciados pela Escola de Inglês para Fins Específicos (ESP) (ou escola Socioretórica) representada especialmente por John Swales (1990; 2004) e Vijay Bhatia (1993, 2001), e pela escola da Nova

Retórica Norte Americana, na qual se inserem Carolyn Miller (2012a; 2012b; 2016, 2017) e Charles Bazerman (1994, 2006)<sup>30</sup> (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015).

Ambas as escolas veem os gêneros como uma classe de eventos comunicativos que ocorre em comunidades específicas, fazendo uma ligação direta entre a situação em que eles ocorrem e as ações retóricas tipificadas dos indivíduos. Um ponto importante nessa ligação é o compartilhamento dos propósitos comunicativos dos usuários, tal que os gêneros possam ser vistos como “ações linguísticas e retóricas, envolvendo o uso da linguagem para comunicar alguma coisa a alguém em algum momento em algum contexto com algum propósito”<sup>31</sup> (BAWARSHI; REIFF, 2010, p. 45), a partir da necessidade que uma comunidade tem de criar estruturas discursivas como respostas para completar tarefas e atender a propósitos comunicativos (RAMPAZZO; ARANHA, 2018).

Apesar do compartilhamento desses conceitos, Vieira (2019) aponta que para a Sociorretórica, o contexto é uma situação, compartilhada por indivíduos de uma determinada comunidade, que motiva determinados usos da linguagem e faz com que haja recorrência de uso em situações semelhantes que ocorram no futuro. Nesse sentido, os gêneros são formas de ação comunicativa que ajudam os indivíduos a realizarem propósitos compartilhados pelos membros da comunidade, diante de determinadas situações, ou seja, os textos estão situados nos contextos. Levando em consideração os propósitos comunicativos que têm, os destinatários da mensagem e as restrições formais, os membros de uma comunidade interagem por meio de gêneros produzidos segundo características organizacionais definidas para cada situação específica (VIEIRA, 2019; LIMA-LOPES, 2018). Em outras palavras, “o contexto é usado para compreender textos e propósitos comunicativos” (VIEIRA, 2019, p. 70). Além de considerarem o contexto em que os gêneros são produzidos, a corrente da Sociorretórica estuda a organização retórica, as propriedades formais e os propósitos comunicativos dos gêneros em seus contextos sociais.

A vertente da Nova Retórica, por outro lado, focaliza seus estudos nas ações sociais que ocorrem por meio dos gêneros em contextos específicos, considerando que os textos, além de serem constituídos em determinado contexto, também constituem esse contexto. Vieira (2019) aponta que os gêneros, nessa perspectiva, “medeiam os modos textuais e sociais de conhecer, estar e interagir em contextos determinados” (p. 70). Assim, o contexto é um “desempenho

---

<sup>30</sup> Motta-Roth e Heberle (2015) afirmam que os estudos de gêneros textuais no Brasil são influenciados também pela Escola Sistemico-Funcional de Sydney que, ao contrário das outras duas escolas, não se debruça sobre a questão retórica dos gêneros, mas sobre questões lexicogramaticais e de metafunção da linguagem em contextos sociais.

<sup>31</sup> *linguistic and rhetorical actions, involving the use of language to communicate something to someone at some time in some context for some purpose.*

progressivo e intersubjetivo, definido a partir da interpretação singular — socialmente construída — do sujeito, mediado pelos gêneros e por outras ferramentas culturalmente<sup>32</sup> disponíveis” (idem). Os gêneros são, portanto, os mediadores das ações com o mundo e essa perspectiva busca entender como essa mediação ocorre e como nos posicionamos em relação a determinados textos e a determinados contextos (MILLER, 2012a). Entendendo que os seres humanos respondem naturalmente a símbolos sócio historicamente situados, a análise de gêneros pela Nova Retórica enfatiza os aspectos sociais e históricos e ajuda a entender os processos coletivos convencionados por uma comunidade (MILLER, 1984).

Por estar mais focada no contexto da produção textual, entendo que essa perspectiva atende mais adequadamente os propósitos desta pesquisa, na medida que busco descrever a ação social dos participantes das atividades de TTD em momentos específicos, ao longo do período de existência dessas atividades. Os usos que são feitos dos *chats*, isto é, as ações sociais que são refletidas nos textos que são produzidos nesse recurso dentro dos MI, podem ser analisados a partir do estudo não apenas da forma do discurso, mas a partir de uma visão pragmática, que considera *a situação em que a ação ocorre, os motivos de ela ocorrer e as ações retóricas que os participantes dessas ações desempenham* tal que os gêneros, se produzidos, sejam respostas retóricas formadas para atender as demandas situacionais.

Além dessa visão de gênero ancorada na análise dos textos para investigar os contextos e as ações sociais, outro ponto que surge da perspectiva da Nova Retórica, e é fundamental para as discussões desta tese, é a visão de que os gêneros podem evoluir. Por lidar com gêneros que podem ter nascido fora da Internet e estar hoje circulando em diferentes situações na esfera digital, fundamento, também, minha discussão na bibliografia que Miller (2009, 2012a, 2012b, 2016, 2017) e Miller e Shepherd (2009) construíram acerca da evolução dos gêneros. Sendo este um estudo longitudinal, entendo que a discussão que as autoras propõem sobre a evolução dos gêneros pode auxiliar na investigação das ações retóricas que busco relacionar, pois como a mudança da sincronia da comunicação do *chat* escrito para a videoconferência ocorreu ao longo do tempo, um olhar longitudinal pode identificar a diferença de materialização de um ou outro gênero nos *chats*. Essa identificação pode indicar, também, uma evolução de ações retóricas dos aprendizes no ambiente de TTD e, com base nela, pode-se verificar a mudança no uso do recurso de *chat*. Para essa discussão, é necessário, em primeiro lugar, compreender em maior detalhe a visão que Miller tem dos gêneros, como passo a expor a seguir.

---

<sup>32</sup> Miller, com base em Raymond Williams, entende “cultura como um ‘modo particular da vida’, em certo tempo e lugar, experienciado em toda a sua complexidade por um grupo que compreende a si mesmo como um grupo identificável” (MILLER, 2012a, p. 45) e afirma que “certamente aparecem conjuntos distintos de gêneros em diferentes tempos e lugares” (idem).

### 2.2.1 Os gêneros como ação social na Nova Retórica de Miller

Pela perspectiva da Nova Retórica, o gênero é uma ação social, uma prática comunicativa que medeia os objetivos de atividades individuais e coletivas com situações concretas. Com base em Campbell e Jamieson (1978) e em Kenneth Burke (1973), a autora afirma que os gêneros estão imersos em formas retóricas reconhecíveis e interconectadas, o que a leva a afirmar que as características semânticas (substância retórica), sintáticas (forma) e pragmáticas (ação retórica) estão fundidas em uma dinâmica que serve como resposta retórica a demandas situacionais percebidas pelo retor (MILLER, 2012a). As noções-chaves da concepção de gêneros de Miller são a recorrência e a ação social, tal que se chega à noção de uma ação retórica tipificada que funciona como resposta a situações recorrentes socialmente definidas (CARVALHO, 2005).

Dessa maneira, existe uma relação direta entre o discurso e a situação que, retoricamente, está fundamentada na definição de Blitzer (1968 *apud* MILLER, 2012a, p. 23), “como um ‘complexo de pessoas, eventos, objetos e relações’ que apresentam uma ‘exigência’ que pode ser atenuada pela mediação de discurso”. Tem-se, portanto, uma convencionalização de formas para responder a situações não apenas porque essas situações têm elementos semelhantes, mas porque os retores respondem de maneira semelhante a elas, utilizando formas aprendidas anteriormente para conseguir efeitos que pretendem sobre as pessoas, ou seja, atingir seus propósitos comunicativos.

Para a autora, quando um contexto situacional se repete regularmente, responde-se a ele com uma ação retórica tipificada. Isso quer dizer que quando nos deparamos com uma demanda situacional, a comparamos a outras demandas situacionais ocorridas anteriormente, e reagimos a ela com um gênero que atenda a essa demanda, assim como gêneros semelhantes ao que foi escolhido para responder a demandas anteriores do mesmo tipo, atenderam a demandas interpretadas como semelhantes. Conforme o gênero vai sendo usado para responder a determinada demanda situacional, vão sendo criados padrões que agem como restrições a novas respostas, levando a um processo de tipificação (MILLER, 2012a). O processo de tipificação é, portanto, uma ação padronizada que se constrói em resposta a um objetivo reconhecido como semelhante já ocorrido em situações semelhantes.

Segundo Miller (2012a), membros de uma comunidade dão respostas semelhantes para situações que apresentam estruturas e elementos semelhantes. Por reconhecer essas estruturas, esses membros produzem traços formais e substantivos que criam um efeito particular em determinada situação, ou seja, produzem gêneros. Os traços formais recorrentes nesses gêneros

representam o que é ou não recorrente naquela situação. Assim, para identificar ou interpretar um gênero, utilizamos regras que permitem identificar padrões recorrentes de linguagem, via forma, que nos possibilitam produzir substância cultural. Dessa maneira, o gênero está estruturado em um arranjo de traços textuais e sociopsicológicos que se unem para promover o reconhecimento de ações tipificadas em situações tipificadas e construir ações a partir desse reconhecimento (BAZERMAN, 2006). Quando identificam interpretações semelhantes no rol de experiências previamente vividas, as pessoas sabem como responder às exigências daquela situação, ou seja, é a tipificação a responsável pela criação de analogias, similaridades e recorrências.

Quando se tem um novo contexto situacional, isto é, quando não se reconhece um contexto como semelhante a outros já ocorridos e, dessa maneira, não se reconhece uma resposta adequada àquela situação, cria-se uma nova tipificação que é incorporada ao estoque de conhecimento dos membros daquela comunidade (MILLER, 1984; RAMPAZZO, 2017). Vieira (2019) salienta que para uma situação ser considerada retórica, ela necessariamente tem que poder ser modificada por um discurso e os sujeitos que estão envolvidos nela devem reconhecer a retórica nela empregada e, a partir disso, modificar a situação. Como exemplo, Vieira (2019) cita um acidente de trânsito: os gêneros não podem consertar o estrago nos automóveis, mas são eles que acionam o seguro: é realizado o boletim de ocorrência, é feito o acionamento da seguradora etc. Assim, na mesma medida que o contexto informa os sujeitos sobre as relações que são reconhecidas como típicas naquela situação, os sujeitos têm capacidade de agir nessa situação, por meio dos gêneros, gerando o que se denomina recorrência.

É importante salientar que Miller (2012a) deixa claro que o que recorre não é situação material e que, para entender a recorrência, deve-se abdicar do materialismo situacional. A autora explica que compreendemos a recorrência das situações como análogas ou comparáveis umas às outras por meio de uma inferência da nossa compreensão. Dessa forma, o que recorre não são as mesmas pessoas, falando as mesmas coisas ou agindo das mesmas formas, mas o tipo que os membros de uma comunidade *interpretam* como sendo uma situação recorrente, com base nos tipos armazenados no estoque de conhecimento. A autora enfatiza que se a recorrência das situações não é material e objetiva, tampouco ela é abstrata e subjetiva. A recorrência é um fenômeno intersubjetivo pelo qual os indivíduos interpretam o ambiente material e suas percepções dos construtos sociais e, a partir dessa interpretação, determinam as situações e as relacionam a um estoque de conhecimento que possuem.

É justamente no reconhecimento do tipo de situação ou na criação de um novo tipo que reside a formação do sentido. Miller (2012a) afirma que o reconhecimento das situações ocorre pelo reconhecimento dos padrões e das expectativas sociais, ou seja, de “necessidades sociais



objetificadas” (p. 31), indicando a maneira socialmente reconhecível de realizar nossas intenções durante uma interação social. Esse reconhecimento é, para Ostergaard e Bundgaard (2015), advindo de interações semióticas internamente estruturadas, de modo que diferentes situações demandam diferentes ações dos indivíduos e, conseqüentemente, diferentes gêneros. Se os membros de uma comunidade reconhecem uma situação tipificada segundo a forma como a determinam, os gêneros que compartilham produzem discursos circunscritos por situações retóricas, nas quais as ações sociais também são tipificadas em situações recorrentes. Assim, as ações adquirem um sentido em uma situação cuja exigência demanda a produção de um gênero.

A exigência é apontada por Miller (2012a) como essencial para entender o gênero da perspectiva da Nova Retórica. Se a exigência está dentro da situação, ela também não pode ser considerada do ponto de vista material e objetivo, mas como um construto social e semiótico. Para a autora, ela também é uma interpretação que leva ao reconhecimento de “objetos, eventos, interesses e propósitos” (p. 31) que estão ligados entre si, criando uma necessidade social objetificada, que fornece ao retor uma maneira de ele realizar suas intenções. Ou seja, a exigência é um produto da socialização dos indivíduos, é um motivo social a partir do qual se compreende uma necessidade social e se age de forma socialmente reconhecível e interpretável. A ação social reconhecível e interpretável ocorre, segundo Blumer (1979, *apud* Miller 2012a), “na forma de padrões recorrentes de ações conjuntas” (*idem*, p. 32). Dessa maneira, analisar um discurso com base no motivo social (exigência) permite verificar as ações retóricas recorrentes em uma determinada situação, como característica histórica e cultural de uma comunidade.

Com isso, tem-se que os gêneros, na visão de Miller (2012b), são “tipificações sociais, padrões de interação social-simbólica recorrentes que são socialmente reconhecíveis” (p. 129). Isso implica que eles sejam pragmáticos e abertos: pragmáticos por serem a ligação entre o que se pretende e o efeito que se tem, considerando seu caráter intersubjetivo e social. É essa ligação que oferece, segundo a autora, explicação sobre a evolução das relações sociais, pois, sendo abertos e parte de um complexo meio de relações, estão sujeitos a mudanças, evoluções, decaimento, ressurgimento e morte.

Miller e Shepherd (2009) afirmam que os estudiosos de gênero têm enfatizado o dinamismo e a flexibilidade inerente aos gêneros, lembrando que eles estão em constante fluxo. Se os gêneros são ações (desempenhadas por pessoas) sociais (situacionais), é correto dizer que eles mudam juntamente com as mudanças que ocorrem nas necessidades das pessoas e das sociedades. Ou seja, eles são flexíveis, na medida que se adaptam a situações recorrentes diferentes, e mutáveis, na medida que se alteram ao longo do tempo e retóricos, na medida que alimentam o sistema e são, retroativamente, realimentados por ele.

As discussões sobre as mudanças ocorridas com um gênero são aprofundadas, em especial, quando se relaciona o contexto aos novos meios<sup>33</sup> de comunicação digital pelos quais, hoje, praticamente todos os gêneros circulam. Ademais, é em um contexto estritamente imbricado na tecnologia digital, como visto, que pauto minhas análises. Dessa maneira, é necessário considerar a problematização feita por Miller e Shepherd (2009) sobre a questão da mudança nos gêneros digitais, quando elas contrapõem a estabilidade — que garante a recorrência, a tipificação e a reprodutibilidade de um gênero como ações simbólicas que devem resistir à mudança — à volatilidade e rapidez das mudanças dos ambientes digitais, em especial da Internet, e das possibilidades que esses ambientes oferecem para a comunicação humana.

Quando os gêneros estão na esfera digital, as tendências estabilizadoras (forças centrípetas) chocam-se com a força da volatilidade e da rapidez da Internet (forças centrífugas), o que leva as autoras a se questionarem quanto a

como nascem os novos gêneros? como eles estão relacionados aos gêneros anteriores? por que eles proliferam? Como eles se diferenciam ou sofrem especiação? como migram de um ambiente ou meio para outro? Como decaem ou morrem? Qual a relação entre a mudança na forma (isto é, na linguística ou em outras características simbólicas?) e a mudança na função (isto é, na ação performada ou a necessidade atendida)?<sup>34</sup> (p. 264)

A união dessas forças contrárias traz, portanto, a necessidade de novas respostas para a questão dos gêneros. Se o ambiente da Internet é um ambiente líquido e altamente volátil, é necessário investigar como os gêneros emergem e/ou sobrevivem nela, já que a estabilidade é uma condição para a recorrência. Se, como afirmi com base em Braga (2013), Castells (2010) e Lévy (1999), a comunicação e a produção de textos (e de gêneros) está em simbiose com o meio e com a sociedade, a cultura e história, ao verificar uma mudança no contexto, é provável que verifiquemos, também, uma mudança nas formas de comunicação. Sendo a Internet, sobretudo, uma ferramenta revolucionária por ser multimodal e permitir a comunicação horizontal sincrônica de forma nunca experimentada, deve-se admitir que a sociedade que a produziu e que a utiliza também possui características diferenciadas. Alguns autores, como Araújo (2006), afirmam que a Internet já nasceu diferenciada, por ser um híbrido da união entre telefonia e informática, o que faz dela um ambiente que agrega e gera práticas discursivas altamente híbridas.

---

<sup>33</sup> Casper e Miller (2010, p. 5) definem meio como “uma tecnologia ou veículo para comunicação, tal como o e-mail ou o blog”, no original: “*is a technology or vehicle for communication, such as email or blog*”.

<sup>34</sup> “(...) *how do new genres arise? how are they related to antecedent genres? why do they proliferate? how do they differentiate or speciate? how do genres migrate from one setting or medium to another? how do genres decay and die? what is the relationship between change in forms (that is, in linguistic or other symbolic features) and change in function (that is, in the action performed or the need served)?*”

Com isso, pode-se pensar que nesse ambiente ocorrem interconexões impossíveis em outros tempos e cenários, que promovem uma hibridização multimodal sem precedentes.

Um exemplo dessa possibilidade de interconexão e da relação entre as tendências centrípetas do gênero frente às forças centrífugas da Internet, é apontada na análise realizada por Miller e Shepherd (2009) no estudo do blog, como uma das mudanças que caracterizam a mídia eletrônica. Elas afirmam que o gênero blog surgiu para atender a uma emergência recorrente comunitariamente percebida e foi se alterando e se adaptando de maneira muito rápida. Com base em Giltrow e Stein (2009 *apud* Miller; Shepherd, 2009), as autoras indicam que a Internet reconfigura as características pragmáticas da resposta linguística, de maneira a tornar o gênero mais volátil e, assim, diferenciando-o em diversas subespécies. Jamieson (1975) afirma que a manutenção de um gênero antecedente que possivelmente não corresponde a situações contemporâneas pode ser consequência de instituições opressoras que exigem a adequação da forma à ação. Como um dos exemplos, a autora cita a encíclica papal, que carregaria até a atualidade marcas de documentos da época do Império Romano, indicando um excesso de decoro, isto é, uma superdeferência ao gênero antecedente. Esse tipo de manutenção e excesso de decoro explicaria, segundo Miller (2012a), a tentativa de produzir estabilidade em um meio tão volátil e fugaz como a Internet. A autora aponta que a superdeferência, chamada por ela de “piedade com a forma”, geraria um decoro com a forma, acomodando-a à audiência, isto é, adequando o gênero a uma situação de maneira a tipificá-lo baseando-se na situação e na ação retórica que ocorre fora do meio digital, ao mesmo tempo que acomoda forma, substância e estilo dentro do novo ato retórico, criando uma força arquitetônica que aglutina pensamento e ação, forma e conteúdo, sabedoria e eloquência. Com a circulação viral dos discursos no meio digital, as possibilidades de recorrência aumentam e os membros da comunidade percebem essas possibilidades e se agarram a elas, tendendo a estabilizar o gênero. No entanto, Miller (2012a) aponta que como o gênero não é forma (é ação social) a piedade com a forma não é suficiente para explicar a recorrência do gênero na internet (MILLER, 2012a). Assim, é necessário analisar as ações retóricas, calcadas na pragmática, para buscar o entendimento sobre a estabilidade necessária para que um gênero possa migrar para dentro do mundo digital ou, até mesmo, nascer dentro dele. Miller e Shepherd (2009) afirmam haver um consenso de que há gêneros que nasceram na Internet e outros que foram replicados no ambiente digital, o que prova a capacidade de mudança e a manutenção de algum tipo de recorrência e que o blog é um bom exemplo porque surgiu de repente e espontaneamente e tem evoluído até os dias atuais.

Os blogs surgiram a partir de uma oportunidade retórica possibilitada pela tecnologia, no início do século XXI, quando havia, segundo Miller (2012a), um ambiente disperso, com

fronteiras instáveis entre a vida privada e a vida pública das pessoas que passaram a promover um certo voyeurismo mediado pela tecnologia, que estava em franco desenvolvimento. Nesse cenário, foram possíveis ações retóricas para responder às exigências de mudanças que pairavam sobre a comunidade americana daquela época. As condições desse cenário são chamadas por Miller (2012a) de *kairós*, isto é, um momento oportuno ao qual o discurso se agarra de maneira fugaz para a criação de uma nova possibilidade retórica. O *kairós* é o “contexto cultural [que] irá iluminar as forças evolucionárias atuantes nos gêneros existentes, as oportunidades disponíveis para a inovação, os papéis e as relações sociais disponíveis e as possibilidades de ação social” (MILLER, 2012a, p. 63). Miller (1994) afirma que a noção de *kairós* é complexa e se refere não à especificidade de uma resposta discursiva a uma situação, mas à relação dinâmica entre situação e discurso. Isso implica um relativismo que leva, segundo a autora, à impossibilidade de conhecer objetivamente a situação, que deve ser encarada como uma determinação momentânea inerentemente indeterminada e retórica. Para Miller (1994),

O *kairós* nos diz para olhar para uma oportunidade particular em um dado momento, para encontrar – ou construir – um abertura no aqui e agora, para alcançar alguma coisa lá e então. Apontando como faz para as maneiras que as situações mudam com o tempo, para a relação entre passado e futuro, para as maneiras que um momento difere do próximo, o *kairós* parece ser uma ferramenta natural para examinar um discurso (de fato, uma forma de vida cultural) que enfatiza a mudança, o desenvolvimento, o progresso.<sup>35</sup> (MILLER, 1994, p. 83)

Dessa maneira, embora não se possa conhecer objetivamente uma situação, ao considerar o *kairós*, pode-se encontrar – ou construir – a relação entre situação e discurso, tendo em mente uma possível mudança no *kairós*.

Para explicar o *kairós* do surgimento dos *weblogs*, Miller (2012a) levanta alguns acontecimentos da década de 1990, como a tendência de as pessoas analisarem dados estatísticos na vida cotidiana, o enfraquecimento dos limites entre o público e o privado, especialmente percebido com o aumento do surgimento de celebridades em diferentes áreas — como na política, em que houve a transformação de Monica Lewinsky, uma anônima até o evento com o presidente Clinton, em celebridade — e as pessoas estarem constantemente sendo visualizadas pelas câmeras dos *paparazzi*. Nessa época, a televisão já era um dispositivo comum para praticamente todos os americanos e o computador conectado à Internet já era realidade em metade das casas dos Estados Unidos. Miller (2012a) afirma que há três acontecimentos

---

<sup>35</sup> *Kairos tells us to look for the particular opportunity in a given moment, to find - or construct - an opening in the here and now, in order to achieve something there and then. Pointing as it does to the ways that situations change over time, to the relationship between past and future, to the ways that one moment differs from the next, kairos seems to be a natural tool for examining a discourse (indeed, a form of cultural life) that emphasizes change, development, progress.*

especialmente importantes no *kairós* do surgimento dos blogs: 1) uma insatisfação generalizada com o aumento da mediação do jornalismo, criada pelo crescimento exponencial das diversas mídias; 2) um desejo de ver as pessoas “pagando pelos seus erros” em vídeos amadores ou mesmo em programas de TV; e 3) um desejo de envolvimento, de ser parte do mundo, nutrido pelas pessoas.

Com todo esse cenário e tendo disponível um ambiente relativamente desregulado como a Internet, os *weblogs* surgiram como uma forma de compartilhar informações de interesse específico de uma comunidade, a de desenvolvedores de software, os recém-surgidos blogueiros, que perceberam naquele *kairós* a possibilidade de responder a uma exigência (declarada ou não) de compartilhar entre seus pares informações que julgavam importantes para a continuidade de suas atividades. Na época, para criar, alimentar e utilizar um blog era necessário ser capaz de codificar em HTML e de encontrar as informações que se desejava compartilhar com os pares com habilidade (MILLER; SHEPHERD, 2009; MILLER, 2012a), em um ambiente virtual relativamente não desbravado e sem a ajuda de buscadores como o *Google*, o *Yahoo* e o *Bing*. Mesmo com toda a novidade, uma marca da atividade retórica dos blogueiros — que permanece até os blogs atuais — era o compartilhamento das informações seguindo características estruturais específicas, reconhecidas pelos membros da comunidade: 1) as publicações eram feitas em ordem cronológica inversa, como em um diário, o que cria uma expectativa por atualização; 2) havia o compartilhamento de diversos *links* externos, que levavam à informação pesquisada na web pelo autor do blog, que compartilhava na publicação suas impressões e conhecimentos sobre o assunto em pauta; e 3) o uso dos verbos presente e o imediatismo semântico das publicações, que tinham enunciados breves e publicações frequentes. Essas características marcaram a identificação dos blogs como tais dentro da comunidade blogueira e seguem até hoje como características de um blog (MILLER, 2012a).

No entanto, os propósitos comunicativos de uso dos blogs, somados às mudanças ocorridas no ambiente digital — que, automaticamente, alteram o *kairós* — foram criando novas motivações e possibilidades para o uso dos *weblogs*. Por volta de 1999, as mudanças e desenvolvimentos nas tecnologias digitais criaram interfaces de utilização mais amigáveis e motivaram o surgimento de sites especializados na hospedagem de blogs, o que abriu caminho para o uso deles por usuários mais jovens e menos técnicos. Enquanto na primeira fase a ênfase se dava em assuntos voltados à área da tecnologia e o ao compartilhamento de *links* para serem visitados pelos pares, nessa segunda fase, a ênfase era em comentários e na divulgação de informações pessoais, como se os blogueiros estivessem escrevendo um diário, ao qual recebiam respostas reais daqueles que os liam (MILLER; SHEPHERD, 2009; MILLER, 2012a). É

interessante notar que a possibilidade de utilizar os blogs como “diários” e receber respostas para suas publicações já existia, pois as propriedades dos recursos tecnológicos davam condição para os usuários fazê-lo. Porém, somente pela mudança dos propósitos comunicativos dos novos membros da “comunidade blogueira” é que a possibilidade passou a ser explorada.

Segundo Miller e Shepherd (2009), a abertura de sites de hospedagem de blogs catapultou o uso deles, indicando que houve um aumento de 600% entre 2000 e 2001, contando com um número na casa dos quatro milhões de blogs nos EUA ao final de 2003<sup>36</sup>. A partir de então, mais e mais propósitos comunicativos foram sendo compartilhados por diferentes comunidades e o advento das mídias sociais somado às possibilidades de criação de conteúdo pelo usuário da Internet marcam, segundo as autoras, a terceira fase dos blogs, na qual estamos atualmente. As mídias sociais incrementaram as ferramentas de facilitação de uso para usuários cada vez mais leigos, embora haja continuidade de características, de usuários e de sites da segunda fase. As novas tecnologias permitem que os usuários compartilhem e produzam as informações, o que leva a interação a níveis extremamente novos. Nesse terceiro momento do desenvolvimento dos blogs, Miller e Shepherd (2009) afirmam que a maior parte dos temas na ação social de “blogar” é a autoexpressão e o desenvolvimento da comunidade.

Apesar da rápida disseminação dos blogs, Miller e Shepherd (2009) consideram que o gênero blog era, de fato, um gênero na época do surgimento dos primeiros blogs pessoais. Porém, a multiplicidade de tipos de blog que ocorreu abriu a questão do que é, de fato, recorrente neles, isto é, em face das diferentes funções que os blogs têm hoje (jornalístico, de notícias, político, política externa, pessoal, rede social etc.) quais ações retóricas são realizadas em cada um deles. As autoras afirmam que um dos aspectos importantes do *kairós* para essa multiplicação dos blogs foi o desenvolvimento tecnológico. Com ele, os blogs tornaram-se uma resposta retórica a diferentes exigências recorrentes em cada uma das fases do seu desenvolvimento, tornando-se tipos sociais reconhecidos e, por isso, possíveis gêneros. Nas palavras de Miller e Shepherd (2009),

se os gêneros são de fato enraizados em ações retóricas recorrentes, e se entendemos a exigência como uma característica que define a situação, então podemos decidir que a exigência dos blogs públicos e pessoais e as motivações compartilhadas por esses diferentes grupos de blogueiros são diferentes o suficiente para fundamentar dois gêneros diferentes, ou talvez dois agrupamentos de gêneros intimamente relacionados<sup>37</sup> (p. 279)

<sup>36</sup> Hoje, estima-se que o número de blogs nos EUA seja de 600 milhões de blogs, distribuídos em 1,7 bilhão de sites hospedeiros (YIN, 2019).

<sup>37</sup> “If genres are indeed rooted in recurrent rhetorical situations, and if we understand exigence as the defining feature of situation, then we might decide that the exigences of public-affairs blogging and personal blogging, and the shared motivations of these different groups of bloggers, are different enough that they underlie two different genres, or perhaps two clusters of closely related genres.”

Questionando, pois, a recorrência das diferentes ações retóricas nos diferentes tipos de blog, as autoras passam a investigar a relação entre o gênero e o meio, o ritmo da mudança e as raízes que os diferentes tipos de blogs em relação àquele da primeira fase, em uma comunidade específica com objetivos delimitados (MILLER; SHEPHERD, 2009; MILLER 2012a). A rapidez e quantidade de mudanças, que problematiza a questão da recorrência, é analisada por Miller e Shepherd (2009) a partir do ponto de vista da tecnologia, pois elas julgam que as características técnicas do meio digital possibilitam essa rapidez e diversidade, além de distinguir o blog de outros gêneros. Isso porque, segundo as autoras, no caso dos blogs, existe uma relação intrínseca entre o gênero (blog) e o meio (Internet) tal que a existência desse gênero só é possível no meio digital, o que leva as autoras a afirmarem que o blog é um gênero nativo da Internet.

A relação entre tecnologia e gênero também é abordada por Miller (2012b) quando ela compara as mudanças que ocorrem com os gêneros na atualidade à invenção e à rápida disseminação da imprensa, nos séculos XV e XVI, apontando o desenvolvimento tecnológico como condição para a mudança e surgimento de novos gêneros. Para ela, a imprensa causou uma afluência de textos que fez circular não apenas mais textos, mas *mais tipos de textos*, de maneira que assim como circulavam gêneros que já existiam anteriormente ao advento da imprensa, também passaram a emergir novos gêneros, devido ao grande número de cópias agora possível e à grande disseminação dessas cópias, o que fez com que mais pessoas tivessem acesso aos diferentes gêneros circulantes e pudessem hibridizá-los de acordo com as *affordances* do meio.

As *affordances*, isto é, “as propriedades da interação e da informação que podem ser colocadas em usos cognitivos e comunicativos específicos” (MILLER; SHEPHERD, 2009, p. 281) são, segundo Miller e Shepherd (2009), uma das características que influenciam a natividade de um gênero em um meio. O conceito de *affordances* nasceu na psicologia (GIBBSON, 1986 *apud* MILLER; SHEPHERD, 2009) e vem sendo utilizado na área de estudos humano-computador para designar as possibilidades de interação, de utilização de recursos como os *links*, a ampla difusão da informação dentre outras características do meio tornam algumas formas de comunicação possíveis no meio digital, diferentemente do que pode ser feito em outros meios, como o escrito ou o oral. Assim, o usuário de cada meio “percebe” as possibilidades e cerceamentos daquele meio e produz determinadas ações retóricas em detrimento de outras. As autoras alertam que as *affordances* não parecem ser determinísticas, mas que elas interagem com as exigências, de modo que, algumas vezes, as *affordances* de um meio se encaixam em uma exigência da mesma maneira que as de outro meio (antigo) e que o gênero simplesmente se ajusta,

---

recorrendo à exigência de uma maneira nova. Mas, algumas vezes, o conjunto de *affordances* potencializa as exigências de uma maneira como elas não haviam sido previstas anteriormente (como é o caso dos blogs). Ou seja, no caso dos blogs, havia uma motivação social latente e reconhecida pela comunidade de que a mídia não estava sendo correta, que no meio daquele cenário cultural que foi preenchida pela combinação entre a exigência, as *affordances*, as formas e os tipos pré-existentes em gêneros anteriores.

Na visão de Miller (2012b) se a tecnologia não pode ser apontada como a responsável única para a emergência, ou nascimento, de novos gêneros no meio digital, ela é, no mínimo, uma impulsionadora e propiciadora de novos gêneros. Os blogs, por exemplo, surgiram como uma reação a uma somatória de fatores que encontrou no contexto socio-histórico-cultural daquele momento, condições para reproduzir, de maneira distinta e inovadora, ações retóricas “antigas” que só poderiam ser misturadas com o resultado que tiveram pelas possibilidades que o meio digital oferecia. De maneira inversa, o meio digital também acabou sofrendo alterações e desenvolvimentos que acabaram por criar novas ações retóricas, de membros da comunidade que passaram a responder retoricamente a anseios que, até então, estavam submersos.

A influência dos suportes nas possibilidades de comunicação e de interação é abordada por Lima-Lopes (2018), com base em Bauman (2000 *apud* LIMA-LOPES, 2018), quando o autor afirma que não apenas o meio digital é líquido e volátil, mas a sociedade em que vivemos também é. Nela, não existe mais a noção do progresso de um bem comum, pois ela se pauta pela busca da satisfação individual. Essa individualidade desregula a hierarquia e a estrutura nas comunidades e, conseqüentemente, suas mídias e seus suportes. Dessa maneira, a produção textual dessas comunidades é altamente afetada pelo suporte e pelas possibilidades de interação que esses suportes oferecem, passando por variadas formas de linguagem e tecnologias. Para Lima-Lopes (2018), na cultura digital, os atores sociais compartilham o conhecimento e os processos de combinação e de reconstrução de mensagens, relacionando diversos modos de linguagem, inclusive o uso da tecnologia. Isso, naturalmente, implica uma influência na produção textual que vai além do condicionamento social, condicionando, também, as formas que se tem de “encapsular” os meios.

O autor explica que cada meio tem sua potencialidade e que cada mídia utiliza diferentes linguagens, de acordo com as possibilidades técnicas. Essas possibilidades, juntamente com o uso que são feitos das mídias por quem as utiliza, influenciam na criação e na produção do conteúdo, que não é visto apenas como o significado das palavras, mas tem os sentidos construídos a partir da interpretação dos elementos midiáticos e de seus potenciais. Para Lima-Lopes (2018) “o meio é a mensagem, que articula elementos técnicos e é a extensão do homem à medida que



projetamos ali nossos valores e significados; cada meio oferece um potencial material que regula nossas possibilidades comunicacionais” (idem, p. 22). Pode-se afirmar, portanto, que, por essa perspectiva, há fatores importantes, inexistentes anteriormente, em relação ao *keirós* atual do uso das tecnologias.

O autor ainda salienta que no início da década de 1990, diferentes instanciações textuais estavam em uma relação de simbiose com o seu suporte tecnológico e que cada um deles demandava um tipo diferente de ação motora-cognitiva para sua utilização. No, entanto, o processo de informatização equiparou esses diferentes suportes midiáticos, com o arranjo de sequências entre zeros e uns, fazendo desaparecer as diferenças das mídias no nível do que se vê na tela do computador ou do celular. O professor salienta que as ações comuns às mídias anteriores aos computadores, como copiar, colar, apagar, arrastar, foram universalizadas por softwares que permitiram aos meios digitais encaixar em si quaisquer tipos de texto e, conseqüentemente, qualquer tipo de linguagem. O autor afirma que a produção de significados passa a obedecer a uma lógica combinatória de um banco de dados e não é mais linear, ou seja, os computadores não são apenas facilitadores técnicos, mas artefatos culturais que promovem uma síntese do que antes se realizava separadamente, sendo responsáveis pela produção, distribuição e exposição.

(...) ou seja, a produção dos significados deixa de residir somente nos sistemas de signos culturalmente organizados e ganha mais um nível, o software. Ele agrega significados a nossa produção uma vez que, além de veículo, também possui uma estrutura semântica própria. Tal semântica residiria nos códigos da estrutura de programação que não excluem as convenções culturais já existentes, mas se somam a elas (LIMA-LOPES, 2018, p. 22)

Assim, em meio eletrônico, os textos não apenas têm outros sistemas semióticos para dar suporte à interpretação, mas também relacionam esses sistemas de maneiras distintas, o que abre novos entendimentos desses textos, isto é, o meio vai para além da função de suporte e passa a ser parte do que se entende por texto. Havendo novas possibilidades de criação, também há espaço para novos propósitos e para novas ações sociais.

As produções textuais e os usos de mídias sociais e de MI renovam-se e transformam-se a cada acesso do usuário, de maneira que o leitor sempre deve estar preparado para a volatilidade desses textos, com base nas potencialidades de seus suportes digitais (LIMA-LOPES, 2018). Embora o autor não fale em *affordances*, fica claro seu posicionamento de que o meio tem relação com a produção dos gêneros, na medida que as percepções das semioses estão relacionadas a diferentes mídias e canais sensoriais, permeando o que cada contexto tecnológico permite que seja visto e realizado (LIMA-LOPES, 2018).

É nessa mesma esteira que Miller e Shepherd (2009) concluem que as *affordances* interagem com a exigência, enquanto necessidade social objetificada e fazem com que gêneros existentes fora do ambiente digital possam se adaptar ao serem levados para dentro dele, assim como podem emergir gêneros nativos do ambiente digital. Como dito, as autoras enfatizam que isso não quer dizer que uma exigência crie um meio e vice-versa, mas que um novo gênero nasce de uma combinação entre exigência, *affordances*, formas e tipos oferecidos por gêneros antecedentes. No que diz respeito aos blogs, em meio a um cenário de insatisfação com a imprensa, uma obscuridade na fronteira do público e o privado e uma necessidade de pertencimento, *affordances* como o imediatismo, o acesso instantâneo e disseminado, a conexão facilitada e a interação proporcionadas pela Internet respondiam perfeitamente a determinadas exigências compartilhadas pela comunidade, interpretadas de uma mesma maneira, ao mesmo tempo. No entanto, os membros da comunidade perceberam que poderiam utilizar aquele meio e suas *affordances* para satisfazer exigências diferentes e, embora mantivessem a forma, os blogs foram ganhando diversas funções. Ao se tornar cada vez mais disponível, a tecnologia do blog acabou por cristalizar a exigência e, com isso, houve uma multiplicação do que era um blog na consciência social. Assim, Miller e Shepherd (2009) afirmam que, inicialmente, “o gênero e o meio, a ação social e sua instrumentalização se encaixavam tão bem que pareciam consubstanciais, sendo, então, fácil de serem confundidos um com o outro” (p. 283), porém, como as *affordances* foram se multiplicando e a recorrência e as expectativas se repetindo, o blog passou a ser encarado como um meio que motivava a ação retórica, pois o que estava sendo materializado neles era diferente em cada um dos tipos de blog que foram surgindo. Isto é, ele passou a servir a outras exigências (como a pessoal/ de amizade, a técnica, a de suporte etc.) e, com isso, outros gêneros foram emergindo da ação social de blogar. Isso levou as autoras a afirmarem que o blog não é um gênero, mas um meio.

É, portanto, problemático chamar os blogs e as mensagens trocadas em MI de “gêneros”, pois nos meios digitais são repetidas as práticas discursivas semelhantes realizadas pelos membros de uma comunidade, que encontram nas condições sociais e tecnológicas formas de agir que pertencem às “comunidades e ao momento sociotecnológico” e não, necessariamente, à textualidade. Lima-Lopes (2018) ressalta que a instabilidade da internet tem que ser levada em conta: comunidades são efêmeras e, ainda que as práticas discursivas possam ser similares quando se forma uma nova comunidade, fatores humanos, sociais e técnicos modificarão o uso. Assim como a folha de papel, o meio tecnológico é um suporte não estático que não pode ser considerado regular, mas contextual e flexível, que possibilita “a construção de um universo discursivo que se caracteriza pelo uso pontual dos recursos disponíveis” (LIMA-LOPES, 2018, p.

38), tendo como consequência um texto que é fruto desse suporte. O autor destaca que “a coerência e a estabilidade são características frugais, localizadas apenas em no contexto de uma ação social específica e rapidamente finda” (ibidem).

Existe, assim, uma separação fundamental entre o meio e o gênero, mas também existe uma retroalimentação entre eles. A demanda por respostas a situações retóricas latentes pode ser atendida porque os membros das comunidades percebem que podem produzir tal resposta utilizando as *affordances* daquele meio. A partir desse pensamento, tanto o meio quanto as produções realizadas dentro deles para cumprir as ações sociais, ou seja, os gêneros, podem evoluir e seguir por diferentes caminhos.

Miller e Shepherd (2009) suspeitam que um processo semelhante a esse tenha ocorrido com outras mídias anteriores, como a carta, o livro, o rádio e até mesmo o e-mail. Elas acreditam que, enquanto essas mídias eram novas, o meio era o próprio gênero, mas a multiplicação de gêneros nessas mídias ocorreu com a experimentação da comunidade em um *kairós* e que trazia outras exigências. Assim como as autoras, suponho que algo parecido tenha ocorrido com os *chats*, não apenas no ambiente de TTD. Conforme afirma Araújo (2003; 2006), inicialmente, os *chats* eram utilizados para ações retóricas determinadas e específicas; no entanto, com o passar do tempo, diferentes exigências (e *kairós*), especialmente, considerando o desenvolvimento de diferentes tecnologias, levou a uma multiplicação dos gêneros dentro do recurso de mídia que conhecemos com *chat*. Essa discussão será mais detalhada na subseção 2.3, na qual me dedico especificamente ao estudo dos *chats* e seu percurso no TTD. Por ora, sigo com a discussão em relação à evolução e emergência dos gêneros.

Miller (2017) acredita que nas épocas em que há adventos de novas tecnologias, como agora e na Renascença, há uma mistura e uma combinação dos gêneros que já circulam na comunidade, para atender a novas condições sociais. Com base em Ostergaard e Bundgaard (2015), a autora afirma ser impreciso dizer que um gênero se desenvolve por causa de uma necessidade, mas que uma evolução tecnológica torna possível a articulação entre a necessidade e o desenvolvimento do gênero.

O estudo de Ostergaard e Bundgaard (2015) objetiva investigar a dinâmica de emergência de novos gêneros, tanto pela variação de gêneros pré-existentes quanto como uma resposta a uma restrição negativa ou a uma *affordances* positiva, isto é, o gênero pode emergir tanto como resposta a uma demanda situacional, mas também como uma possibilidade que ocorre devido ao desenvolvimento tecnológico (como foi o caso da escrita, dos pergaminhos etc.). Os autores afirmam que “gêneros e situações vivem em uma situação de andaime (*scaffolding*) entre si, de modo que a existência de um gênero não é causada apenas pelas exigências de uma situação, mas

uma vez que o gênero emerge, ele retroalimenta a situação, estabilizando-a ou consolidando-a”<sup>38</sup> (p. 97).

Os autores apontam que o desenvolvimento dos gêneros escritos se deu ao longo do sistema de escrita, iniciando-se com os registros administrativos mesopotâmicos, enquanto os gêneros orais, tiveram seu início provável nas narrativas mitológicas. Tanto os gêneros escritos quanto os orais emergiram provavelmente a partir de uma bifurcação de um gênero fonte, como um gráfico de bifurcação, de maneira que cada nó do gráfico representa a emergência de um gênero diferente “tanto como resposta a uma necessidade sociocultural ou como um desenvolvimento intrínseco de um gênero já existente, ou a duas coisas”<sup>39</sup> (p. 102), embora a emergência de um gênero como resposta a um evento pontual seja extremamente rara. Os autores lembram que, como afirma Bazerman (1994), os gêneros estão organizados em sistemas, o que faz com que a existência de um gênero possa ser relativizada em relação à sua posição diante de outros gêneros. Assim, o argumento de Ostergaard e Bundgaard (2015) é que não é fácil determinar exatamente como ocorre a emergência de um gênero, pois ele está imerso em um sistema complexo e fluido, desenvolvendo-se por uma dinâmica de interação que se estica ao longo do tempo e, por isso, nenhum gênero se desenvolve de maneira independente dos gêneros pré-existentes. Se o gênero que emerge relativo a uma situação é pré-determinado por situações anteriores, isto é, se há tipificação (MILLER, 2012a; 2009), ela é uma das razões para se afirmar que um gênero se desenvolve a partir de um pré-existente, ou para atender uma demanda reconhecida ou para criar uma resposta satisfatória para uma nova demanda (OSTERGAARD; BUNDGAARD, 2015).

Porém, Ostergard e Bundgaard (2015) discutem outros aspectos que influenciam a emergência de um novo gênero como a acessibilidade física e cognitiva, o papel social, o escopo temporal e salientam que não consideraram os avanços tecnológicos entre esses aspectos porque, embora avanços como adventos como a escrita possam ser considerados fundamentais para a emergência de novos gêneros, sua contribuição para membros prototípicos é limitada. Eles acreditam, portanto, que por mais que a sociedade tenha mudado com o surgimento da escrita, esse advento não foi suficiente para determinar a emergência de novos gêneros. A exceção que Ostergaard e Bundgaard (2015) indicam em relação aos avanços tecnológicos e à emergência de novos gêneros, assim como fez Miller (2017), está no advento da imprensa e da tecnologia digital.

---

<sup>38</sup> “(...) situations and genres stand in a relation of mutual scaffolding to each other so that the existence of a text type is not simply caused by the exigencies present in a given situation, but, once emerged, also feeds back into the situation, further stabilizing or consolidating it (...)”

<sup>39</sup> “(...) either as a response to a sociocultural need or as an intrinsic development of an already existing genre or both.”

O primeiro tornou possível a circulação de textos mais longos e estimulou escritores a produzirem textos diferentes (já que não teriam o trabalho de reproduzi-los à mão) e essa possibilidade é que criou um mercado e uma necessidade. O segundo, possibilitou a emergência do que Ostergaard e Bundgaard (2015) denominam subgêneros, como o e-mail, as mensagens de texto, os tuítes etc., a partir da qual se criou uma nova necessidade. Os autores apontam que uma das facetas desses dois adventos tecnológicos é o aumento da acessibilidade, o que pode explicar a emergência de subgêneros, não dos gêneros em si e, por isso, desconsideram a tecnologia como um de seus parâmetros de definição de gênero. Saliento aqui que Ostergaard e Bundgaard (2015) não definem o que entendem por subgênero, mas Bhatia (1993) afirma que um subgênero surge quando há pequenas mudanças nos propósitos comunicativos dos membros da comunidade, que fariam escolhas individuais para atingir seus propósitos. Para esse autor, mudanças pequenas não criariam um novo gênero, mas um subgênero. Por outro lado, Araújo (2006) opta por chamar de gênero o que Bhatia chama de subgênero, por entender que as mudanças que ocorrem nos propósitos comunicativos não se dão para atender “subpropósitos”, mas propósitos comunicativos novos advindos das inevitáveis alterações que ocorrem nas esferas de comunicação. A decisão de Araújo sobre esse aspecto me parece acertada, pois, como discuto à frente, no processo de evolução de um gênero, ele está sujeito às alterações do ambiente e a novos rearranjos dos gêneros preexistentes. Uma vez processadas essas transformações, caso o gênero sobreviva, tem-se o nascimento de uma nova “espécie de gênero”, isto é, um gênero novo.

Entendo, diferentemente da posição de Ostergaard e Bundgaard, mas afinada com Miller (2017, 2012b) e Lima-Lopes (2018), que a tecnologia digital é um elemento importante — embora não exclusivo — do *kairós* dos gêneros digitais, porque as “novas mídias” possibilitam a comunicação voluntária e relativamente sem regulação e sua multimodalidade promove *affordances* que podem ser propiciadoras de novos gêneros, assim como as *affordances* da prensa de Gutenberg possibilitou uma revolução nos gêneros escritos na época da Renascença.

Miller (2017) aponta que nas mídias digitais, os retores têm poucas ou nenhuma restrições administrativas e/ou institucionais, podendo criar novas maneiras de tratar uma nova exigência, ou encontrar nesse meio exigências que sequer poderiam ser imaginadas se não estivessem nesse ambiente, como é o caso do blog. Segundo a autora, as novas exigências para os gêneros nem sempre estão visíveis e eles emergem e sobrevivem quando os membros da comunidade encontram neles características que atendem uma exigência comunitariamente reconhecida. Miller (2017) salienta que deve haver uma porção do gênero anterior àquele produzido pela nova exigência, já que só se pode identificá-los devido à significância que eles têm

em responder uma exigência compartilhada dentro de uma comunidade. Araújo (2006) também aponta que os gêneros não surgem aleatoriamente, mas são compostos por uma temática e uma estilística pré-existentes, que se combinam para compor gêneros novos para atender novas necessidades humanas dentro das esferas de comunicação. Os “gêneros novos” podem ter emergido ou evoluído e neles é possível encontrar características dos gêneros anteriores que serviram para sua formação. Miller e Shepherd (2009) apontam que durante o processo de formação de um novo gênero não é só o meio que se mantém, mas também sua forma retórica (no caso do blog, a cronologia reversa, o compartilhamento de *links*, os comentários etc.) é mantida e, para as autoras, essas marcas representam uma marca cromossômica, no sentido darwiniano da palavra, de gêneros ancestrais. Recorrendo à visão biológica de especiação Miller e Shepherd (2009) traçam um percurso da evolução e/ou da emergência dos gêneros, buscando mostrar que, assim como os seres vivos, os gêneros podem adaptar-se, modificar-se, nascer e morrer.

Trazer para uma discussão cultural conceitos biológicos e do mundo físico como “evolução” e “emergência” implica, primeiramente, uma discussão sobre as relações entre esses dois conceitos. Miller (2016) aponta que ambos são incompletos e parciais para lidar com a questão dos gêneros e que provavelmente não há um conceito geral que possa servir adequadamente aos estudos culturais, mas que a discussão sobre eles, certamente, leva ao aprendizado maior sobre os gêneros e seu surgimento.

No que diz respeito à evolução, a autora afirma que o termo têm sido cada vez mais visto nos estudos culturais, assim como seus correlatos “cromossomos”, “ancestrais”, o que invoca uma ideia de mudança através do tempo e dá aos estudos de gêneros um modelo que combina variações sincrônicas e diacrônicas. Pela variação sincrônica é possível verificar a alteração das formas e as semelhanças e diferenças em graus variados; pela diacrônica, percebe-se como a continuidade impacta uma característica herdada ou a influencia ao longo do tempo. Essas duas dimensões juntas, promovem uma explicação para a adaptação ou adequação do gênero, considerando que esses termos são relativos “ao aparente resultado de um processo competitivo pelo qual algumas variantes são preservadas seletivamente durante o tempo, produzindo mudança (incremental) em uma população”<sup>40</sup> (MILLER, 2016, p. 6).

Quanto à emergência, o termo é normalmente usado pelos estudiosos de gênero para descrever o surgimento de algo sem precedentes, contudo, esse algo que surge, mantém relações com referências que são reconhecíveis como anteriores. O termo é essencialmente relacionado à

---

<sup>40</sup> “(...) *the apparent result of a competitive process by which some variations are selectively preserved over time, producing (incremental) change in a population.*”

ciência e à filosofia da ciência para “descrever como as propriedades gerais da água não podem ser explicadas pelo conhecimento que se tem das propriedades dos elementos que a compõem” (MILLER, 2016, p. 10). Mais recentemente, a emergência tem sido relacionada a estudos de sistemas complexos e dinâmicos que geram resultados imprevisíveis e que não podem ser reduzidos às suas partes. É um modelo mais relacionado com a diferença, a novidade e a ruptura e menos com a questão cronológica.

É o que ocorre com o blog: como visto, inicialmente, Miller e Shepherd (2004) consideraram o blog um gênero que havia emergido de práticas anteriores (como o diário e o log) e que logo evoluiu para diversas subespécies. Ao mesmo tempo que havia o reconhecimento de que o blog era algo novo, era possível relacioná-lo a gêneros que existiam antes dele fora da Internet. Miller (2016) explica que havia uma exigência compartilhada ainda não reconhecida no *kairós* do surgimento dos blogs e a tecnologia digital disseminou essa exigência. Miller salienta que é possível identificar a existência de novas características e padrões, mas não é possível afirmar que eles constituam um novo gênero sem se levar em consideração o que a comunidade considera reconhecível em suas práticas.

Segundo Miller (2016), “podemos dizer, então, que que a emergência é um modelo que olha para frente, enquanto a evolução olha para trás”<sup>41</sup> (p. 11). A emergência, essencialista, vê que todos os membros da espécie têm a mesma essência e que cada espécie é diferente uma da outra, sendo que essas diferenças se mantêm ao longo do tempo, tendo variação mínima ou nula, enquanto a evolução, populacionista, reconhece tanto a continuidade quando a variabilidade entre os indivíduos.

Miller (2016) resume, então, os conceitos de emergência e de evolução no âmbito dos estudos de gêneros, afirmando que a emergência, nesta área, não é vista por um viés essencialista, mas fenomenológico, baseada na relação entre o novo gênero e a comunidade em que ele emerge como algo novo. É uma percepção social de que há algo novo e diferente, mas que é, ao mesmo tempo, útil e significativo. A inovação do gênero não pode ser prevista ou determinada e, ao mesmo tempo, é entendida a partir de algo preexistente. Miller (2016) define que

a inovação do gênero, então, não pode ser explicada ou planejada; ela deve ser entendida como nascente de eventos randômicos, arbitrários ou combinações sinérgicas de características, talvez, de uma comunidade de usuários que não está esperando por uma solução para um problema, mas reconhece uma nova solução para um problema em surpreendente retrocesso.<sup>42</sup> (p. 15)

<sup>41</sup> “We might say, then, that emergence is a model that looks forward, while evolution looks backward.”

<sup>42</sup> “Genre innovation, then, cannot be explained or planned; it must be understood as arising from random events, arbitrary or synergistic combinations of features, and perhaps, from a user community that is not waiting for a solution to a problem but recognizes a new problem-solution in surprised retrospect.”

A evolução, por outro lado, na análise de gênero, foca na mudança, na relação diacrônicas e na variabilidade, levando o pesquisador a investigar os mecanismos que promovem a mudança. Assim, emergência e evolução, em estudos de gêneros, podem ser utilizadas de maneiras distintas a depender do objetivo que se tem para a investigação:

para explicar como a inovação ocorre, pressupondo que a estabilidade e a continuidade constituem uma condição padrão, então a evolução pode ajudar a conceituar o processo e os mecanismos pelos quais a variação ocorre e é replicada ou propagada. Se, por outro lado, pressupomos que a contingência irrepitível constitui a condição padrão, então estamos preocupados em explicar como a impressão da continuidade e da recorrência ocorre, e a emergência pode ajudar a conceituar como a nova categoria é estabilizada dentro de um mundo em constante fluxo. (MILLER, 2016, p. 16)

Em resumo, a emergência se refere ao fenômeno do surgimento, à constatação, de um novo gênero, enquanto a evolução lida com a maneira pela qual esse gênero chegou à emergência. Dessa maneira, a proposta de Miller (2016; 2017) de que os gêneros evoluem por especiação pressupõe que sejam adotadas as vertentes sincrônica e diacrônica para a investigação da evolução e da emergência de um gênero.

Araújo (2006) também aponta que considerar os estudos sincrônico e diacrônico é fundamental para relacionar as variedades de gêneros que se irmanam por meio de uma relação genérica. O critério sincrônico daria conta da investigação dos diferentes propósitos comunicativos que diferenciam os gêneros, o que o autor denomina “hibridização”, enquanto o diacrônico cuidaria da construção do percurso do que o autor denomina “transmutação” dos gêneros.

Esta definição aponta para a necessidade de tomar algumas decisões como considerar o ambiente dos gêneros e os critérios diacrônico e sincrônico. Como afirmei antes, entendo que o estudo pautado pelo primeiro critério pode revelar pistas importantes sobre a formação dos gêneros e o estudo do segundo ajudará na compreensão de como estas pistas foram reinterpretadas sincronicamente em função dos propósitos comunicativos que os gêneros constelados atendem em seu estágio atual. (ARAÚJO, 2006, p. 74)

Araújo (2006) ressalta, no entanto, que a transmutação de um gênero de uma esfera para a outra não garante a alteração genérica, mas que toda alteração genérica deve ter passado por uma transmutação. No caso dos gêneros digitais, mais especificamente dos *chats* estudados pelo autor, ele vê que o processo de transmutação dos gêneros de fora para dentro da Internet causou mudanças no gênero, impondo-lhe características da esfera digital (como o uso de *links* e a possibilidade de intersemiose). Para ele, isso ocorreu porque houve não apenas uma mudança de suporte, mas de esfera de comunicação. Seguindo o entendimento bahktiniano, Araújo (2006) afirma que uma esfera de comunicação humana é um espaço no qual acontecem práticas sociais



“as quais se materializam nos gêneros que lhes são peculiares, de maneira que estes sempre trazem em sua configuração marcas daquela” (2006, p. 78). A partir desse conceito, Araújo (2006) afirmou que os gêneros organizam as necessidades enunciativas dos sujeitos que participam de uma determinada esfera, de modo que o discurso jurídico, por exemplo, recebe esse nome porque organiza as necessidades enunciativas dos sujeitos no meio jurídico. Essas esferas são diversas e interpenetram-se, o que causa mistura nos gêneros consubstanciados a partir de diversas enunciações que circulam nessas esferas.

Os gêneros que foram transmutados para a Internet estavam, portanto, saindo de uma esfera de comunicação para entrar em outra. O exemplo dado pelo autor foi a publicidade, cujos anúncios começaram a surgir nos sites da Web com características do meio digital, como a soma do movimento da imagem e a inclusão de *links* que levam o usuário diretamente à página do anunciante. Na visão de Araújo (2006), embora o anúncio tenha sido transmutado da “esfera de comunicação da publicidade” para a “esfera da comunicação da Internet”, o gênero publicitário teria continuado o mesmo, pois o propósito comunicativo não havia sido alterado de uma esfera para a outra. Dessa maneira, a transmutação do gênero publicitário para a esfera digital teria feito com que o gênero assumisse características particulares da nova esfera, distanciando-se da esfera anterior, já que estaria inscrito, agora, em uma nova esfera de comunicação. Estando em uma nova esfera, o gênero poderia estabilizar-se, ser reinterpretado, parar de existir ou aparecer de maneira completamente nova, em função das novas práticas sociais na nova esfera.

Dez anos depois, Araújo (2016) reviu essa posição em relação às esferas de comunicação e no capítulo “Reelaboração de gêneros em redes sociais” afirmou que a Internet não é uma esfera da comunicação humana e que não existe uma “esfera digital”. Assumindo que “a Web não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendam às demandas de um suposto discurso digital” (ARAÚJO, 2016, p. 52), o autor é levado a considerar que não existem gêneros digitais. Não seria possível haver gêneros como o *chat*, o blog e o fórum porque, em vez de ser uma esfera de comunicação, a Internet é um ambiente altamente absoritivo para o qual os gêneros de fora dela podem ser transmutados levando consigo as diversas esferas de comunicação humana (e, conseqüentemente, seus gêneros discursivos). Sua visão de transmutação também sofreu pequenas mudanças, a partir de novos estudos sobre o tema (especialmente ZAVAM, 2009 e COSTA, 2010, 2012), a partir dos quais Araújo (2016) passou a referenciar as mudanças ocorridas com o gêneros por reelaboração, cuja etimologia aponta para a produção por meio do trabalho (COSTA, 2010), o que, segundo Araújo (2016), remete mais à física e à biologia e coloca os sujeitos como protagonistas dos acordos a partir dos quais as práticas de linguagem são elaboradas. Além disso, Araújo (2016) afirma que a proposta de Costa (2010) pressupõe que os

gêneros devam ser classificados em um *continuum* entre gêneros emergentes e gêneros estandardizados, o que permite que este autor proponha, no lugar da transmutação, o conceito de “reelaboração criadora”, que seria um “processo mais complexo, posto que origina gêneros mais inclinados à emergência (com maior grau de ineditismo ou novidade) ou à estandardização (mais próximos de gêneros já existentes)” (COSTA; ARAÚJO, 2011, p. 36 *apud* ARAÚJO, 2016).

Sendo os sujeitos colocados como protagonistas, na visão de Araújo (2016), é fundamental considerar os valores que esses sujeitos têm ao utilizar o meio digital, pois eles poderiam inovar suas produções textuais, construindo novos gêneros que remetessem a gêneros estandardizados para criar gêneros emergentes. As repetições e apropriações dariam a estabilidade necessária para a configuração do gênero. A partir daí, Costa (2010) propõe outros dois processos de formação e gêneros: a reelaboração inovadora interna, que atualiza o gênero dentro de um ambiente sem mobiliar outros gêneros, e a reelaboração inovadora externa, pela qual o gênero se modifica em um ambiente mesclando-se com outros gêneros.

Os suportes são vistos como capazes de promover certo tipo de interação e, para isso, precisam de hardware e software, que juntos oferecem a configuração necessária à interação, que só pode ocorrer dentro de uma determinada configuração semiótica instituída por aquele meio. Por exemplo, para Costa (2010), com base em Távora (2008), tanto o jornal impresso quanto o televisionado são capazes de atualizar linguagens verbais e não-verbais, mas “o modo de atualização adotado pela televisão segue princípios de composição que diferem daqueles utilizados pelo jornal” (p. 82), alterando a estrutura de composição do gênero “notícia”. Por outro lado, baseado em Lima-Neto (2009), Costa (2010) relaciona diretamente a mudança de suporte à mudança dos enunciados. Estudando a migração do gênero telenovela para o YouTube, Costa (2010) aponta que ao ser transmitida pela Internet, ainda que seja mantido o máximo da forma de exibição, com intervalos comerciais, por exemplo, a ligação do gênero com o suporte proporcionaria ao espectador a possibilidade de incluir comentários e enviar links no post do YouTube. O autor conclui que, pelo menos para seu estudo, o suporte digital parece “evidenciar ingerências sobre a atualização dos gêneros audiovisuais televisivos, sobretudo no que se refere às maneiras pelas quais os usuários podem empreender modalidades diferenciadas de interação com os mesmos” (COSTA, 2010, p. 83).

Apesar de essa proposta evidenciar a importante subjetividade dos membros da comunidade e considerar que a multimodalidade do suporte digital interfere na emergência e na evolução dos gêneros, e ela não especifica como as *affordances* do meio digital, em especial da Internet, promovem a inovação do uso dos recursos digitais na produção de um “novo gênero”, uma vez que os estudos de Costa (2010) focam na reelaboração de um gênero que não pode ser

mudado diretamente pelos usuários do YouTube. Por mais que seja possível fazer adendos, comentários com *hiperlinks* e adiantar ou retroceder a imagem para buscar o ponto de partida desejado, a telenovela não está sendo reelaborada.

Longe de considerar essa reconfiguração inapropriada, acredito que ela pode ser vista como uma nominalização importante para reflexões e produções teóricas de processos que, para esta discussão, contudo, não seria significativa. Dessa maneira, embora Araújo (2016) tenha reconsiderado sua posição em relação à existência da esfera comunicativa digital e dos gêneros digitais<sup>43</sup>, acredito que não houve reconsideração por parte do autor no que diz respeito à variabilidade dos gêneros. Por isso, presumo que a noção de transmutação tenha passado por uma reformulação que promoveu maior detalhamento e nova nomenclatura do processo de alteração dos gêneros, assim como assumo que a visão do autor sobre a variabilidade dos gêneros permanece tal qual a variabilidade de espécies da Teoria da Evolução de Darwin, citada por Araújo (2006), e para a qual o ambiente é peça fundamental. Assim, buscando alinhar a proposta de Miller (2016) e a de Araújo (2006; 2016), opto por manter a discussão nos termos da evolução biológica, que penso dar conta da explicação do surgimento de novos gêneros e sua evolução, dando também ao ambiente um lugar de protagonista.

O termo evolução traz para o estudo de gêneros um conjunto de ideais que é comum ao pensamento biológico e ao cultural, pois a compreensão desses dois mundos começou em um mesmo período histórico, em que o essencialismo foi dando lugar ao pensamento populacional e, com isso, um pensamento acabou contaminando o outro. Miller (2016) afirma que essas duas vertentes estão presentes nos estudos de gênero. O essencialismo existe independentemente do mundo fenomenológico, sendo fixo e imutável e não se afinando com variações. O pensamento populacional, é um pensamento essencialmente biológico que toma um grupo de indivíduos como ponto de partida para a análise, dando ênfase à diversidade e à variabilidade, sendo empírico e indutivo. Na biologia, esse movimento representou o abandono de uma visão Lineana, de que as espécies eram invariáveis, para uma visão Darwiniana de evolução orgânica, da teologia natural para a mecânica natural, “a noção de espécie como um tipo fixo é substituída pela de uma população de variáveis, e hierarquia linear da grande cadeia dos seres é substituída pela figura da árvore ramificada” (MILLER, 2016, p. 7). Esse modelo de mudança evolutiva implica replicação com variação, que leva à inovação, e sobrevivência diferencial de variantes, isto é, a seleção, que leva a uma mudança na distribuição da população. Trata-se de um modelo de mudanças contínuas, que foca na ancestralidade e na adaptação à circunstância.

---

<sup>43</sup> Araújo não entende que o *chat* seja um gênero, mas uma prática discursiva plural. Os gêneros fazem parte dessa prática, sendo constelados, ora por características que os aproximam por semelhança, ora por características que os diferenciam entre si.

Araújo (2006) afirma que na teoria evolutiva, modificações ocorreram de acordo com condições climáticas e espécies animais se ajustaram durante esse processo, dando origem a novas espécies, que carregaram em sua anatomia características de suas espécies anteriores. Da mesma maneira, os gêneros também mudariam, considerando novas necessidades de comunicação, gerando gêneros híbridos. Uma vez que essa posição do autor advém de um momento anterior à sua reconsideração da Internet como uma esfera de comunicação, ele afirmava, na época, que gêneros de uma mesma esfera poderiam se misturar para atender novas necessidades dos membros daquela esfera e, nesse caso, haveria uma hibridização de gêneros. No caso de uma mistura de gêneros que ocorresse em esfera distintas, seria necessário abordar, simultaneamente, a hibridização e a transmutação.

No entanto, na biologia, a hibridização é resultante da união de diferentes patrimônios genéticos advindos do cruzamento de populações diferentes. Ela pode ocorrer devido à existência de uma “zona híbrida”, formada a partir da migração ou dispersão de indivíduos de uma mesma espécie ou pela inserção de espécies exóticas em um meio onde já há uma espécie vivente. “A zona híbrida indica, na natureza, uma sobreposição de populações diferentes com uma ou mais características herdáveis diferentes que possuem capacidade de produzir proles viáveis: férteis, parcialmente férteis, ou inférteis” (informação verbal)<sup>44</sup>. Tomando essa consideração, pode-se pensar que a Internet constituiria uma zona híbrida, na qual haveria a sobreposição de diferentes populações de gêneros, sendo eles nativos ou imigrantes digitais, que produziriam proles viáveis. Note-se que ao tomar a noção de hibridização, pode-se tomar a noção de populações, o que implica partes de uma mesma espécie, ou da inclusão de uma nova espécie. Assim, seria possível que nessa zona de hibridação, fossem intercruzados gêneros de espécies diferentes independentemente de sua origem. O conceito moderno de espécie biológica pode ser empregado tanto para designar entidades materiais que podem ser relacionadas historicamente com outras espécies — como um conjunto de unidades biológicas evolutivas — como para designar uma categoria de nível inferior do sistema de classificação biológica (Reino, Filo, Classe, Ordem, Família, Gênero e Espécie), esta tal como na abordagem nominalista descrita por Miller (2016). Por isso, para aceitar a hibridização como uma forma de evolução, seria necessário considerar as “unidades evolutivas” dos gêneros — seus traços formais recorrentes, suas substâncias retóricas e suas ações sociais — em conjunto para que se possa identificar uma suposta evolução do gênero. Os híbridos podem ter vantagens adaptativas em um determinado meio, pois a reconfiguração das características parentais gera uma prole que se sobressai no novo ambiente, tornando-se mais adaptada.

---

<sup>44</sup> Fala do Prof. Dr. André Eduardo Piacentini Pinheiro em comunicação pessoal.

É necessário alertar que alguns pesquisadores não consideram a hibridização uma forma de evolução pois as combinações que resultam desse processo são nada menos que uma recombinação de espécies já conhecidas e que, para que haja essa recombinação é necessário que as espécies sejam bastante parecidas, como ocorre com os ligres (leão e tigre), os zebranos (zebras e asnos) e as mulas (cavalo e burro), e não algo realmente novo. Para essa vertente de estudiosos, as alterações são demasiado pequenas (como a cor e espessura dos pelos, o tamanho etc.) e indicariam uma evolução exclusivamente horizontal (diacrônica), o que não seria visto como uma evolução de fato. Essa visão pode ser relacionada à de “subgênero”, desenvolvida por Bhathia (2003).

Contudo, para a elaboração deste trabalho, como já detalhei anteriormente, considero que o meio digital, especificamente a Internet, e sua característica multimodal, possibilita a recombinação semiótica de maneira sem igual. Dessa maneira, assumo, como Miller (2016, 2017) que os gêneros evoluem por especiação, já que é possível que haja uma “nova espécie” de gêneros formada a partir da recombinação de gêneros ancestrais. No entanto, é preciso que essa especiação, no caso dos gêneros digitais, seja considerada pelo viés da especiação híbrida, porque as *affordances* da Internet possibilitam a recombinação de gêneros de espécies diferentes, sejam eles gêneros originalmente digitais ou não. A Internet é, portanto, uma zona de hibridação que permite a convergência de populações parentais, ou seja, gêneros reconhecidos como tais fora dela, que passam a intercruzarem-se. Nessa zona de hibridação digital podem ser gerados gêneros híbridos que se sobressaem no cumprimento de exigências e alcance de propósitos comunicativos, devido à forma de combinação das características parentais, que os torna mais adaptados a esse meio. Desse intercruzamento penso que é possível, portanto, que surjam novos gêneros pois a Internet é uma zona de hibridação que permite que esses novos gêneros híbridos sejam produzidos de maneira como nenhum outro ambiente permite.

Embora sejam produzidos no volátil e rápido meio digital, deve existir uma certa estabilidade na forma que é reconhecida pelos membros da comunidade, tal que seja possível identificar características que evidenciem suas “unidades biológicas evolutivas” e sua relação com cada *kairós* e as *affordances* do meio. Como o TTD pode ser entendido como um sistema de gêneros, a observação deles por meio de sua materialização nos recursos do MI possibilita identificar as ações retóricas dos participantes e o uso das ferramentas de comunicação síncrona. Dito isso, parto para o detalhamento do TTD como um sistema de gêneros, com base nos estudos de Aranha (2016), Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2019).

### 2.2.2 O sistema de gêneros do TTD

Como visto, o TTD passou por mudanças em sua estrutura desde suas primeiras atividades, em 2006, e os diferentes cenários de aprendizagem revelam a circulação de gêneros específicos da atividade (ARANHA, 2016, RAMPAZZO, 2017, RAMPAZZO; ARANHA, 2019). Aranha (2014) aponta que, no TTDii, existe um grupo de textos que se repetem, que são reconhecidos pelos membros da Comunidade Teletandem (CT) (RAMPAZZO; ARANHA, 2019; SILVA, 2012) como meios de realizar ações retóricas para a aprendizagem de LE. Assim, a circulação desses gêneros serve para que os participantes cumpram seu propósito de aprender/ajudar a aprender uma LE e o relacionamento desses diversos gêneros formam um sistema de gêneros do TTDii (ARANHA, 2014, RAMPAZZO; ARANHA, 2019, RAMPAZZO, ARANHA, 2018). O argumento de Aranha (2014) é que se o gênero é uma ação social — que circula em uma comunidade e ajuda seus membros a realizarem funções sociais—, os textos que circulam no TTDii podem constituir gêneros que servem para que os membros da CT realizem funções sociais que os ajudem a atingir seus propósitos comunicativos.

O não compartilhamento de propósitos comunicativos foi apontado por Aranha e Telles (2011) como um possível fator para o insucesso das parcerias de TTD, podendo “levar os parceiros a um descompasso, a uma relação assimétrica e a uma possível falta de desenvolvimento de um gênero comum entre os pares” (s/p), isto é, ao não reconhecimento de um gênero para a realização de seus propósitos. O trabalho desses autores foi um dos primeiros a relacionar as atividades de TTD aos gêneros textuais, buscando associar o sucesso das parcerias (com tempo igual ou superior a três meses) ao reconhecimento de um gênero e ao compartilhamento de propósitos comunicativos<sup>45</sup>. Para isso, Aranha e Telles (2011) consideravam que os textos produzidos no ambiente de TTD poderiam ser parte de diversos gêneros textuais e que esse ambiente poderia recuperar “uma gama variada de gêneros que são ‘acionados’ pelos interagentes para serem usados como modelos, informações e referências” (ARANHA; TELLES, *idem*, s/p).

Os autores concluíram que o compartilhamento de propósitos comunicativos entre os parceiros, embora não fossem facilmente identificáveis, parecia promover parcerias mais duradouras, o que, por sua vez, possibilitava coleta de dados suficientes para investigar a questão dos gêneros no ambiente de TTD. Essa conclusão foi, portanto, um dos primeiros indícios de que o estudo de gêneros poderia trazer informações relevantes para o TTD.

---

<sup>45</sup> Aranha e Telles (2011) se basearam na proposta sociorretórica de Swales (1990; 2004), que considera o compartilhamento dos propósitos comunicativos uma das condições essenciais para o reconhecimento e formulação de um gênero dentro de uma comunidade.

Na CT (SILVA, 2012; ARANHA, 2014; ARANHA; BRAGAGNOLO, 2015; RAMPAZZO; ARANHA, 2019), os membros compartilham propósitos, mecanismos comunicativos, regras, sentimento de pertencimento e, também, gêneros. Alguns pesquisadores têm se dedicado ao estudo dos gêneros dentro do ambiente de TTDi (ARANHA, 2016, 2014; ARANHA, BRAGAGNOLLO, 2015; RAMPAZZO, 2017, 2019; RAMPAZZO; ARANHA, 2019) que pode ser definido, hoje, como uma “uma complexa rede de gêneros inter-relacionados, na qual cada participante realiza um movimento reconhecível em algum gênero reconhecível” (ARANHA, 2014, p. s/p). Essa rede é definida por Aranha (2014), com base em Devitt (2004) e em Bazerman (2006; 2009), como um conjunto de gêneros cuja interação resulta na realização da função global de um sistema de atividades, tal que um sistema de gêneros somado a um sistema de atividades possibilita a observação de como as pessoas fazem coisas com a ajuda dos gêneros. Ela entende, então,

as interações em TTDi como situações retóricas recorrentes, que apresentam formas convencionais porque emergem de situações com estruturas e elementos similares e seus participantes respondem de maneiras similares. Os participantes do contexto TTDi buscam “convencionalizar” seu discurso na interação, uma vez que aprenderam com os antecessores, durante o tutorial, nas interações com um outro desconhecido, no conhecimento prévio sobre processo de ensino e aprendizagem e nas relações sociais, o que é apropriado (e o que não é) e quais efeitos suas ações terão em outros participantes. (ARANHA, 2014, s/p.)

Assim, a atividade de TTDi seria um complexo sistema de gêneros, composto por outros gêneros, como o tutorial, os diários, os questionários inicial e final, as produções textuais e as SOT. Para verificar essa possibilidade, Aranha (2014) dedicou-se à investigação dos quinze primeiros minutos de nove macro-tarefas SOTis de TTDi e entendeu que elas constituem situações retóricas recorrentes, portanto, tipificadas pelos participantes da CT. Ela verificou que as realizações e os movimentos retóricos das SOTi foram sendo construídos com base nas características da comunidade e são relativamente previsíveis e compartilhados. Os movimentos retóricos são as informações que aparecem, ou deveriam aparecer, em determinada parte de um texto, sem relação à porção estritamente linguística desse texto (ARANHA; TELLES, 2011), utilizados na teoria sociorretórica de gêneros (SWALES, 1990), os quais relaciono à substância retórica à qual Miller (2012a) se refere.

Nesse estudo seminal, Aranha (2014) conclui que o propósito comunicativo da SOTi é fazer com que os parceiros se conheçam e troquem informações básicas sobre si, suas universidades e as atividades de TTD, discutam o calendário etc., e que existe nessa sessão uma recorrência retórica, que Rampazzo (2017) resume no Quadro 4, reproduzido a seguir:

**Quadro 4** - Recorrência retórica nos primeiros 15 minutos da SOTi conforme Aranha (2014)

a) Os primeiros minutos são gastos com questões tecnológicas antes de os parceiros começarem efetivamente a conversar. Há a preocupação com o funcionamento áudio e vídeo, bem como com sua própria aparência na imagem da <i>webcam</i> .
b) Os participantes perguntam-se os nomes e essa pergunta costuma ser seguida de um pedido de esclarecimento, seja por <i>chat</i> , soletração, ou repetição.
c) Costuma haver questionamento sobre idade seguido estranhamento e elogio ao parceiro por não aparentar a idade que tem. Esse movimento parece tentar estabelecer um contato positivo com o parceiro/a.
d) Pergunta-se com quem mora e onde. Este movimento busca estabelecer contato. Há também elogios quanto à fluência na língua estrangeira.
e) Há uma tendência de ampliação deste movimento de informações sobre as universidades. Este movimento tem por objetivo encontrar semelhanças e diferenças entre a vida universitária brasileira e a americana.

Fonte: RAMPAZZO, 2017, p. 53

Os estudos de Aranha (2014) e de Rampazzo (2017), portanto, oferecem indícios que a SOTi é um dos gêneros do TTDii, já que há um propósito comunicativo compartilhado pelos participantes e são encontradas regularidades estruturais nessas sessões. Embora ela não esteja descrita no tutorial, Aranha (2014) aponta que os participantes entendem sua necessidade para a continuidade das demais sessões, de maneira que “as exigências percebidas pelos participantes das interações criam ações retóricas que são consideradas mais apropriadas em um primeiro contato com um parceiro desconhecido e pareado aleatoriamente e que, provavelmente, vão tomando novos rumos no decorrer do projeto” (ARANHA, 2014, s/p).

Buscando confirmar os achados de Aranha (2014) em outras SOTi, Rampazzo (2017) verificou as mesmas ocorrências encontradas por Aranha (2014) e encontrou outros movimentos retóricos não relacionados por aquela pesquisadora. Esses movimentos são, segundo Rampazzo (2017), decorrentes da caracterização dos cenários de aprendizagem dos quais as SOTi fazem parte, e que foram incluídos por ela na sistematização do seu estudo. Essa autora resumiu os movimentos encontrados em “Movimento de Negociação” e “Movimento de Troca de Informações”, para os cenários de aprendizagem que não contavam com troca de textos e “Movimento de Negociação”, “Movimento de Troca de Informações” e “Movimento de Discussão sobre o Texto”, para os cenários de aprendizagem que continham troca de textos.

Ao considerar os cenários de aprendizagem como elementos contextuais, acrescentam-se características importantes para a definição da SOTi como um gênero do TTDii, permitindo a identificação de estruturas prototípicas nas SOTi para cada cenário de aprendizagem, mesmo em diferentes ambientes de aprendizagem. Assim, Rampazzo (2017) indica que os diferentes cenários de aprendizagem influenciam os movimentos das SOTis — o que, de certa forma, diferencia seus



resultados daqueles de Aranha (2014) — mas que, ainda assim, ratifica os indícios de elas sejam gêneros do TTDii. Não fizeram parte dos estudos de Aranha (2014) ou de Rampazzo (2017) questões sobre evolução dos gêneros ou da sua mudança do ambiente externo à Internet para dentro da Rede sendo, portanto, essas questões passíveis de estudos futuros.

Em continuidade aos estudos em relação ao estabelecimento da SOTi como um gênero do TTDii, Rampazzo e Aranha (2019) concluem que parece haver uma organização discursiva semelhante nos quinze primeiros minutos das SOTi, o que sugere que essa macro-tarefa está passando por uma certa padronização advinda da percepção que os participantes têm dessa situação retórica. As autoras afirmam não haver uma estrutura prototípica apenas para esses minutos iniciais das SOTi, mas diferentes estruturas, consistentes com os diferentes cenários de aprendizagem nos quais as sessões estão inseridas.

Um achado relevante dos três estudos (ARANHA, 2014; RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO; ARANHA, 2019) é que existe um movimento retórico encontrado pelas autoras referente à resolução de problemas com a tecnologia:

diante de dificuldades com os equipamentos que eventualmente atrapalhem a comunicação, faz-se necessária a negociação entre os pares a fim de que o problema se resolva e a conversação possa ter continuidade. Esse passo, conforme Aranha (2014), tende a criar uma expectativa no outro, pois pode ser visto na câmera, mas não pode ser ouvido, por exemplo. Nas SOTis por nós estudadas, normalmente, a negociação do funcionamento do equipamento aparece em posição inicial, no primeiro minuto. Notamos que o passo de negociação da ferramenta é empregado não apenas quando há problemas com o equipamento, mas também para que os participantes assegurem que tudo está em perfeita ordem e irá funcionar. Sendo assim, os participantes costumam se certificar de que podem ser vistos e ouvidos, verificam com quem foram postos em contato e conferem sua própria imagem na webcam (...). (RAMPAZZO, 2017, p. 86)

Esse movimento de negociação aparece com extensões mais curtas ou mais extensas, tanto com o propósito de checar, de fato, o funcionamento correto dos equipamentos, quanto para dar início à conversa com o parceiro recém-conhecido. Não detectando problemas, os parceiros passam para as questões pessoais, porém, quando o problema surge, a SOTi é interrompida e, por vezes, há pausas e interferências do monitor, do mediador ou do técnico de laboratório. As pesquisadoras indicam, no entanto, que há necessidade de mais estudos em relação a outras tarefas e atividades do TTDii para a comprovação da existência de um sistema de gêneros nesse ambiente.

Especificamente sobre os *chats*, alvo desta investigação, Aranha (2016) o havia apontado como um dos gêneros recorrentes dentro do gênero SOT de TTDii. Na época, baseada nas pesquisas de Araújo (2006), a autora afirmou que, fora do ambiente de TTDii, os *chats* poderiam ocorrer de maneiras diferentes, de acordo com diversos propósitos comunicativos que têm os

usuários da Internet. Durante as SOT de TTDii, no entanto, esses propósitos seriam mais restritos, já que o propósito maior seria aprender uma LE. Ao analisar excertos de interações de TTDii, Aranha (2016) percebe um uso maior ou menor do recurso, dependendo das estratégias de aprendizagem de cada participante, mas afirma que parece haver movimentos retóricos realizados para diminuir problemas de comunicação de diferentes maneiras, seja remetendo aos diferentes usos que podem ser feitos dos *chats* fora do ambiente de TTDii, ou utilizando a diversidade de ofertas do mundo digital para o desenvolvimento das ações retóricas. No entanto, com a mudança que Araújo (2016) propõe para a questão dos *chats*, afirmando que eles não são gêneros textuais, faz-se necessário verificar a utilização do recurso, relacionando-o à sincronidade que ele propicia pela videoconferência e/ou pelo *chat* escrito.

Dessa maneira, pode-se afirmar que há um propósito maior compartilhado, isto é, a aprendizagem de LE, para a utilização do recurso, porém, cabe saber se há e quais gêneros do sistema de gêneros de TTD que são materializados nos *chats* entre, 2006 e 2015, durante as interações e SOT de TTD, como discuto nas próximas seções.

### **2.3 To *chat* or not to *chat*?**

O *chat* é uma forma de comunicação síncrona escrita que, segundo Araújo (2006), surgiu como uma nova maneira de se relacionar com a linguagem. O autor acredita que os *chats* são uma das diversas formas de enunciação que ocorre na Internet e congregam diversas linguagens multimodais em si, podendo aliar, de maneiras diferentes imagens, sons e escrita. Fica evidente pelo estudo de Araújo (2006) que os *chats* são meios de comunicação que atendem funções sociais muito diversas na Internet, o que os tornam cada vez mais utilizados. Segundo o autor, é possível encontrar nessas situações elementos estáveis comuns aos bate-papos fora e dentro da Internet. Com a mudança de perspectiva de Araújo (2016), entendo que os elementos estáveis encontrados nos *chats* não deixaram de ocorrer, afinal, sendo os *chats* locais, ou espaços nos quais os usuários podem escrever o que, face a face, fariam (ARAÚJO, 2006), neles podem estar materializados diversos gêneros, de fora e de dentro do meio digital, dando a esses recursos a função de suporte de diferentes ações sociais humanas. Com isso, sigo as características que Araújo (2006) propõe como pertinentes aos *chats* considerando-as não como características de um gênero *chat*, mas das adequações que são feitas nos diferentes gêneros neles materializados por estarem na zona de hibridação denominada Internet.

Dentre os tipos de *chat* analisados por Araújo (2006), o que mais se aproxima daqueles que analiso aqui são os realizados por MSN, aos quais Araújo (2006) denomina “*chats* pessoais”. Exceto pelo fato de o propósito dos encontros nos *chats* pessoais serem diferentes dos propósitos dos encontros do TTD, a forma de contato entre os participantes (agendamento prévio, utilização do MI baixado com antecedência etc.) e a possibilidade de comunicação autêntica pelo MI é praticamente a mesma. Araújo (2006) indica que esse tipo de *chat* é bastante conhecido pelos internautas e “oportuniza uma conversa mais ‘personalizada’, sua natureza dinâmica e plurissemiótica atrai usuários, sobretudo pela possibilidade de troca de fotos e outros arquivos, como vídeo, por exemplo” (ARAÚJO, 2006, p. 196). A plurissemiose no *chat* pessoal pode ser vista pelo uso simultâneo de sons, gráficos, palavras e de outros modos colocados em um mesmo plano de percepção (XAVIER, 2004a *apud* ARAÚJO, 2006), além da possibilidade de envio de arquivos. O autor pontuou que o *chat* pessoal seria resultado da transmutação de conversas cotidianas que ocorrem fora da Internet, oferecendo a possibilidade de os usuários manterem mais de uma “conversa” ao mesmo tempo com diferentes pessoas, a depender do seu nível de habilidade em lidar com os recursos do MI.

Uma característica que Araújo (2006) afirma ser inerente a qualquer texto no ambiente digital é a hipertextualidade, com a qual unem-se a transmutação e o propósito comunicativo, conjunto que o autor utiliza para elaborar um construto de uma constelação de gênero.

A transmutação, como já discutido, foi substituída pelo autor em 2016 pelos conceitos de reelaboração criadora/inovadora, que identificam o processo de reelaboração dos gêneros em um *continuum* entre o gênero estandardizado e o emergente. Como apontado, acredito que a renomeação do processo não tenha modificado as características intrínsecas a ele (a passagem de um meio para o outro, a manutenção de características dos gêneros ancestrais e a variabilidade das proles desse processo) e, por isso, me furto de discuti-la novamente aqui<sup>46</sup>. A hipertextualidade e o propósito comunicativo, por outro lado, são características que ainda devem ser exploradas.

A hipertextualidade é, para Araújo (2006), a característica mais saliente de todo o ambiente digital, sendo comum a todos os *chats*, que têm o mesmo processo formativo a partir da migração dos gêneros orais de fora da Internet para dentro dela, embora se diferenciem entre si

---

<sup>46</sup> Diante da revisão de Araújo (2016) e da minha opção pela manutenção da metáfora da evolução, substituo daqui para frente os termos anteriormente utilizados pelo autor por aqueles que mais se afinam com a minha opção, a saber: “transmutação/reelaboração” por “evolução/emergência”, “esfera de comunicação digital” por “ambiente/meio digital”. Mantenho a expressão “gênero digital” ao longo do trabalho por entender que, uma vez que o gênero evolui para/emerge no meio digital, ele “passa a ser” digital, pois sendo realizado nesse meio, pode ser formado por todos os recursos multimodais que o meio oferece. Se o gênero digital voltar a ser realizado em meio não digital, essas características multimodais não poderão ser observadas da mesma maneira.

pelos diferentes propósitos comunicativos para os quais são utilizados e observa que existe o reconhecimento compartilhado de que eles são situações comunicativas que existem na Internet. O argumento do autor de que a Internet já tenha nascido como um meio híbrido e motivador da mistura de gêneros faz com ele reconheça que embora a escrita pareça ser o modo preponderante no ambiente digital, devido às ferramentas que o ambiente oferece, a escrita é reformulada pela utilização das diferentes semiologias possíveis.

Uma dessas semiologias, o hipertexto, proporciona a leitura por meio de nós, isto é, de maneira não linear. Essa questão pode ser vista por duas vertentes: a primeira entende que todo texto já é um hipertexto, na medida que as diferentes possibilidades de leitura, a intertextualidade e os artifícios como as notas de rodapé, por exemplo, criam os nós necessários para a hipertextualidade. Por essa perspectiva, textos que são acompanhados por imagens já seriam hipertextuais. A segunda vertente, por outro lado, acredita que a hipertextualidade seja uma nova forma de escritura caracterizada por uma “organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidade estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressivas” (MARCUSCHI, 2005, p. 56). A hipertextualidade não é vista apenas como a possibilidade de leituras não-lineares, mas, sobretudo, como um fenômeno que ocorre em um ambiente digital e por meio de ações que só são possíveis nele. Araújo (2006) acredita que a hipertextualidade seja, portanto, uma “nova realidade linguístico-discursiva que suscita práticas textuais até então inexistentes” (p. 90).

É nesse sentido que Levy (1999) afirma que o hipertexto é “um texto em formato digital, reconfigurável e fluido” (p. 27). A composição desse texto, na visão de Levy (1999), é feita em blocos ligados por *links* que podem ser explorados a qualquer momento, unindo em um hipertexto diversas categorias de signos. O autor aponta que quando se considera um texto, em sentido mais amplo, incluem-se sons, imagens que podem relacionar-se para uma leitura não linear; no entanto, assim como Araújo (2006), reafirma o surgimento dos hipertextos apenas com o surgimento da Internet, porque o suporte digital traz uma diferença considerável em relação aos hipertextos que antecedem a informática, pois a digitalização permite a associação, na mesma mídia, de diversos tipos de texto, construindo uma “informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e intuitiva” (LEVY, 1999, p. 55).

No hipertexto, os elementos semióticos coocorrem não apenas como estratégia de produção dos sentidos (ARAÚJO, 2006), mas como um novo modo de enunciação, que conta com a possibilidade da multissemiose, da não linearidade, da presença de *links*. Araújo (2006) assume, portanto, para sua pesquisa, a visão baseada em Xavier (2002), que acredita que o hipertexto são “dispositivos ‘textuais’ digitais multimodais e semiolinguísticos (dotados de

elementos verbais, imagéticos e sonoros) que estejam online” (p. 26) e, com isso, delimita a hipertextualidade é um modo de enunciação próprio do domínio discursivo digital. Ela acrescenta à linguagem escrita formas novas de construção dos sentidos, constituindo uma nova maneira tão importante quanto qualquer outra semiose, o que a coloca entre os modos múltiplos disponíveis no ambiente digital.

Quanto ao propósito comunicativos, Araújo (2006), baseado em Askehave e Swales (2001) e em sua visão sociológica de gênero, acredita que eles são “um feixe de intenções particulares” (p. 126), as determinações situacionais compartilhadas pelos membros da comunidade e a partir das quais surgem ações tipificadas. Carvalho (2005, p. 136) aponta que

estabelecemos propósitos comunicativos e cuidamos para que sejam alcançados, dando-lhes forma segundo nossa percepção de semelhanças, gerais ou específicas, entre a situação atual e outras situações que julgamos análogas. As regularidades na forma e conteúdo desses textos seriam reflexo de outros tipos de regularidades subjacentes, a indicar que, por exemplo, as práticas de produção e/ou recepção desses textos também apresentam regularidades passíveis de ser identificadas.

Assim, os propósitos comunicativos podem ser vistos como as intenções, comunitariamente compartilhadas, que guiam as escolhas dos membros de uma comunidade na eleição da composição dos gêneros que atuarão em sua ação retórica a partir da tipificação. Nesse sentido, ao materializar um gênero, os membros da comunidade escolhem os traços formais e as substâncias retóricas recorrentes para desempenhar uma ação que atinja os propósitos comunicativos estabelecidos.

Eles são, dessa maneira, um fator imprescindível para a formação de um gênero, embora possa não ser tão fácil identificá-los. A noção de propósito comunicativo nasce em Swales (1990), quando esse autor define o gênero como uma classe de eventos comunicativos nos quais se compartilha um conjunto de propósitos comunicativos a fim de se atingir determinados objetivos. Para Swales (1990), os propósitos comunicativos, percebidos pela comunidade, seriam a razão do gênero, alcançando na visão do autor o *status* de critério privilegiado para a identificação de um gênero. Em 2001, juntamente com Askehave, Swales (ASKEHAVE; SWALES, 2001) revê o privilégio do propósito comunicativo como critério principal de identificação genérica, admitindo que nem sempre é possível identificá-lo. Embora ainda o considerem um critério importante para diferenciar um gênero de outro, os autores propõem um processo de “repropósito do gênero”, no qual o analista deve investigar estrutura, estilo e conteúdo do gênero, primeiramente em relação ao que acredita ser o propósito comunicativo, depois, o analista deve examinar o contexto e a comunidade em que o gênero se insere; finalmente, ele deve voltar ao propósito comunicativo e verificar se ele se pode ser confirmado.

Essa visão evidencia que os propósitos comunicativos, como parte integrante e importante dos gêneros, também não são estanques, podendo ser alterados e adaptados para serem alcançados.

Por isso, Araújo (2006) argumenta que os propósitos comunicativos do uso dos *chats* foram sendo alterados e complexificados, juntamente com as alterações e complexificações da situação comunicativa de bater-papo pela internet. Antes de reconsiderar sua posição em relação à existência dos gêneros digitais, Araújo (2006) acreditava essa situação comunicativa foi ficando mais e mais complexa, na medida que diferentes propósitos comunicativos passaram a ser cumpridos com o seu uso e, com essa complexificação, foram surgindo diferentes gêneros partindo dessa situação.

No TTD, Aranha (2016) aponta que durante as SOT os *chats* são utilizados com o propósito comunicativo específico de aprender/ajudar a aprender uma LE e identifica “dois propósitos pelos quais um dos participantes usa o *chat*: a) elucidar vocabulário desconhecido; b) para apresentar a grafia correta de determinada palavra” (p. 24). Se, como propõe Aranha (2014), existe um sistema de gêneros que circula no TTD, a análise do percurso desses gêneros nos diferentes cenários de aprendizagem/*kairós* do TTD pode indicar como os *chats* foram usados como recursos de comunicação síncrona nesse ambiente. Para seguir por esse caminho, é necessário que sejam estabelecidas as marcas que caracterizam os *chats*, considerando as *affordances* dos MI, e verificar quais gêneros que são materializados, se é que há materialização de algum deles, nesse recurso.

### 2.3.1 E o que é um *chat*?

A concepção de gênero como ação de social de Miller (2012a) prevê que eles são formas sociais reconhecíveis que interconectam substância retórica, traços formais recorrentes e ação retórica. A ação social tipificada adquire sentido nas exigências situacionais, que fazem os membros de uma comunidade agirem diante da necessidade social objetificada de maneira reconhecível e interpretável por aquela comunidade. As ações são retóricas, na medida que, ao mesmo tempo que são criadas pela situação, também criam novas situações tal que o aspecto pragmático do gênero, na figura do seu *kairós*, não pode ser deixado de lado.

Como em todo sistema complexo, uma alteração em um ponto do sistema gera mudanças no sistema como um todo. Assim, a flexibilidade e a constante mudança nas comunidades implicam a flexibilidade e variabilidade dos gêneros (e de suas características) e vice-versa. Essa variabilidade e mudança fazem com que os gêneros possam evoluir, adaptando-se, emergindo como um novo gênero ou até mesmo morrendo em novos ambientes com novas

exigências, conforme os processos evolutivos de especiação híbrida, pelo qual emergem novos indivíduos férteis, parcialmente férteis ou inférteis.

A verificação de quais gêneros são materializados nos *chats* nos termos discutidos até aqui pressupõe, portanto, que algumas características sejam definidas como sendo o conjunto de traços distintivos, como pontuou Araújo (2006), ou um conjunto de unidades biológicas rastreáveis, como sugiro. A partir dele será possível verificar quais gêneros do sistema TTD são materializados nos *chats* e observar como eles se comportaram nesse recurso do ambiente digital. Se os traços sintáticos, semânticos e pragmáticos são indissociáveis para a delimitação de um gênero, conhecendo o *kairós* em que os possíveis gêneros se inserem, pela identificação dos traços formais recorrentes e da substância retórica é possível verificar os gêneros materializados nos *chats*, entre 2006 e 2015, e, com eles, verificar o uso do recurso.

Com base em Araújo (2006), o primeiro traço formal distintivo de um *chat* será a hipertextualidade, pois, como já apontado, esse traço é uma característica inerente a todos os gêneros digitais e, por isso, não pode ser desconsiderado. Outro traço que acredito que seja necessário examinar está relacionado à sincronia ou à assincronia da comunicação pelos MI no *kairós* dos diferentes cenários de aprendizagem. Se, como afirmei, a “revolução” comunicativa promovida pela Internet está na horizontalidade síncrona e assíncrona e na autenticidade da comunicação que ela possibilita, a questão da assincronia/sincronia deve ter um papel relevante para o estudo dos gêneros no ambiente digital, especialmente no recurso que, *per se*, promove a comunicação sincrônica.

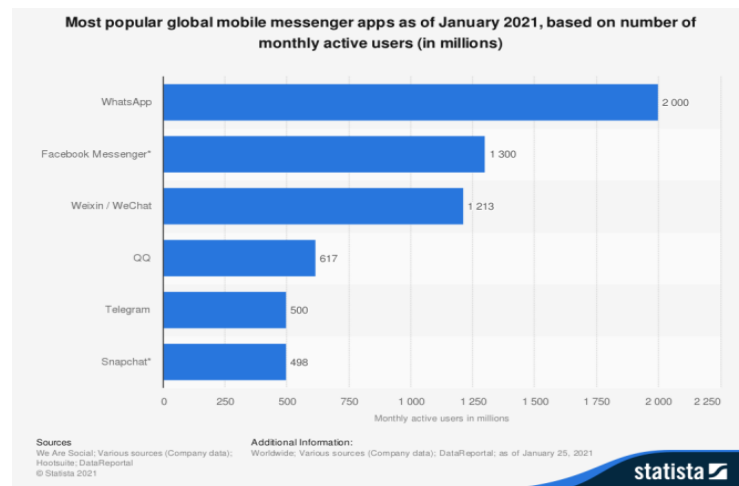
Em geral, as conversas síncronas como as que ocorrem nos salas de bate-papo ou nos MI são denominadas *chat*, com base no uso do verbo em inglês “*to chat*”, enquanto as comunicações assíncronas, como as que acontecem por e-mails ou por boletins informativos, nos quais a escrita é a única semiose das interações, os “bate-papos assíncronos”, acabam por receber os nomes dos recursos nos quais ocorrem (um e-mail pode ser, portanto, considerado um bate-papo assíncrono, como ocorre durante o e-tandem; uma conversa pelo WhatsApp, pode ser considerada um *chat* assíncrono, considerando que cada interlocutor responde conforme seu tempo disponível etc.) (CRYSTAL, 2004).

No caso de conversas síncronas privadas, Crystal (2004) afirma que a utilização de MI garante um contato praticamente imediato, como o do telefone. Nesse ponto, gostaria de retomar a reflexão de Levy (1999) sobre a velocidade de transformações no ciberespaço: na primeira edição de *Language and the Internet* de Crystal, no ano de 2001, não há considerações sobre mensageiros instantâneos. Na segunda edição da obra, datada de 2004, contudo, o autor faz suas considerações sobre os MI no prefácio à nova edição. Em um intervalo de três anos, portanto, os

MI passaram a figurar como ferramentas de comunicação digital significativas no que tange ao uso síncrono da língua na Internet. No momento em que escrevo esta tese, dezessete anos depois da segunda edição, as possibilidades de uso dos MI subverteram quaisquer prognósticos do uso dessas ferramentas.

Atualmente, estima-se que o WhatsApp seja o MI mais utilizado do mundo, tendo atingido a marca de 1,8 bilhões de usuários ativos no mundo, sendo que no Brasil estão aproximadamente 148 milhões deles, em 2021, com previsão de chegar a 152 milhões em 2025 (Figura 5) (STATISTA, 2021).

**Figura 5** - Aplicativos de Mensagens Instantâneas mais populares em janeiro de 2021



Fonte: Statista.com

Se, inicialmente, os MI buscavam conectar diretamente computadores, hoje eles também conectam diretamente celulares, do tipo *smartphones*, sem o uso de linha telefônica, da mesma forma como fazem nos computadores. As conexões diretas podem ser feitas não apenas entre pessoas que se conhecem e têm intimidade, mas são ferramentas utilizadas para o trabalho ou para qualquer situação em que se queira alcançar com rapidez o destinatário. Tecnicamente, os MI nasceram com uma proposta diferente da das salas de bate-papo instaladas nos *websites* de grandes portais, no entanto, a ação que se desenvolve em um ou em outro é “conversar” e, por isso, acredito que a linha que os separa tecnicamente é demasiado tênue para interferir em um estudo que lide com a possível materialização de gêneros nesses recursos digitais, como esta tese. Com isso, seja nos MI, nos espaços de *chat* em *sites* ou em quaisquer outros suportes nos quais haja um espaço destinado à comunicação síncrona escrita, a dinâmica da comunicação entre os participantes é alterada, podendo haver uma mistura das modalidades falada e escrita, além da plurissemiose indicada por Araújo (2006). Para Lima-Lopes (2018, p. 33)



os MIs contrastam com outros sistemas de interação, como fóruns e e-mails, à medida que seus turnos tendem a não ser representados por mensagem única, ou por uma simples linha de conversa; eles tendem a ser mais fragmentados, muitas vezes carregando mais que um ato conversacional, e outras, dividindo-os em unidades menores (p. 33).

Apesar da oportunidade da sincronia que proporciona um contato “quase imediato” como indica Crystal (2004), a possibilidade de o destinatário poder responder às mensagens depois de muito tempo (como em um bate papo assíncrono) é apontada por Lima-Lopes (2018) como uma característica específica dos MI. A sincronia propiciada pelos MI faz com que os participantes dos *chats* se esforcem para complementar o texto com marcas que representem as ações extralinguísticas na escrita, o que é alcançado com o uso de diferentes marcas semióticas possibilitadas pelos recursos (*gifs*, sons, memes, *emojis*, *emoticons* etc.).

Crystal (2004) aponta que as opções de comunicação que os usuários têm na Internet estão restritas às possibilidades determinadas ao que se pode exprimir utilizando um teclado de computador, ou seja, as *affordances*. De fato, na época da publicação do autor, eram poucas ou quase nenhuma as formas de expressão de marcas extralinguísticas nas mídias digitais. Na época, o autor apontava que a possibilidade de reprodução pelo teclado levava a uma tensão no que diz respeito à relação entre língua falada e escrita.

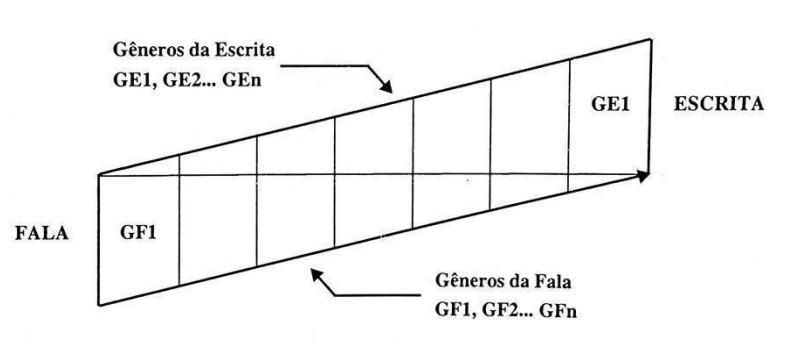
Essa tensão, para Crystal (2004), estava evidenciada pelas próprias designações que usamos ao falarmos sobre os recursos disponíveis na Rede: “‘escrevemos’ *e-mails*, não o ‘falamos’. Mas os sites de bate-papo são para ‘bater papo’ e certamente as pessoas ‘falam’ umas com as outras lá (...)” (p. 32), além de mostrar outras tensões, como a de não ter acesso à reação do interlocutor em uma situação de comunicação síncrona por escrito. O autor afirma que a Internet nos “força a reconsiderar questões teóricas tradicionais, como troca de turno, mudança de código, projeção de identidade em áudio e traduzibilidade entre mídias diferentes” (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 17). Crystal pontua que o ambiente digital não se encaixa como um ambiente de modalidade oral *ou* escrita, mas como um ambiente que exige dos usuários elementos de ambas as modalidades para a comunicação. Essa mescla das modalidades não ocorreu com o surgimento de nenhum outro meio de comunicação anterior à Internet. Mesmo que a televisão e o rádio tenham sido revolucionários socialmente, as propriedades linguísticas dos programas de rádio e de TV “encaixavam-se perfeitamente nos modelos descritivos e estilísticos disponíveis” (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 24) de maneira que a modalidade oral não se mesclou com a escrita, como ocorreu com a Internet e o uso dos computadores, e suas novas possibilidades de comunicação.

As novas possibilidades, na visão de Marcuschi (2007), não modificaram a escrita, mas mudaram a forma como nos relacionamos com ela. Diz o autor: “escrever pelo computador no contexto da produção discursiva dos bate-papos síncronos (on-line) é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita” (2007, p. 18). Para ele, as condições de produção e de recepção dos textos na Internet é que conferem uma necessidade de novas formas de operação cognitiva que estão refletidas nos textos digitais.

Marcuschi (2007) afirma que a escrita é, para as sociedades atuais, uma ferramenta quase indispensável já que permeia quase todas as práticas sociais dos povos que a utilizam e muitas sociedades a veem como uma representação da fala o que, por conta dos processos de escolarização, acabam por fazer pensar que esta é inferior àquela. O autor alerta que esse pensamento não é correto, pois tanto uma quanto a outra são práticas situadas que têm de ser valoradas de acordo com a relevância social. Tanto uma como a outra refletem a organização da sociedade, “são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas, não havendo, pois, supremacia de uma sobre a outra” (p. 36), ou seja, há práticas que são mediadas preferencialmente por uma e outras, preferencialmente, pela outra.

Marcuschi (2007) afirma que, no ambiente virtual tem-se “um modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, construindo-se, esse gênero comunicativo, como um texto *misto* situado no entrecruzamento de fala e escrita” (2007, p. 18, grifo do autor). O que o professor chama de “texto misto” está representado em um diagrama (Figura 6) pelo qual ele lê que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (p. 37, grifos do autor).

**Figura 6** - Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.



Fonte: Marcuschi, 2007, p. 38.

Nesse sentido, fala e escrita são distinções entre modalidades de uso da língua: a fala tem fins comunicativos na modalidade oral (prática social interativa utilizada em gêneros fundados na

realidade sonora), sem necessidade de tecnologia ou aparato para sua produção, além do aparato humano; a escrita é caracterizada por sua constituição gráfica e é utilizada em situações em que os fins comunicativos têm certas necessidades materiais. Se consideradas as afirmações feitas sobre a multimodalidade, cabe aqui a reflexão de que embora essas tenham sido duas modalidades mais comuns durante muito tempo, ambas têm o mesmo peso e, quando utilizadas conjuntamente, devem ser consideradas como um todo para a interpretação.

O uso da língua em ambientes virtuais estaria, nessa perspectiva, em um entrecruzamento das duas modalidades, o qual seria, portanto, formado por características tanto da fala, quanto da escrita, da mesma maneira que Crystal (2004) vê a mistura entre fala e escrita nos ambientes virtuais. A relação entre fala e escrita para Marscusi (2007) é dependente de fatores sociocomunicativos, como os usos estratégicos, a negociação, a situacionalidade e a dinamicidade, quando se considera esse contínuo entre a modalidade falada e a escrita. O processo de passagem da fala para a escrita, segundo o autor, “vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista” (2007, p. 47).

Esse processo pode receber duas classificações, de acordo com os aspectos de cada um deles: transcrição ou retextualização. “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2007, p. 50), enquanto “no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem e do conteúdo” (idem).

Seguindo a classificação de Rey-Debove (1996), o autor observa quatro parâmetros a serem considerados nos processos de passagem da fala para escrita. Os dois primeiros (*nível da substância da expressão* —nível da materialidade linguística, correspondência entre letra e som— e *nível da forma de expressão* —distinção entre a forma do grafema e do fonema, como ocorre em “menino e [mininu]”) são uma espécie de “transcodificação” normalmente denominada “transcrição”, ou seja, uma passagem de um código para o outro, do som para a grafia, grosso modo, passar palavras faladas para o sistema gráfico. A transcodificação seria um primeiro processo de transformação, cuja sequência seria a retextualização, quando ocorreriam os outros dois parâmetros: o *nível da forma do conteúdo* — como se realizam unidades significantes orais e escritas (que que qué comê? (oral) / O que queres comer? (escrita)); e o *nível da substância do conteúdo* — relações linguísticas equivalentes do ponto de vista pragmático (como a finalização de uma carta (escrita)/ e a finalização de uma conversa telefônica (oral)).

Marcuschi (2007) afirma que nem transcrição nem retextualização são neutras, no sentido de que ambas passam por processos de compreensão e, conseqüentemente, de interpretação. No entanto, nos processos de retextualização há um processo consciente de adaptação do conteúdo,

a partir de diversos tipos de estratégia textual, que se altera dependendo do propósito da retextualização, da relação que o produtor da retextualização tem com o produtor do texto, da relação tipológica e do próprio processo de estabelecimento das estratégias textuais.

No estabelecimento dessas estratégias, não se pode deixar de lado o que Cavalari (2012) aponta como uma terceira modalidade de comunicação, que carrega características tanto da fala quanto da escrita, mas que não pode ser explicada pela tradicional distinção fala *versus* escrita. Investigando especificamente essa questão em *chats* de TTD, a autora argumenta que as tecnologias alteraram não somente o suporte do texto, mas também as maneiras de ler e de produzir significados. Essa terceira modalidade de comunicação é, segundo a autora, com base em Crystal (2005),

determinada pelo *hardware* utilizado para o acesso à internet e, assim, o meio eletrônico representa um canal que, ao mesmo tempo, facilita e restringe nossa habilidade de comunicação de maneiras que são fundamentalmente diferentes daquelas encontradas em outras situações semióticas, e muitas das expectativas e práticas associadas à língua falada e escrita não se confirmam, enquanto novas opções surgem. (CAVALARI, 2012, p. 56)

As novas opções possíveis alteram, portanto, as estratégias de produção textual (que são diferentes daquelas desenvolvidas durante a fala e durante a escrita, separadamente, ainda que no ambiente virtual) e as práticas sociais associadas a elas. Cavalari (2012) retoma a posição de Marcuschi (2007) entre as diferenças socialmente constituídas em relação à oralidade (fala/caos/erro) e escrita (letrado/bom/correto) para salientar que existe uma heterogeneidade da escrita.

A autora aponta que Corrêa (2006) entende que oralidade e escrita convivem revelando relações nas marcas linguísticas que aparecem em eventos discursivos orais e escritos, que pode ser reconhecida

em torno de três eixos de representação da escrita: (a) eixo da representação que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita, ou o que imagina ser a representação termo a termo da fala pela escrita; (b) eixo da representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado, ou o que imagina ser o código escrito; (c) eixo da dialogia com o já falado/escrito, ou o que imagina ser a relação apropriada com outros textos, com a própria língua, com outros registros, outros enunciados, com o próprio leitor. (CAVALARI, 2012, p. 60)

Os dois primeiros eixos definem os termos linguísticos escolhidos pelo escrevente — pelas marcas prosódicas, lexicais, sintáticas, organizacionais e argumentativas do texto—, enquanto o terceiro eixo seria o responsável por definir a mobilidade que o escrevente entre os

dois primeiros eixos — transitando entre as variedades linguísticas características da heterogeneidade formal da língua —, e “com outro enunciador, com a própria língua, com um registro discursivo com o leitor, com o próprio texto e com outros textos” (idem).

Dessa maneira, Cavalari (2012) considera que na comunicação digital via *chat* estão presentes características linguísticas que podem ser explicadas pelo reconhecimento que há “*um texto falado em todo texto escrito*” (CAVALARI, 2012, p. 69, grifo da autora), isto é, pela heterogeneidade da escrita e que, no meio digital, existe uma modalidade de comunicação diferente da fala e escrita tradicionalmente colocadas em contraposição.

Ao levar para um ambiente digital um gênero que já existia fora dele é, portanto, inerente a “tensão” entre as modalidades falada e escrita. Ainda que um gênero fora da Internet tenha características mais próximas de uma das modalidades, quando ele é “levado” para a Internet, o comportamento dos usuários promove formas mistas de uso da linguagem que se vinculam ao ambiente digital. Embora Marcuschi (2007) use a denominação “*misto*” para esse tipo de texto, entendo que ele possa ser denominado *híbrido*, conforme a metáfora biológica pela qual optei, pois, a mistura da fala e da escrita que ocorre nos textos no ambiente digital é, a meu ver, o resultado da hibridização dos gêneros bate-papo, falado, que veio de fora da internet, e do *chat*, escrito, que passou a ser produzido no ambiente digital com o propósito comunicativo de “bater papo na internet”.

Uma posição semelhante é assumida por Xavier e Santos (2005) em seu trabalho sobre os fóruns de discussão, em que afirmam que antes da informatização, o fórum de discussão era considerado

um gênero do discurso que consiste em discutir problemáticas específicas e comunidades civil e institucional, a fim de, pela exposição das opiniões diversas em um amplo debate, encontrar coletivamente mecanismos e estratégias que venham solucionar as dificuldades que lhe deram origem. (...) Esta fórmula de ‘audição social’ da multiplicidade de opiniões e dizeres para se chegar a uma conclusão conscienciosa e eficiente tem sido muito explorada pelas sociedades que vivem em regimes democráticos e constitui-se uma das principais práticas sociais adotadas nas universidades e academias. (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 30)

Para os autores, o fórum é um gênero que normalmente ocorre com o uso da modalidade oral, embora o registro de uso da língua se aproxime da modalidade escrita. Em sua versão eletrônica, no entanto, há, segundo os autores, possibilidade de maior abrangência espacial da discussão e de participação de quaisquer pessoas, o que é insumo para que os usuários dos *e-fóruns* construam “variadas e surpreendentes ações discursivas” (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 31). Os autores afirmam que, sem perder a característica de ser um espaço de discussão, de reflexão e de construção coletiva, os *e-fóruns* possibilitam uma maior liberdade de expressão e de consolidação

da democracia promovida, devido à possibilidade de anonimato e de incensurabilidade da Internet.

É também devido ao anonimato e à incensurabilidade que, segundo os autores, existe nos *e-fóruns*, ao contrário dos fóruns fora do ambiente digital, uma “descontração linguística”—revelada pelo uso coloquial das formas e estruturas sintáticas, pela falta de um tratamento mais cuidadoso e sofisticado do conteúdo e pela fragilidade dos argumentos” (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 34). Assim, é possível verificar, por exemplo, sobreposição de letras em uma mesma palavra advinda de erros de digitação e de falta de revisão, o que indicaria que os participantes fazem uma digitação apressada, buscando a manutenção da fluidez da discussão, como se os interlocutores estivessem, de fato, face a face, esperando pela contribuição do interlocutor. Isso ocorreria porque os participantes estariam produzindo um texto oral que deve ser encaixado em um determinado tempo para a fala, o que justificaria o detrimento à expectativa de maior cuidado com a modalidade escrita da língua em favor do fluxo da discussão, já que “*o que dizem tem muita importância no FE [fórum eletrônico]*” (2005, p. 37, grifo dos autores).

Para lidar com essa “tensão”, é necessário que sejam feitos ajustes na língua, para que se possa marcar, na escrita, o que é natural na modalidade falada. Dessa maneira, exploro a seguir o internetês, como é conhecida a linguagem utilizada na Internet.

### 2.3.2 O internetês: a linguagem dos *chats*

O registro escrito da modalidade oral em ambientes digitais passou a ser conhecido como internetês que, na visão de Rajagopalan (2013), é um sintoma dos tempos atuais, refletindo a espontaneidade, a facilidade e a rapidez da comunicação em ambientes digitais e não uma abreviação grosseira da língua padrão. O autor aponta que, assim como na época do telégrafo houve o “telegrafês”, o internetês surgiu como uma necessidade de comunicação inerente à rapidez das novas mídias, moldando a linguagem utilizada na escrita convencional ao ambiente digital. Contudo, para o autor, o internetês pode ser considerado uma nova língua, que ainda está sendo moldada e construída pelos milhões de usuários dos ambientes digitais, de forma que guarda algo que é próprio das línguas naturais, devido à participação dinâmica e ativa dos usuários nessa construção. Em suas palavras, o diferencial é que “*muitas das mudanças [na língua] estão sendo provocadas de baixo para cima*” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 45, grifos do autor), mudanças essas que ocorrem para adequar a língua às novas necessidades de comunicação e de encurtamento que aumentariam a velocidade de comunicação síncrona escrita no ambiente digital.

De fato, as abreviações são um dos aspectos comuns à linguagem utilizada na Internet. Komesu e Tenani (2009) somam a esse aspecto os acréscimos ou repetição de letras, o banimento da acentuação gráfica e de pontuação ao conjunto de práticas que caracterizam a “escrita fonetizada” utilizada pelos internautas em busca de fluidez. Assim como Marcuschi, as autoras não veem a escrita na Internet como uma outra modalidade da língua, mas “um modo de enunciação fundado no encontro entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/falado” (KOMESU; TENANI, 2009, p. 627). Estando imerso em um processo cultural e histórico, os diferentes usos que se faz da escrita no ambiente digital são registros divergentes “associados às possibilidades de registro gráfico-visual de certos padrões rítmico-entoacionais que são assim registrados pelo sujeito na heterogeneidade da escrita, na interação com o(s) outro(s)” (idem, p. 628).

Dessa maneira, Komesu e Tenani (2009) afirmam que os elementos gráficos que aparecem na tela do computador, ainda que não possam ser considerados itens lexicais da Língua Portuguesa, podem ser reconhecidos como representações fônicas, características da fala (“HMM”, “AINN”, “HEHE”, “GENN'TTIII”, “BOUMM”), que buscam reproduzir situações de interação face a face. Nessa busca, os usuários empregam seu conhecimento a partir da “relação biunívoca entre letra-som, seguindo o princípio acrofônico do alfabeto e não as regras ortográficas” (idem, p. 630), de forma que a relação fala/escrita passa pelos conhecimentos do usuário, que busca escrever o que se fala. Nesse sentido, as autoras entendem, diferente de Rajagopalan (2013), que o ambiente digital é onde se fundem as práticas sociais de fala e de escrita que privilegia um modo de enunciação diferenciado, mas não uma outra língua. Assim, para elas, fazer o registro da modalidade falada em um ambiente digital, tipicamente escrito, demanda ajustes dos recursos de escrita. São necessárias “modificações criativas” não apenas para preencher a lacuna dos recursos extralinguísticos que acompanham a fala, como as expressões faciais, os gestos e a linguagem corporal, mas para “materializar as necessidades enunciativas” dos usuários (ARAÚJO, 2007) e manter a fluidez da “conversa” nesse ambiente.

Além da repetição de letras e de sinais de pontuação, a criação de sinais próprios para a fala via escrita digital são recursos adaptativos que contribuem para o desenvolvimento da interação. Os emoticons e os emojis são exemplos da criação de símbolos que ajudam na expressão de emoções, gestos e atitudes típicos da conversa face a face. Paiva (2016b) afirma que apesar de a interação sempre ter sido multimodal, pois sempre utilizamos “palavras, entonação, expressões faciais, e gestos para interagir com os outros” (p. 380), o advento da tecnologia impôs uma evolução ao uso da língua, tornando-o mais informal no ambiente digital. Nessa evolução,

algumas palavras foram ressignificadas, outras criadas, e diversos símbolos foram reinventados para acrescentar outros elementos à comunicação verbal.

Em um estudo sobre os *emojis*, a autora defende que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação afeta o desenvolvimento da linguagem e, nos ambientes digitais, pode-se perceber que os comportamentos discursivos são moldados a partir não só das experiências dos usuários e da interação social, mas também das restrições impostas pela própria tecnologia. Dessa forma, para sobrepor essas restrições, a língua é usada de formas diferentes e há acréscimo de figuras, o que indicaria que a linguagem escrita informal, em especial a que ocorre em meio digital, está cada vez mais multimodal. Com o uso dessas estratégias, as pessoas podem indicar emoções além do que conseguiam fazer com o uso repetitivo dos sinais de pontuação. A autora cita três tipos de usos de figuras:

os *emoticons*, que são representações tipográficas de expressões faciais, como :) que se transforma automaticamente em ☺ pelo editor de texto *Microsoft Word*; os *emojis*, que são gravuras produzidas com a tecnologia criada por um grupo sem fins lucrativos denominado Consórcio UNICODE e os **Stickers**, figurinhas disponíveis em algumas plataformas como o *Facebook*, por exemplo. (PAIVA, 2016, p. 382, grifo da autora)

Os *emojis* são, para Paiva (2016), gestos humanos transformados em imagens, o que ratifica sua visão de maior multimodalidade na linguagem. Juntamente com a repetição de letras e de sinais de pontuação para tentar resgatar componentes da oralidade no discurso escrito, os *emojis* são marcas indelévels da cultura digital. Como todo tipo de linguagem, sua interpretação está sujeita a condições contextuais e culturais (um mesmo *emoji* pode ter interpretações diferentes em culturas e países diferentes). Embora muitos *emojis* só possam ser utilizados por tecnologias móveis, aplicativos como o Facebook e o Skype® têm seus próprios conjuntos de *stickers* que podem ser usados pelo computador.

O uso dos *emojis* já é tão complexo, segundo Paiva (2016), que se pode até falar de uma “gramática” de uso: há estudos que indicam que eles são usados no lugar da pontuação em mensageiros como o WhatsApp e Twitter, e que a sequência de uso dos *emojis* também segue uma “ordem”, sendo que a figurinha que representa a emoção, normalmente, precede a que representa a ação (STEINMETZ, 2014; PAIVA, 2016). A autora conclui que a linguagem digital, como todos os tipos de linguagem, está sempre em mudança, conforme os propiciamentos e restrições do ambiente em que é usada. Para burlar essas restrições, os usuários buscam formas de fazer emergir via símbolos escritos (ou desenhados), expressões, gestos e emoções que são possíveis na interação oral face a face.



Algumas dessas características foram discutidas por estudiosos do TTD em relação aos *chats* desse contexto. Telles e Vassallo (2006) ressaltam que

Devemos reconhecer que o fato de a interação pelo mensageiro instantâneo pode carregar muitas características da modalidade oral, mesmo a interação por meio de *chat* escrito. No entanto, elas são um pouco diferentes, uma vez que a primeira é realizada por voz e a última é realizada por escrito. Por exemplo, um parceiro de Teletandem não consegue editar a ortografia enquanto ele(a) está falando. Essa é uma das razões que mantemos essa distinção aqui<sup>47</sup>. (TELLES; VASSALLO, 2006, p. 192)

Igualmente, Cavalari (2009) discute características dos *chats* no TTD, em seu estudo sobre autoavaliação, analisando as interações por *chat* síncrono escrito em uma parceria de TTD entre uma brasileira e um americano. A autora identificou, por exemplo, marcas do contorno entoacional da participante brasileira, por meio da fragmentação de conteúdos que seriam uma única unidade de comunicação, tanto quando ela se expressava pelo *chat* em língua portuguesa quanto em inglês, marcando esses contornos com mudança de linha (normalmente promovida pela tecla “*enter*”), uso de reticências e uso do conectivo “*but*”, o que é analisado pela autora como evidências da circulação do texto do *chat* em um *continuum* entre fala e escrita. A autora resume como características observadas por ela nos *chats* de TTD: turnos curtos que permitem uma dinâmica de tempo real; fragmentação da mensagem devido à percepção das exigências de uma conversa oral; uso dos sinais de pontuação como forma de marcar aspectos prosódicos na escrita; e consideração da ambiguidade causada pelo silêncio” (CAVALARI, 2009, p. 167). Também Mesquita (2008) aponta para a exploração da combinação dos estilos oral e escrito nos *chats* de TTD, identificada pelo uso de diferentes recursos que buscam, segundo o autor, imitar a informalidade da fala. O autor reconhece um grande número de *emoticons* utilizados tanto pelo interagente americano quanto pela brasileira, o que caracteriza, de fato, uma interação por *chat*.

Cavalari (2012), também discutiu as mudanças vistas na linguagem utilizada nos *chats* por uma brasileira e de um estadunidense participantes de TTD. A autora evidencia questões de turnos, abreviações e usos de *emojis* durante a comunicação síncrona escrita dos parceiros.

Em relação aos turnos, a autora afirma que os aspectos técnicos podem influenciar a velocidade de transmissão dos dados e isso pode explicar o porquê de serem comuns frases curtas, simples ou, até mesmo, segmentos de frases. A autora traça um paralelo entre a defasagem de tempo que ocorre “entre o ato de escrever e enviar a mensagem e o momento que a

---

<sup>47</sup> *We must acknowledge the fact that interaction by means of instant messaging may bear many characteristics of the oral mode, even the interaction by means of ordinary written chat. However, they are still quite different since the former is carried out by voice and the latter is carried out by writing. For example, a Teletandem partner cannot edit his partner's spelling while he/she is talking. This is one of the reasons why we keep such a distinction here.*

mensagem digitada aparece, de fato, nas telas dos interlocutores” (p. 57) e o gesto articulatório fonológico, isto é, as “manobras articulatórias necessárias para se realizar um determinado som da fala” (SILVA, 2003, p. 322 *apud* CAVALARI, 2012, p. 57).

Quanto às abreviações, com base em Fusca (2008), Cavalari (2012) aponta que elas representam uma busca tanto pela agilidade necessária à digitação para manutenção da conversa síncrona via *chat*, quanto pela diminuição da distância física entre os interlocutores. Ela explica que embora eles compartilhem o mesmo tempo de interação, o espaço físico não é compartilhado e as abreviações evidenciam a necessidade de encurtar a distância e tornar a comunicação mais íntima.

A busca por aproximação entre os interlocutores também é apontada por Cavalari (2012) nas repetições de letras e sinais de pontuação para representar questões prosódicas, uso de maiúsculas para indicar gritos, silabação para demonstrar ênfase e o uso de *emoticons* para simbolizar expressões faciais e outras características extralinguísticas.

Assim, além da hipertextualidade, a busca pela reprodução da modalidade falada com o registro escrito, é uma questão intrínseca aos ambientes digitais de comunicação síncrona. Na medida que a sincronia proporcionada pelo ambiente digital impõe uma certa rapidez para que a prática comunicativa flua, os usuários vão criando adaptações como forma de agir nos gêneros digitais e atingir seus propósitos. Assim, é necessário considerar que a utilização das diversas estratégias para reproduzir a fala na escrita molda a ação retórica dos participantes.

Ademais, Araújo (2006) afirma que em qualquer situação comunicativa na Internet em que esteja intrinsecamente associada à ideia de “bater papo”, haverá mistura entre as modalidades oral e escrita como a combinação de sinais para suprir a ausência de comunicação extralinguística presente em uma comunicação face a face e atender as especificidades do gênero. Nesse sentido, haveria uma manutenção dos traços formais recorrentes do gênero “bate-papo” que ocorre fora do ambiente digital acrescidos das possibilidades disponíveis pelas *affordances* do meio para criar formas de atingir o propósito comunicativo de *bater papo* na Internet. Dessa maneira, independentemente de a sincronia da comunicação estar presente, seria necessária uma adequação da linguagem para poder adaptar o gênero que veio de fora da Internet para o que circula no ambiente digital.

Diante disso, neste trabalho, quando falo em *chats*, pontuo como regularidades a serem observadas nos traços formais, as questões dos turnos, o uso modificado da linguagem (*emoticons*, *emojis*, internetês), a relação entre as modalidades oral e escrita e a hipertextualidade. São essas regularidades que servirão como indicadores dos traços formais recorrentes materializados no espaço destinado à comunicação síncrona escrita que existe nos MI em relação aos gêneros de

TTD que possam ser nele produzidos. A condução dessa análise, assim como a natureza desta pesquisa, será detalhada na próxima seção.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção trata da metodologia de pesquisa adotada para este trabalho. Julgo necessário, porém, fazer uma observação antes de entrar nas questões metodológicas propriamente ditas. Os objetivos específicos e perguntas de pesquisa inicialmente formulados passaram por alterações durante o período de estudos para a conclusão desta tese. Inicialmente, o objetivo geral estabelecido era fazer um mapeamento do uso do *chat* como recurso de comunicação síncrona ao longo das atividades do projeto TTD, especificando os gêneros materializados nos *chats* de acordo com as mudanças tecnológicas desde o início das atividades e discutindo o uso de ferramentas de comunicação síncrona em TTD. Esse objetivo geral estava relacionado a três objetivos específicos, e estes, por sua vez, a três perguntas de pesquisa, conforme o Quadro 5:

**Quadro 5** - Objetivos específicos e perguntas de pesquisa na fase inicial do estudo

Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa
- Construir um panorama histórico do uso do <i>chat</i> no TTD nos 10 anos de ocorrência da atividade, relacionando os usos à evolução das ferramentas de comunicação síncrona.	- De que forma a mudança de uso dos <i>chats</i> em TTD acompanhou a evolução das ferramentas de comunicação síncronas?
- Analisar os gêneros materializados nos <i>chats</i> durante as SOTs, investigando seus propósitos comunicativos.	- Quais propósitos comunicativos das SOTs em diferentes momentos do desenvolvimento do TTD?

Fonte: elaborado pela autora

No entanto, durante o andamento da pesquisa, as leituras, observações e discussões em congressos e com o grupo de estudo do Laboratório de Teletandem da UNESP-SJRP, levaram-me a alterar os objetivos específicos e as perguntas a serem respondidas neste trabalho.

A primeira alteração foi em relação ao período que seria estudado: ao iniciar o percurso do doutorado em 2017, o período entre 2006 e 2016 parecia bastante satisfatório, já que cobriria 10 anos do TTD no *campus* de SJRP. No entanto, os quatro anos de curso, o surgimento de novas pesquisas e as discussões sobre o TTD e sobre tecnologia, o desenvolvimento e o surgimento de novos recursos tecnológicos, os diferentes contextos de uso desses recursos — em especial, o período de pandemia — e a consolidação do MulTeC (LOPES, 2019; ARANHA; LOPES, 2019; ARANHA; WIGHAM, 2020) levaram-me a estender a análise até 2020.

A segunda alteração foi quanto à investigação dos propósitos comunicativos dos participantes do TTD para o uso do *chat* dos MI. Visando estabelecer o percurso de uso do *chat* no ambiente de TTD, dediquei-me a estudá-los especificamente sob a ótica da Nova Retórica (MILLER, 2012a; BAZERMAN, 2006), partindo dos textos materializados dentro dos *chats* no

período entre 2006 e 2015, baseando-me na afirmação da teoria de que “o gênero espelha a experiência de seus usuários e um texto é a materialização dessa experiência, por meio da ação ali levada a cabo, de sua forma e substância” (CARVALHO, 2005, p. 133).

A Teoria de Análise de Gêneros da Nova Retórica (MILLER, 2012a) tem como noções principais a situação retórica e a recorrência, de maneira que os gêneros, como ação social, são marcados pela situação retórica, um critério pragmático, ou seja, “é preciso que se perceba na situação retórica não só características do contexto ou das demandas situacionais identificadas pelos usuários e dentro das quais operam, mas também a motivação dos participantes do discurso, assim como o efeito por eles pretendido e/ou percebido” (CARVALHO, 2005, p. 133) e a recorrência dos traços formais e da substância retórica, isto é, “as analogias e semelhanças relevantes” (idem) que sejam recorrentes nessas situações de forma a podermos tipificá-las.

Sendo essa minha opção teórica, fez-se necessário repensar os critérios de análise aos quais eu me dedicaria de forma a adequar a análise à fundamentação teórica em pauta, já que a busca pelos propósitos comunicativos do uso dos *chats* pelos participantes não seria suficiente para a identificação dos gêneros possivelmente materializados dentro desse recurso. Além disso, com base em Askehave e Swales (2001), os propósitos comunicativos poderiam não ser claros o suficiente para a identificação de um possível gênero além de, como afirma Rampazzo (2017), as diferentes materializações estão relacionadas ao contexto e à tecnologia e não aos propósitos comunicativos. Dessa maneira, ponderei que o critério de análise não poderia ser o propósito comunicativo, mas os três itens que Miller (2012a) indica como sendo fundamentais e simultâneos para a identificação de um gênero (traços formais recorrentes, substância retórica e ação retórica).

Com isso, passei a analisar as regularidades que cercam o conjunto de textos do corpus, considerando suas características formais no processo de produção, buscando identificar recorrências que pudessem indicar a formação de gêneros específicos durante os anos de atividade do TTD e, com isso, identificar situações retóricas dos participantes. Assim, ao analisar as materializações nos *chats* dos MI, considerando o *kairós* de cada período, posso identificar as ações retóricas dos participantes e, com isso, delinear diacronicamente o uso feito do *chat* no período entre 2006 e 2015. No que diz respeito ao período entre 2016 e 2020, com base em Miller (1994), a relação discurso-situação no *kairós* desse período pode ser construída com base na análise da mudança dos *kairós* do primeiro e segundo períodos para o do terceiro período.

Essa construção me permitirá tecer afirmações sobre as ações sociais dos participantes, baseadas na continuidade ou não do *kairós*.<sup>48</sup>

Minha hipótese é, portanto, que dentro do *chat* estão materializados textos que podem ter recorrência de forma e de substância retórica e podem indicar que existe ação retórica recorrente, isto é, um gênero. A identificação desse gênero pode ser utilizada para a identificação da ação retórica dos participantes e, conseqüentemente, do uso que eles fazem do recurso *chat*.

Para explicar como essa análise será realizada, esta seção se dedica à descrição e exploração dos métodos desta pesquisa e está organizada da seguinte forma: na primeira subseção, disserto sobre a natureza da pesquisa; na segunda, resumo os contextos de TTD estudados e já descritos, e descrevo a origem dos dados de cada período; e a subseção três traz o procedimento de análise dos dados.

### 3.1 Natureza da Pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa longitudinal que utilizará a um software de análise linguística como base para o procedimento da interpretação dos dados. Segundo Mason (2002, p. 1) a pesquisa qualitativa é “uma atividade altamente recompensadora porque nos conecta com o que importa, da maneira que importa”<sup>49</sup>, utilizando de maneira combinada metodologias ricas, complexas e múltiplas — que beneficiam as “novas áreas” de pesquisa, como a de mídia, pela forte interdisciplinaridade—, que permitem ao pesquisador analisar e explicar “como as coisas funcionam em contextos particulares”<sup>50</sup> (MASON, 2002, p.1) e que levam à produção de generalidades inter contextuais. Quanto à longitudinalidade, Dörnyei (2007) argumenta que ela é utilizada para descrever padrões e relações causais interligados que subjazem observações temporais, e o auxílio do software possibilitará, por meio de inferência estatística, de acordo com Simpson (2015), permitir comparações e chegar a conclusões a partir dos dados selecionados como *corpus*, o que permite ao pesquisador fazer inferências e generalizações de um estudo do mesmo tipo, para outros grupos.

Mason (2002) defende que a flexibilidade da pesquisa qualitativa impede o pesquisador de delinear um plano único e rígido no início da pesquisa, pois é durante a prática, o processo e o contexto da investigação que vão sendo estabelecidas as estratégias para o estudo. A autora entende a estratégia metodológica como a lógica que subjaz a resposta às perguntas de pesquisa,

---

<sup>48</sup> Doravante, todas as referências às materializações que ocorreram nos *chats* são relativas aos excertos disponíveis entre os anos de 2006 e 2015, cuja coleta e análise estão descritas mais à frente, na subseção 3.2 deste capítulo.

<sup>49</sup> *It is a highly rewarding activity because it engages us with things that matter, in ways that matter.*

<sup>50</sup> *how things work in particular contexts.*

considerando, também, as decisões diárias sobre todos os aspectos da investigação. Essa lógica, para Mason (2002), não dita as decisões que devem ser tomadas, ao contrário, ela indica as decisões que foram tomadas sobre o que fazer e o quanto elas impactam no processo da pesquisa. A autora considera que essas decisões são estratégicas, com base no objetivo de responder às perguntas de pesquisa e o desenvolvimento envolve "uma prática metodológica estratégica na medida em que você rotineiramente relaciona suas decisões diárias e as de design à tarefa primária de responder essas perguntas"<sup>51</sup> (MASON, 2002, p. 31). Assim, se o *puzzle* intelectual da pesquisa, ou seja, o que o pesquisador deseja explicar, é o desenvolvimento de um fenômeno, então a estratégia metodológica deve juntar os dados, evidência ou argumento que formem *uma* das explicações possíveis, mostrando como esse desenvolvimento pode ser observado e medido.

A flexibilidade da pesquisa qualitativa também é explorada por Dörnyei (2007), que afirma que uma análise qualitativa pode identificar, analisar e explicar resultados de situações complexas que podem ser oriundos, por exemplo, de uma pesquisa quantitativa (SANTADE, 2014). Ao relacionar os paradigmas quantitativo e qualitativo de pesquisa<sup>52</sup>, Dörnyei (2007) salienta que a elas não são necessariamente opostas, mas que são formas diferentes de ver o mesmo objeto e que podem ser complementares nas investigações científicas, pois, enquanto as variáveis quantitativas, controladas pelo pesquisador, são medidas por escalas e por valores que categorizam os dados, que podem ser analisados por ferramentas estatísticas, atualmente disponíveis com vertentes para diversas áreas, esse paradigma pode criar "pontos cegos" (ZUENGLER et. al. p. 4 *apud* DÖRNYEI, 2007, p. 184), que podem ser clareados e explicados pela pesquisa qualitativa.

Isso ocorre porque o paradigma qualitativo inclui uma ampla variedade de dados, que podem englobar diversos gêneros textuais como as notas de campo, as entrevistas gravadas, periódicos, diários, documentos e imagens (DÖRNYEI, 2007, p. 37), que são analisados por um viés essencialmente interpretativo, isto é, pela visão subjetiva do pesquisador. Utiliza-se, portanto, de um método essencialmente indutivo na busca por "entender por que o indivíduo age como age, pensa como pensa ou sente como sente" (SANTADE, 2014, p. 99). Nesse tipo de pesquisa, "os processos de coleta de dados resultam em dados principalmente abertos, não numéricos, que

---

<sup>51</sup> *It is strategic, therefore, in relation to the goal of addressing your research questions, and you will develop a strategic methodological practice in the extent to which you routinely tie your day-to-day and design decisions into the primary job of answering those questions.*

<sup>52</sup> O trabalho de Dörnyei (2007) discute diretamente a união das pesquisas quantitativa e qualitativa, à qual ele denomina pesquisa de métodos mistos. Contudo, diante dos argumentos dele e dos demais autores sobre a integração de diferentes métodos, acredito que as afirmações de Dörnyei (2007) sobre os métodos mistos também podem ser aplicados à conjunção de métodos da qual trata Mason (2002). Dessa maneira, ao utilizar "métodos mistos" nesta pesquisa, me refiro às diferentes possibilidades de integração metodológica que se mostrem possíveis, levando-se em conta os limites ontológicos e epistemológicos apontados por Mason (2002).

são analisados, sobretudo, por métodos não estatísticos”<sup>53</sup> (idem), já que a análise dos dados se refere à experiência que temos na essência de situações, pessoas e objetos por um amplo espectro de pesquisa. Por esse motivo, deve haver uma flexibilidade na condução da pesquisa qualitativa, pois, trabalhando com situações complexas, não se pode *a priori* estabelecer caminhos exatos para a investigação.

Para a integração de diferentes métodos, no entanto, Mason (2002) afirma ser necessário que o pesquisador defina os métodos e as fontes de dados para responder as perguntas estabelecidas, conjugando diferentes métodos e fontes de dados dentre as múltiplas possibilidades, seguindo algumas premissas em diferentes níveis para que a integração seja alcançada.

O primeiro nível da integração deve ser o técnico, isto é, estabelecer se os dados e/ou os métodos constituem uma forma semelhante ou complementar no sentido técnico ou organizacional, de maneira que eles possam ser comparáveis de alguma forma. Trata-se, portanto, da seleção da amostra que gerará os dados a serem analisados e pode ser verificada pelo estabelecimento de unidades de análise, que podem ser as mesmas em diferentes conjuntos de dados, ou podem ser distintas dentro do conjunto. Caso sejam diferentes, uma tarefa chave do pesquisador é tecer uma argumentação e uma análise na explicação que agrupem intelectualmente os dados tanto de forma ontológica quanto epistemológica. Mason (2002) afirma que a fonte de dados pertence ou está relacionada a uma população ou universo maior da amostra, cujo recorte deve ser significativo em relação ao contexto mais amplo, e salienta que a palavra amostra, normalmente associada à lógica de amostragem da estatística e da probabilidade, é raramente utilizada em pesquisas quantitativas, que também precisam de uma lógica de amostragem e seleção para que possam ser estabelecidos os princípios e procedimentos que serão empregados. Para a autora, a escolha amostral também é um componente estratégico, já que ela pode ajudar o desenvolvimento teórico e a argumentação a partir da relação que se estabelece entre a população considerada na amostra e o universo da amostra, desde que se contemple uma gama relevante de contextos e/ou fenômenos que permita ao pesquisador fazer comparações entre os contextos e, com isso, produzir uma argumentação consistente. O estabelecimento do que é uma gama relevante é consequência da combinação entre a lógica teórica e a empírica, a partir da qual se constroem os critérios ou as características que serão analisadas para a construção do argumento.

No entanto, para que essa comparação seja possível, é necessário que haja uma integração ontológica dos dados, segundo nível de integração apontado por Mason (2002), que consiste na

---

<sup>53</sup> (...) *qualitative research involves data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analysed primarily by non-statistical methods.*



verificação da consistência ontológica da amostra, isto é, se eles se baseiam em pressupostos semelhantes, complementares ou comparáveis sobre a natureza do fenômeno ou da entidade, de maneira que as características dos dados não estejam em perspectivas que competem e, se competirem, é necessário que o pesquisador desenvolva uma maneira de relacioná-las. Pode-se dizer que caso os dados não advenham de perspectivas ontologicamente compatíveis, é necessário criar uma teoria que possibilite sua integração, pois deve estar claro *qual(is)* tipos de fenômenos a categorização dos dados representa. Paralelamente à integração ontológica, é necessário garantir o terceiro nível de integração, o epistemológico, pelo qual se verifica se um mesmo modelo ou teoria pode ser aplicado a toda a amostra. É necessário saber *como* a categorização da amostra representa os fenômenos considerando que há integração no nível do conhecimento e da evidência, ou seja, se os pressupostos são semelhantes, complementares ou comparáveis no nível da legitimidade que constitui o conhecimento ou evidência. Por fim, Mason aponta que é necessária uma integração no nível da explicação, da análise e da argumentação, no sentido da construção de uma explicação social e da sua generalização. Para Mason (2002) é preciso que os dados e os métodos contribuam para uma argumentação coerente e convincente sobre o *puzzle* intelectual da pesquisa, sugerindo e dando suporte a diferentes formas de generalização, a partir do posicionamento do pesquisador em sua argumentação.

Na Linguística Aplicada, a pesquisa quantitativa tem tido mais espaço, especialmente, pelo reconhecimento de que a maior parte dos aspectos da linguagem são definidos por fatores sociais, culturais e situacionais e é ela que promove *insights* para as condições contextuais (COHEN, 1989); no entanto, como se vê pelo posicionamento de Mason (2002) e de Dörnyei (2007), a mistura de métodos é necessária para dar conta de toda a complexidade dos usos da linguagem e da possibilidade de ajustes a novos detalhes, alterações ou novas perguntas de pesquisa durante o processo de investigação — como o que ocorreu no meu percurso de pesquisa. Isso possibilita que “o foco da pesquisa seja estreitado gradualmente, e que categorias e conceitos analíticos sejam definidos durante o, em vez de antes do processo de investigação”<sup>54</sup> (DÖRNYEI, 2007, p. 37). Ou seja, a combinação de diferentes métodos pode-se levar a resultados mais completos, advindos não só “comprovados” por dados, mas também pela sensibilidade e descrição do olhar humano (SANTADE, 2014; DÖRNYEI, 2007; COHEN, 1989, MASON, 2002).

Uma vez que a maior parte dos fenômenos estudados pela linguística aplicada são de natureza dinâmica, pesquisas que exploram padrões sequenciais e as mudanças que ocorrem

---

<sup>54</sup> (...) *the research focus is narrowed down only gradually and the analytic categories/ concepts are defined during, rather than prior to, the process of the research.*

através do tempo, como as longitudinais, devem fazer análises multinível para conseguir entender um fenômeno complexo.

Dörnyei (2007, p. 79) afirma que o termo “longitudinal” não é preciso para descrever esse tipo de pesquisa que, na verdade, se constitui de diversos métodos que têm como objetivo conseguir informação sobre o alvo da investigação (que pode incluir uma ampla gama de unidades) durante uma série de pontos no tempo. O termo não é preciso porque mesmo que se tenha uma sessão única de coleta de dados, ou que eles sejam coletados por semanas ou meses, pode-se não conseguir captar a percepção do que se deseja estudar, ou seja, não há necessariamente uma correlação um a um entre o desenho do estudo e a coleta de dados. Dessa maneira, o autor afirma que uma pesquisa longitudinal não pode ser definida apenas em termos da temporalidade dos dados, mas também pelo design da pesquisa.

Segundo Menard (2002), uma pesquisa longitudinal deve: 1) ter os dados coletados por dois ou mais períodos; 2) os sujeitos ou casos analisados devem ser os mesmos ou comparáveis; e 3) a análise deve envolver algum tipo de comparação entre os períodos. Para o autor, o propósito de pesquisas longitudinais é descrever padrões de mudança e explicar relações causais, embora esses dois objetivos possam não estar interligados, ou seja, é possível obter uma informação precisa sobre a ordem temporal dos eventos sem, contudo, detectar qualquer conexão causal entre eles. Para garantir a identificação da ligação causa-efeito, é necessário que se utilize uma teoria que explique explicitamente os processos causais que subjazem as observações temporais. Wagner et. al. (2018) apontam que o foco das pesquisas longitudinais não é as características gerais da interação social, mas como os participantes lidam com “questões organizacionais onipresentes”<sup>55</sup> (SCHEGLOFF, 2009, p. 373 *apud* WAGNER, 2018, p. 5) ao longo do tempo.

Embora normalmente associada à pesquisa quantitativa, atualmente a pesquisa longitudinal vem sendo relacionada à pesquisa qualitativa especialmente pela possibilidade das inter-relações entre as dimensões temporal e cultural da vida social. Dessa maneira, em vez de construir tendências sociais a partir de quadros estatísticos, que promovem uma visão “de cima para baixo”, entende-se como as pessoas se movem através do tempo e como elaboram um processo de transição, ou seja, promove-se uma visão “de baixo para cima” (MENARD, 2002).

Dörnyei (2007) explica que as pesquisas longitudinais se afinam com os métodos mistos porque elas inerentemente se dedicam aos níveis micro e macro de desenvolvimento e de mudança (“por exemplo, o crescimento individual e a mudança comunitária” (DÖRNYEI, 2007, p. 88)), além de a dinâmica das mudanças em sistemas complexos, como a língua, sugerirem que a combinação de métodos associados aos estudos longitudinais fornece a estes um aspecto mais

---

<sup>55</sup> (...) *omnipresent organizational issues* (...)

justo. Wagner et. al. (2018) afirmam que a pesquisa longitudinal “introduz o tempo como um princípio ordenador para a análise da organização micro-nível de uma interação social”<sup>56</sup> (p. 4), organizando os dados cronologicamente e contrapondo eventos produzidos pelos mesmos participantes (ou por participantes compatíveis) em diferentes momentos do tempo.

Os estudos longitudinais, segundo Wagner et. al. (2018), seguem duas linhas distintas: uma, identifica práticas, a outra, identifica objetos. A primeira linha segue o percurso da emergência ou da mudança de um fenômeno, documentando como ele evolui de uma instância da interação para a outra, mapeando as práticas dos participantes. Segundo os autores,

O design é baseado em uma série de análises de casos únicos cronologicamente ordenados que ocorrem cada um em um momento preciso do tempo, o que permite rastrear o *processo de emergência* de uma dada prática ou recurso para cumprir uma dada ação<sup>57</sup> (WAGNER et. al., 2018, p. 21, grifo dos autores).

No entanto, as análises também podem elucidar a sistematização da mudança entre dois períodos, o que permite identificar as diferenças sistemáticas entre dois momentos ou práticas utilizadas para cumprir uma ação. A segunda linha, identifica diferentes tipos de objetos conversacionais, enquanto recursos semióticos, durante um período, como faz a Análise da Conversação clássica, investigando as ações e rastreando as diferentes práticas pelas quais as ações são cumpridas. Para o desenvolvimento da primeira, que acredito ser adequada para este trabalho, exige-se que os dados garantam que o fenômeno seja examinado em ambientes idênticos ou comparáveis, de maneira que a comparabilidade entre os contextos acaba sendo um desafio para esse tipo de investigação, já que os participantes podem alterar suas ações e práticas (WAGNER, et. al., 2018).

Dessa maneira, esta tese é caracterizada como um estudo qualitativo longitudinal na medida que analisa a “nova área” de gêneros digitais, procurando identificar generalidades intercontextuais. O *puzzle* intelectual deste estudo é o uso dos *chats* como recursos de comunicação síncrona no ambiente de TTD e, para isso, são utilizados dados não numéricos comparáveis e complementares que foram selecionados e que serão analisados em diferentes níveis, utilizando a análise de gêneros pela perspectiva da Nova Retórica. Os dados selecionados como amostra, produzidos por sujeitos comparáveis — pares de interagentes, da UNESP e da UGA, participantes de práticas de TTD Inglês-Português --, foram coletados em três períodos

---

<sup>56</sup> (...) introduce time as an ordering principle for the analysis of the micro-level organization of social interaction (...)

<sup>57</sup> The design is based on a series of chronologically ordered single case analysis occurring each at a precise moment in time, which allows tracking the process of emergence of a given practice or resource for accomplishing a given action.

diferentes, que serão comparados com base nas alterações ocorridas nas modalidades de TTD que modificam os *kairós* dos períodos.

### 3.2 Coleta de dados e contexto da pesquisa

Esta pesquisa, por ser longitudinal, se concentra em diferentes períodos das atividades integradas e não integradas do TTD. Os dados utilizados como corpus foram coletados em três momentos (antes, durante e após o início do estudo) e compõem 3 grupos de dados distintos, que podem ser resumidos conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1** - Resumo do corpus da pesquisa

FASE DO TTD	ANOS DOS DADOS SELECIONADOS	FONTE DOS DADOS	TIPO DE DADO A SER ANALISADO
1A FASE (2006 – 2011)	2006 e 2007	Pesquisa bibliográfica nos trabalhos disponíveis no site do Projeto TTD Brasil	Excertos de <i>chat</i>
2A FASE (2012 – 2015)	2012, 2013, 2014 e 2015	MulTeC	Arquivos de <i>chat</i>
3A FASE (2016 – 2020)	2016, 2018 e 2019	Cenários de Aprendizagem disponíveis no <i>Google Drive</i> do laboratório de TTD da UNESP - SJRP	Ocorrências registradas pelos mediadores

Fonte: dados da pesquisa

O primeiro grupo corresponde aos dados referentes ao TTDni, coletados por pesquisa bibliográfica; o segundo, ao período de TTDii disponíveis no MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (LOPES, 2019; ARANHA; LOPES, 2019); e o terceiro, pelos cenários de aprendizagem — descrições do que ocorreu na situação real de aprendizagem, características específicas de cada grupo e registros de informações consideradas pertinentes pelos mediadores (intercorrências tecnológicas, ausências de participantes, substituições e quaisquer outras observações registradas pelos responsáveis pelas sessões) — dos grupos em que não foi possível utilizar os *chats* disponíveis no *Google Drive* do laboratório de Teletandem..

Foi realizado um recorte dos dados no qual optou-se pelo estudo de parcerias inglês <> português, ocorridas na UNESP- SJRP, que utilizaram MI para as interações para o primeiro período, uma vez que no MulTeC e no *Google Drive* do laboratório os dados disponíveis têm essas características. Esse recorte foi estabelecido para uma maior padronização ontológica — baseada na semelhança, complementariedade e comparabilidade dos dados— e epistemológica —baseada na possibilidade de aplicação de um mesmo modelo de análise — da amostra. A coleta de dados dessas três fases está detalhada nas seções a seguir.

### 3.2.1 Coleta de dados do primeiro período (2006 a 2011)

O *corpus* desta pesquisa é composto por dados das práticas de TTD ocorridas na UNESP-SJRP por serem os dados dessa unidade da UNESP os que permitem um olhar longitudinal com sujeitos comparáveis, durante todo o período estudado. O primeiro grupo de dados coletado corresponde ao das atividades de TTD que ocorreram entre 2006 e 2011. Como apresentado no item 2.2.1, nesse período acontecia o TTDini, quando as participações eram voluntárias e ainda não havia a sistematização de tarefas e de avaliação. A essa fase, eu denomino “primeiro período” das atividades.

Para a coleta de dados desse período, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos trabalhos sobre TTD que estão disponíveis na página oficial do “Projeto Teletandem Brasil: língua estrangeiras para todos”. A falta de um banco de dados anterior a 2011 impossibilitou outro tipo de coleta que não fosse a manual, isto é, foi necessário leitura e identificação manual de todos os excertos de *chat* que pudessem ser utilizados como dados para esta pesquisa nas teses e dissertações do website.

O primeiro passo para esse levantamento foi a determinação da data de corte dos trabalhos: foram utilizados os estudos relacionados na página, na aba “Publicações”, até 15/07/2017. Eles foram listados em uma planilha de Microsoft Excel na qual foram especificados: a autoria, o título do trabalho, o nível de pós-graduação (Mestrado/Doutorado), o ano de publicação, o campus (SJRP/Assis), a ferramenta de interação utilizada para as sessões, a ferramenta de gravação dos dados utilizada pelo pesquisador, a data das coletas e o tipo de dados coletados (sessões de áudio, vídeo, *chats*, questionários, entrevistas etc.). No total, havia 37 trabalhos entre Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, cujos dados foram coletados entre 2006 e 2011. Desses, dois trabalhos foram prontamente excluídos por estarem escrito em alemão, língua que não domino, e os demais foram lidos em busca da data de coleta dos dados: sabendo que o primeiro ano dos dados compilados no MulTeC é 2012, excluí todos os estudos cujos *corpus* constavam a partir desse ano, resultando em 29 publicações com *corpora*.

Terminada essa etapa, passei à identificação dos trabalhos que coletaram dados de *chat*, excluindo da amostra todos aqueles nos quais não poderiam ser encontrados excertos das produções textuais realizadas nesse recurso dos MI por utilizarem como *corpus* dados de outras atividades do ambiente TTD. Foram excluídos 19 estudos, dentre os quais, dois, além de não conterem excertos de *chat*, não utilizaram MI para as interações, e 3 trabalhos tiveram os dados coletados no campus da UNESP-Assis. Das 10 publicações restantes, 6 não eram dos pares

português <> inglês (dentre as quais, 1 tinha dados da UNESP – Assis). O resultado desse recorte foram 5 pesquisas, mas uma delas também foi retirada desta análise porque o corpus utilizado foi traduzido para o português e, dessa maneira, não poderia ser equiparado a um corpus bilíngue como é o MulTeC. A Tabela 2, a seguir, resume a primeira parte da coleta de dados.

**Tabela 2** - Lista de trabalhos disponíveis no site do Projeto Teletandem e critério de exclusão da amostra de análise

	NOME	PUBLICAÇÃO	COLETA	SIT.		MOTIVO DA EXCLUSÃO
				I	E	
1	SANTOS, G. R.	2008	2006		x	Não houve coleta de <i>chat</i>
2	SALOMÃO, A. C. B.	2008	2006		x	Par português<>espanhol
3	BEDRAN, P. F.	2008	2006		x	Par português <> italiano
4	SILVA, A. C.	2008	2006		x	Par português<>espanhol
5	MESQUITA, A. A. F.	2008	2006 a 2007	x		
6	KFOURI-KANEOYA, M. L. C.	2008	2006 a 2008		x	Par português<>espanhol
7	ELSTERMANN, A. K.	2008			x	Em alemão
8	CAVALARI, S. M. S.	2009	2006 a 2007	x		
9	BROCCO, A. S.	2009	2006 a 2007		x	<i>Corpus</i> traduzido para o português
10	MENDES, C. M.	2009	2007 a 2008		x	Não houve coleta de <i>chat</i>
11	LUZ, E. B. P.	2009	2008		x	Não houve coleta de <i>chat</i>
12	GARCIA, D. N. M.	2010	2006 a 2009		x	Par português<>espanhol UNESP - Assis
13	VASSALLO, M. L.	2010	2007 a 2008		x	Não houve coleta de <i>chat</i>
14	SILVA, K. A.	2010	2007 a 2008	x		
15	CANDIDO, J.	2010	2009		x	Não houve coleta de <i>chat</i>
16	MATOS, F. A. M.	2011	2008		x	Não houve coleta de <i>chat</i>
17	LUVIZARI-MURAD, L. H.	2011	2008 a 2009		x	Não houve coleta de <i>chat</i>
18	ANDREU-FUNO, L. B.	2011	2009		x	Não houve coleta de <i>chat</i> Teleduc UNESP- Assis
19	FURTOSO, V. A. B.	2011	2009		x	Não houve coleta de <i>chat</i> UNESP - Assis
20	KAMI, C. M. C	2011	2009 a 2010		x	Não houve coleta de <i>chat</i>
21	LUZ, E. B. P.	2012	2007 a 2009		x	Não houve coleta de <i>chat</i>
22	SALOMÃO, A.C. B	2012	2009		x	Par português<>espanhol Teleduc
23	BRINCKWIRTH, A.	2012	2010 a 2011		x	Não houve coleta de <i>chat</i>
24	SILVA, J. M.	2012	2010 a 2011		x	Não houve coleta de <i>chat</i> UNESP - Assis
25	SOUZA, M.G.	2012	2011		x	Não houve coleta de <i>chat</i> Teleduc
26	ARAÚJO, N.R.P.	2012	2011		x	Não houve coleta de <i>chat</i>
27	AUGUSTIN, W. K.	2012			x	Em alemão
28	OYAMA, A.C.S.	2013	2006, 2009 a 2011		x	Não houve coleta de <i>chat</i>

29	RODRIGUES, D. G.	2013	2010	x	Não houve coleta de <i>chat</i>
30	BONFIM, M. V.	2014	2012	x	Dados no MulTeC
31	ANDREU-FUNO, L. B.	2015	2010 a 2012	x	Não houve coleta de <i>chat</i> UNESP- Assis
32	COSTA, L.M.G.	2015	2011	x	Não houve coleta de <i>chat</i>
33	ZAKIR, M. A.	2015	2012	x	Dados no MulTeC
34	FREITAS, P. C. B.	2015	2012	x	Dados no MulTeC
35	MANTA, T.	2015	2014 a 2015	x	Dados no MulTeC
36	SOUZA, M. G.	2016	2012	x	Dados no MulTeC
37	FRANCO, G. R.	2016	2012	x	Dados no MulTeC

SIT: situação

I: incluído

E: excluído

Fonte: dados da pesquisa

Esse recorte deixa evidente a reutilização de dados por diferentes pesquisadores durante a primeira fase. Foi comum encontrar trabalhos cujos dados haviam sido utilizados por outros estudiosos anteriormente, mesmo com objetivos de pesquisa diferentes, como ocorreu nas três pesquisas resultantes do recorte da amostra. Os três trabalhos (MESQUITA, 2008; CAVALARI, 2009 e SILVA, 2010) utilizaram o mesmo conjunto de dados como corpus e, dessa forma, foi necessária uma reconstrução das produções textuais dos *chats* para obter a maior quantidade de texto possível, como descrevo na subseção de Procedimento de análise dos dados. Isso se deve à dificuldade de coleta na época, devido ao baixo número de parcerias e os problemas de tecnologia para a coleta.

Embora nem todos os *corpora* dos trabalhos disponíveis tenham sido utilizados para compor a amostra desta pesquisa, todos os trabalhos disponíveis no *website* do Projeto foram utilizados como fonte de informações para a descrição dos cenários de aprendizagem que compunham o *kairós* desse período. Dessa maneira, apesar de apenas três pesquisas tenham atendido os critérios de seleção para uso dos excertos de *chat* para análise, os 21 trabalhos cujos dados foram coletados entre 2006 e 2011 nas parcerias da UNESP-SJRP<sup>58</sup> que utilizaram MI foram usados para a descrição dos possíveis cenários de aprendizagem que compunham o *kairós* do TTD, pois entendo que neles há informação contextual significativa para a descrição.

### 3.2.2 Coleta de dados do segundo período (2012 a 2015)

A coleta de dados do segundo período, corresponde ao período a partir de 2011, depois de a sincronia na comunicação ter sido estabelecida mais regularmente no recurso de

<sup>58</sup> Esses trabalhos são os que estão identificados pelos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 28 e 29.

videoconferência, como indicam os dados coletados referentes a esse período. Até então, a coleta de dados era realizada isoladamente pelos pesquisadores ligados às pesquisas. A partir de 2011, com o TTDii em SJRP, as interações e as demais produções dos parceiros passaram a ser armazenadas em um banco de dados descrito por Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015). Os autores explicam que o principal objetivo da construção de um banco de dados em TTD é que os pesquisadores da área ganhassem tempo na coleta de dados para suas investigações. Assim, os dados escritos e orais oriundos das atividades de TTDii e TTDisi da UNESP-SJRP passaram a ser coletados e armazenados de maneira sistematizada, resultando em um grupo composto por seis conjunto de dados: 1) as SOT<sup>59</sup> (sessões de TTDii e de TTDisi realizadas por videoconferência); 2) Questionários inicial e final; 3) Diários de aprendizagem; 4) *Chats*; 5) Produção textual (textos escritos na língua alvo, textos revisados e textos reescritos após a revisão); e 6) Termos de consentimento. Nesse banco, os dados, produzidos durante as SOT via *Skype*<sup>®</sup> e gravados pelo software *Evaer*, eram coletados após cada SOT e armazenados em arquivos separados para cada um dos conjuntos de dados produzidos na sessão. Depois de finalizado o período de sessões, os dados eram organizados em pastas referentes ao ano, ao semestre de ocorrência, ao tipo de dado e a cada interagente, constituindo uma estrutura arbórea.

Diante do grande volume de dados e da necessidade da permissão de acesso a eles por outros pesquisadores, esse banco foi transformado em um *corpus*, ou seja, “ele deveria incluir metadados, documentos de criação de códigos, anonimização e conversão de dados para formatos padrão”<sup>60</sup> (ARANHA, LOPES, 2019, s.p.). A organização desse corpus resultou no MulTeC (LOPES, 2019; ARANHA, LOPES, 2019), um amplo corpus multimodal de atividades telecolaborativas em teletandem que pode ser utilizado por pesquisadores do mundo todo, seja para pesquisas em telecolaboração, ou para estudos que possam ser conduzidos com o uso dos dados e metadados ali compilados.

No MulTeC, os dados anteriormente presentes no banco de dados estruturados por Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015) foram selecionados, inicialmente, pela retirada daqueles com pouca qualidade de áudio e de vídeo e dos que não continham termo de consentimento de uso de dados. Cada tipo de dado recebeu uma codificação, seguida da numeração de ocorrência, tal que os *chats*, por exemplo, foram nominados como C1, C2, C3... e assim por diante. Também foram coletadas as informações registradas pelos mediadores nos cenários de aprendizagem, para

---

<sup>59</sup> Na época da elaboração desse banco de dados, não era utilizada a expressão SOT. No entanto, como já apontei anteriormente, faço uso dela por dois motivos: primeiro porque é a expressão que vem sendo empregada pelos pesquisadores do grupo de estudos em TTD da UNESP-SJRP e, segundo, para diferenciar as interações que ocorreram com o uso de vídeo e áudio (videoconferência) no TTDii e as interações que ocorreram com o uso exclusivo de *chat*, no período de TTDini.

<sup>60</sup> “(...) it should include metadata, codes creation documents, anonymization, and data conversion into standard formats”.



identificar se em uma determinada SOT houve algum tipo de ocorrência, em especial tecnológica, que possa ser significativa para as análises desta pesquisa.

É importante salientar que uma vez que o MulTeC é um *corpus* amplo e significativamente contextualizado, embora a análise seja realizada acerca dos excertos de *chat*, todos os dados relativos às sessões e suas macro e micro tarefas correlatas, assim como a contextualização desses dados, estão disponíveis para que qualquer dúvida possa ser investigada nos demais dados e documentos. Por exemplo, caso seja necessário esclarecer alguma substância retórica sobre a qual pare alguma dúvida no excerto de *chat*, pode-se recorrer à SOT, ou aos cenários pedagógicos ou de aprendizagem, para que outras informações possam ajudar na análise dos excertos.

### 3.2.3 Coleta de dados do terceiro período (2016 a 2020)

A fim de poder traçar o uso dos *chats* longitudinalmente, como expus no início desta seção de Metodologia, primeiramente um estudo que cobrisse os primeiros 10 anos de atividades de TTD (2006 a 2016) parecia suficiente para a descrição do uso dos *chats*. No entanto, ao longo dos quatro anos desta pesquisa, com a pandemia de Covid-19, em 2020/2021, decidi incluir no corpus deste trabalho a análise dos cenários de aprendizagem para identificar registros que pudessem trazer informações sobre o uso dos MI já que ainda não constam do MulTeC dados dos anos 2016 a 2020.

Entendo que deixar de fora esses últimos quatro anos seria não apenas ignorar um período importante e mais próximo dos dias atuais, mas, também, deixar de fora minha experiência como mediadora voluntária e como auxiliar do laboratório de TTD da UNESP -SJRJ no ano de 2018<sup>61</sup>. Dessa maneira, busquei nos documentos disponíveis que descrevem o contexto das atividades durante esses anos. Se, como afirma Miller (2012a), a necessidade social objetificada que informa ao retor como devem ser realizadas suas intenções faz parte das exigências e a análise dessas exigências permitem observar as ações retóricas recorrentes, a descrição do *kairós* do terceiro período, ainda que sem as materializações dos *chats*, permite a investigação do uso desse recurso no período.

Além disso, se existe essa intersecção e retroalimentação entre o sintático, o semântico e o pragmático, e se posso partir da forma e da substância em busca das ações retóricas, entendo que o mesmo possa ser feito pelo uso de informações sobre as ações que podem ter sido desempenhadas e registradas pelos(as) mediadores(as) nos cenários de aprendizagem. Por fim, houve sessões de TTDii durante o ano de 2020, em um período em que todas as atividades

---

<sup>61</sup> Bolsa TT Fapesp (Processo 2017/17341-6)

acadêmicas dos campi brasileiro e estrangeiro foram realizadas de maneira remota (devido à pandemia de COVID19) e, pela primeira vez, a organização e a execução das atividades (não apenas as sessões orais) ocorreram totalmente online. Acredito que as informações contextuais desse período possam trazer informações que auxiliem na reflexão sobre os ambientes telecolaborativos. Ressalto, porém, que pela análise dos cenários de aprendizagem desse período seja possível exclusivamente descrever *kairós* desses anos em relação ao estudo dos *chats* no ambiente de TTD e inferir o uso desse recurso.

### 3.2.4 Contexto da pesquisa

#### 3.2.4.1 Primeiro período (TTD – 2006 a 2011)

O corpus da primeira fase é constituído por dados coletados de interações realizadas entre 2006 e 2007, por MSN *Live Messenger* entre uma estudante brasileira regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Letras da UNESP-SJRP, e um aluno norte americano, estudante de Português como LE. Os participantes foram selecionados previamente e haviam tido contato um com o outro para negociarem dia e horário para a interação. O conteúdo da interação, realizada exclusivamente por *chat*, foi gravado pelo próprio MI, através de uma configuração manual realizada pelos parceiros a cada interação. Mesquita (2008), Cavalari (2009) e Silva (2010) afirmam que previam que algumas interações fossem realizadas por meio de áudio, porém, o *Camtasia Studio Pro*, programa para a gravação do som da tela dos computadores, apresentou problemas e a interação por áudio teve de ser descartada.

Em princípio, as interações deveriam durar, em média, duas horas, que poderiam ser feitas no mesmo dia ou em dias diferentes, porém, Mesquita (2008) afirma que a maior parte das sessões ultrapassou os sessenta minutos e que, embora tivesse sido sugerido aos interagentes que escolhessem previamente um tema para as discussões, essa medida não foi adotada. Ao todo, foram realizadas treze interações (doze em 2006 e uma em 2007), porém, a quinta interação não pode ser registrada por problemas técnicos.

O fato de terem sido utilizados apenas três dos 37 trabalhos sobre TTD e esses três trabalhos terem compartilhado o mesmo conjunto de dados mostra a dificuldade que os pesquisadores da área tiveram para coletar seus dados e aponta para o *gap* constituído para elaboração de pesquisas futuras, como esta. Os dados do segundo período, parte do MulTeC, constituem um conjunto muito maior de dados disponíveis aos pesquisadores, como mostro na próxima subseção.

### 3.2.4.2 Segundo período (TTDii – 2012 a 2015)

Os dados do segundo período de análise são referentes aos anos 2012 a 2015 e fazem parte do MulTeC (LOPES, 2019, ARANHA; LOPES, 2019). Graças a ele não somente esta pesquisa, mas muitas outras, têm sido desenvolvidas no âmbito das atividades de TTD. Além disso, o fato de esse corpus ter sido organizado seguindo protocolos estabelecidos para a coleta e identificação dos dados, pode-se, de maneira mais clara, relacionar a origem dos dados selecionados para a pesquisa.

Na Tabela 3 estão listadas as turmas das quais os excertos de *chat* foram retirados: na primeira coluna, estão elencadas as identificações das turmas, sendo que o primeiro número se refere ao ano de produção dos dados, a sigla “UGA” especifica a universidade parceira, o número imediatamente após a sigla caracteriza o número da turma, a letra em seguida especifica a modalidade de TTD e a última identificação está relacionada ao semestre de ocorrência. Assim, a nomenclatura “2012\_UGA1i\_1sem” refere-se a uma parceria que ocorreu no ano de 2012, com a turma 1 da UGA, na modalidade integrada, durante o primeiro semestre daquele ano. A segunda coluna traz o número de *chats* disponíveis em cada uma das turmas, isto é, o número de arquivos dentro dos quais estão guardadas as materializações produzidas dentro do recurso de *chat* do Skype®. A terceira coluna relaciona observações registradas pelo(s) mediador(es) das turmas, nos cenários de aprendizagem, e servem, aqui, para ajudar a caracterizar o *kairós*. Dessa maneira, o estudo das materializações ocorridas nos *chats*, além dos arquivos de texto produzidos nesse recurso também contou com o uso dos cenários de aprendizagem das parcerias UNESP-SJRP e UGA.

Pelos dados da Tabela 3 é possível notar que, embora o ambiente de TTDii tenha proporcionado mudanças significativas na estrutura oferecida aos participantes da UNESP-SJRP e tanto as interações quanto a coleta de dados tenham melhorado, ainda houve momentos em que os problemas com a tecnologia causaram transtornos à CT.

**Tabela 3** - Identificação e número de excertos de chat da amostra e observações relatadas pelo(s) mediador(es)

IDENTIFICAÇÃO DA TURMA	NÚMERO DE EXCERTOS DE <i>CHAT</i>	OBSERVAÇÕES RELATADAS PELO(S) MEDIADOR(ES) DURANTE AS SOT
2012_UGA1i_1sem	48	Nada relatado
2012_UGA2i_1sem	59	Nada relatado
2012_UGA3i_2sem	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Na 2ª SOT todas as máquinas gravaram apenas áudio.</li> <li>● Na 4ª SOT: no computador no. 03 as interações apareciam na janela do programa de gravação, mas não abriam no programa; os computadores 5 e 9 gravaram apenas áudio; o computador do</li> </ul>

		professor apresentou problemas com áudio.
2013_UGA1i_1sem	28	Nada relatado
2013_UGA2i_1sem	87	Nada relatado
2013_UGA5i_2sem	5	Nada relatado
2014_UGA1i_1sem	23	Nada relatado
2014_UGA2i_1sem	3	Nada relatado
2014_UGA3i_2sem	11	Nada relatado
2015_UGA1i_1sem	2	Nada relatado
2015_UGA3i_2sem	3	O programa de gravação travou e os dados da interação de 07/10/15 foram perdidos
<b>TOTAL DE EXCERTOS</b>	<b>292</b>	

Fonte: dados da pesquisa

Em resumo, ao que se refere ao segundo período de análise, foram selecionadas 11 turmas de TTDii, entre 2012 e 2015, e seus respectivos cenários de aprendizagem, das quais foram utilizados 292 arquivos, que foram limpos para serem submetidos ao Voyant Tools®.

### 3.2.4.3 Terceiro período (TTDii – 2006 a 2020)

O terceiro e último período de análise corresponde ao período entre 2016 e 2020, cujos dados ainda não estão disponíveis no MulTeC, por isso, foram utilizados os cenários de aprendizagem (parte dos metadados) disponíveis nos arquivos no grupo de pesquisa do Laboratório de TTD da UNESP-SJRP.

Aranha e Wigham (2020) apontam que os metadados são descrições essenciais para que pesquisadores que não participaram da coleta de dados possam utilizá-los em suas pesquisas. As autoras argumentam que essas descrições envolvem

a explicação de como os dados foram coletados, editados e organizados; informações sociolinguísticas sobre os participantes; explicações do cenário de aprendizagem, tarefas e resultados, e os papéis dos professores/mediadores durante a troca [virtual]; descrições das plataformas utilizadas usadas durante a troca; descrições dos instrumentos de pesquisa usados para coletar os dados e os procedimentos de anonimização e informação sobre os pesquisadores envolvidos na coleta e organização de dados e seus papéis. (ARANHA; WIGHAM, 2020, p. 19)<sup>62</sup>

A Tabela 4 mostra os cenários de aprendizagem utilizados para esta discussão. Embora os arquivos não estejam no MulTeC, eles foram renomeados, para este trabalho, seguindo o

<sup>62</sup> *the explanation of how data has been collected, edited and organised; sociolinguistic information about the participants; explanations of the learning scenario, tasks and outcomes and the roles of teachers/tutors during the exchange; descriptions of the platforms used during the exchange; descriptions of the research instruments used to collect data and anonymization procedures, and information about the researchers involved in data collection and organisation and their roles*

protocolo de nomeação do MulTeC (LOPES, 2019), com o objetivo de facilitar a identificação na escritura na tese.

A primeira coluna da Tabela 4 indica os dados da turma da qual o cenário de aprendizagem foi utilizado. O primeiro número indica o ano de ocorrência das sessões e, em seguida, tem-se o número que representa o semestre em que as interações ocorreram; a sigla “UGA” identifica a universidade parceira e, imediatamente após a sigla, está o número da turma daquela universidade, sendo que o número zero indica que não foi possível identificá-lo. Depois do número da turma, a letra “i” representa uma turma integrada. Saliento que, nos casos em que a modalidade não estava explicitamente registrada nos cenários de aprendizagem, foi necessário buscar a informação em outros documentos disponíveis nos arquivos no *Google Drive* da conta de e-mail do Teletandem SJRP, tais como o cenário pedagógico e o tutorial. Dessa forma, o nome do arquivo “2016\_1\_UGA0i\_Learning scenario.xlsx”, indica uma turma que interagiu no ano de 2016, durante o primeiro semestre na modalidade integrada.

**Tabela 4** - Identificação dos cenários de aprendizagem da amostra

<b>IDENTIFICAÇÃO DA TURMA</b>	<b>OBSERVAÇÕES RELATADAS PELO(S) MEDIADOR(ES) DURANTE AS SOT</b>
2016_1_UGA0i_Learning scenario.xlsx	
2016_1_UGA1i_Learning scenario.xlsx	
2016_2_UGA0i_Learning scenario.xls	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A 1a SOT começou com atraso porque a universidade parceira teve problemas para conectar os alunos ao Skype. Essa intercorrência levou alguns alunos estrangeiros a utilizarem suas contas pessoais no MI e alguns brasileiros tiveram de mudar de usuário no MI.</li> <li>• A 2a SOT também começou com atraso devido à troca e à duplicação de usuários Skype na UGA, o que demandou alterações nesses usuários antes do início da sessão.</li> </ul>
2018_1_UGA2i_Learning Scenario.xlsx	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A 1a SOT começou com atraso significativo pois houve problemas de acesso dos alunos estrangeiros aos computadores na universidade. Alguns alunos utilizaram seus <i>smartphones</i> para conversar com seus parceiros brasileiros.</li> <li>• Na 3a SOT alguns brasileiros reclamaram do barulho no laboratório estrangeiro durante a sessão oral.</li> </ul>
2018_2_UGA4i_Learning scenario.xlsx	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na 1a SOT alguns brasileiros reclamaram do barulho no laboratório estrangeiro durante a sessão oral; três alunos brasileiros começaram a SOT com atraso devido a problemas técnicos em seus computadores.</li> <li>• Na 6a SOT todos os computadores da UNESP tiveram problemas de conexão e os aplicativos Skype tiveram de ser atualizados.</li> </ul>
2020_1_UGA0i_Learning Scenario.xlsx	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na 1a SOT houve problemas tecnológicos com os alunos estrangeiros e, também, problemas com os e-mails próprios para TTD, forçando-os a entrarem com seus e-mails pessoais.</li> <li>• Na 2a SOT houve problemas com o áudio no início da sessão.</li> </ul>

Fonte: dados da pesquisa

Nos anos de 2017 e de 2019 ocorreram apenas parcerias semi-integradas entre UGA e UNESP-SJRP e, dessa maneira, elas não foram incluídas nesta análise. No que se refere à observação registrada no cenário de aprendizagem da turma “2016\_2\_UGA0i”, as mediadoras brasileiras apontaram que houve necessidade de se reunirem com a mediadora estadunidense fora dos horários de sessão para acertarem a questão dos usuários. Em relação ao registro referente à turma “2018\_1\_UGA2i”, as mediadoras relatam que não foi uma situação fácil pois os alunos passaram a maior parte do tempo tentando se reconectar e entender o que o parceiro estava falando. Além disso, os pares não conseguiam se ver no vídeo.

Embora não seja possível analisar os excertos de *chat* desse período, pelos dados da Tabela 4, pode-se perceber o aumento na quantidade de informações advindas com a estruturação do MulTeC. As informações sociolinguísticas advindas dos metadados possibilitam, segundo Aranha e Wigham (2020) que pesquisas longitudinais e com objetivos específicos possam ser realizadas, além de promover o melhor entendimento pelos pesquisadores que utilizarão os dados no futuro. A partir do momento em que os protocolos de coleta e de registro de dados foram estabelecidos, os componentes do grupo de pesquisa em TTD da UNESP-SJRP passaram a registrar com mais frequência e acurácia as informações situacionais das sessões. Com essas informações, pesquisas como esta, e tantas outras, se beneficiam, na medida que podem contar com metadados devidamente coletados e organizados, de maneira que não se pode negar o aumento substancial de dados multimodais em telecolaboração que advém desse corpus.

Tendo descrito o contexto dos dados desta pesquisa, dedico-me na próxima seção à especificação dos procedimentos de análise.

### **3.3 Procedimentos de análise dos dados**

Os procedimentos de análise deste trabalho estão fundamentados nas ideias de Miller (2009, 2012a), Miller e Shepherd (2004), Barwashi e Jo Reiff (2013), Motta-Roth (2006) e em Araújo (2006). Araújo (2006) afirma que quando o assunto é gênero textual, não é possível uniformizar procedimentos de análise já que o tema sempre exigirá adaptações do pesquisador. O autor defende que antes de iniciar a pesquisa, o analista deve estabelecer categorias de análise a partir de eixos temáticos previamente estabelecidos, levando em conta as especificidades dos gêneros. No estudo realizado pelo autor, foram eleitos o eixo sincrônico e o eixo diacrônico de mudanças e o ambiente em que estão esses gêneros. Pelo estudo sincrônico, Araújo (2006) afirma

ser possível verificar as mudanças de propósitos comunicativos possíveis em cada gênero; pelo diacrônico, como esses gêneros foram transmutados de um ambiente a outro.

Miller (2012a), por sua vez, propõe que os gêneros, como ação social, não podem ser identificados exclusivamente por seus traços sintáticos, semânticos ou pragmáticos, pois eles são a união dessas três características, ou seja, além da união das formas que surgem das ações recorrentes, também devem ser consideradas as ações tipificadas. Para isso, Miller (2012a) sugere uma “abordagem ‘etnometodológica’, pelo fato de ela possibilitar que os pesquisadores de gêneros identifiquem e localizem os gêneros em seus ambientes de uso, bem como para descrever as ações que os gêneros ajudam os indivíduos a produzir nesse ambiente” (BAWARSHI; JO REIFF, 2013, p. 93). A autora igualmente propõe que os gêneros podem evoluir, modificando-se, morrendo ou promovendo o nascimento de novos gêneros. Essa perspectiva também contempla a análise dos eixos sincrônico e diacrônico, sendo que, pelo primeiro, é possível identificar as características sintáticas, semânticas e pragmáticas e, pelo segundo, a evolução por especiação dos possíveis gêneros identificados.

Essas formulações encontram eco no pensamento de Kress (2002 *apud* BAWARSHI; JO REIFF, 2013) de que os multimeios e sua multimodalidade têm gerado gêneros híbridos, gêneros “evoluídos” que passaram de um meio para outro, e reconfiguram limites, levando a novos questionamentos entre os pesquisadores dessa área sobre como os contextos digitais alteram o acesso e a formação dos gêneros orais e escritos. Para investigações desse tipo, Barwashi e Jo Reiff (2013) indicam ser necessário reconhecer a natureza multimodal dos gêneros digitais e, conseqüentemente, a adoção de métodos mistos para sua análise.

Como o objetivo maior deste trabalho é a identificação do uso dos *chats* no ambiente de TTD, o que está em pauta é a ação retórica dos participantes ao longo da existência das atividades de TTD na UNESP-SJRP. Considerando que há nos *chats* uma materialização de textos que podem vir a ser considerados gêneros, e que os gêneros são uma ação social formada por formas recorrentes e ações tipificadas em uma determinada situação, isto é, que os gêneros são “atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação atravessado por discurso de várias ordens” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 207) e, dessa maneira, utilizo a análise retórica dos gêneros, identificando a recorrência de traços formais, a substância e as ações retóricas para examinar como ocorreram transformações culturais (BAWARSHI; REIFF, 2013), já que eles me servem como ferramenta para investigar as ações dos participantes do TTD durante seu período de atividade.

Baseando-me nos estudos de Miller e Shepherd (2004), que analisaram a substância, a forma e as ações retóricas dos *blogs*, analisei a substância e a forma dos textos materializados nos

*chats* de TTD para discutir as ações retóricas tipificadas dos participantes em relação ao uso desse recurso dos MI como recursos de comunicação síncrona. Para isso, utilizei um software de análise qualitativa de dados assistida por computador CAQDAS, o Voyant Tools®, na busca de identificar os traços formais recorrentes e as substâncias retóricas contidas nas amostras. As substâncias retóricas foram analisadas pela relação entre os traços formais recorrentes observadas em seus contextos originais.

A partir dos resultados obtidos no software, busquei nos contextos e nos metadados elementos que pudessem me auxiliar no estudo das ações retóricas dos participantes, considerando suas ações tipificadas. Esse procedimento se baseia em Motta-Roth (2006) que afirma que é necessário considerar elementos linguísticos que mantêm relação com o comportamento ou evento social que se deseja analisar para que, depois, se identificado o gênero, ele possa ser contextualizado na instituição/cultura para que possa ser percebida sua função. Finalmente, deve-se “estudar o contexto institucional no qual o gênero existe e como o gênero diz 'que se vive o contexto’” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 156). Antes, porém, a autora alerta que é necessário identificar o contexto social e a atividade humana que se deseja estudar.

Abordando questões de metodologia em análise de gêneros, a professora busca refletir sobre a possibilidade de investigar e ensinar gêneros, observando a relação entre o texto e o contexto. Ela afirma que ao estudar gêneros, cada conjunto de dados deve ser observado por abordagens sob medida, de modo a conseguir dar conta de cada contexto, embora seja importante pensar na construção de um arcabouço teórico comum que permita que o estudo dos gêneros como um processo de interlocução e não apenas como um produto.

A busca pela compreensão dos contextos, segundo Motta-Roth (2006), deve passar por duas questões que a autora discute ao longo do texto: “Que traços ou elementos da linguagem são relevantes em um dado texto e como determiná-los? [e] como estabelecer a conexão entre texto e contexto (enquanto condição de significação e interpretação)” (p. 147). A resposta à primeira pergunta passa, primeiramente, pelo questionamento de qual linguagem será analisada, e como fazê-lo, já que ela está em manifestação constante. A autora sugere que sejam identificados problemas e contextos sociais, pensando o que nos interessa, o que precisamos entender e o que será interpretado pela linguagem a partir da observação da interação humana. Sendo os gêneros os mediadores dessa interação, as categorias de análise são estabelecidas a partir da observação dos traços e elementos textuais que são recorrentes e que indicam o que “é frequente o bastante para se tornarem convencionais entre os vários exemplares de textos e significativos no contexto” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 154), pois esses elementos são resultado da interação social ocorrida



em determinado contexto. Com isso, depois de estabelecidos, deve-se partir para a segunda pergunta.

Para responde-la, Motta-Roth (2006) indica alguns procedimentos investigativos, dentre os quais estão: i) a identificação do problema, do contexto social, da atividade ou interação que se deseja estudar; ii) a identificação de quais textos são associados ao problema, observando qual linguagem perpassa o contexto social e medeia a atividade/interação; iii) a percepção da função do texto em um determinado contexto de situação; iv) a seleção de um *corpus* representativo desses textos e do contexto; v) o estudo para o refinamento e análise do contexto para identificar traços situacionais e culturais; e vi) uso de programas para tratamento dos dados. Esses procedimentos, segundo a autora, podem ser articulados de diferentes maneiras e quantas vezes forem necessárias, criando um espaço dialógico entre texto e contexto, no qual a compreensão da linguagem (interpretação do texto) seja dependente da interpretação social (condições do contexto) e vice-versa.

Diante disso, para este trabalho, estabeleci como eixos temáticos o *kairós* dos diferentes períodos do TTD, e as vertentes sincrônica e diacrônica, considerando que:

- 1) A descrição dos *kairós* de cada um dos períodos servirá como fator pragmático com o qual serão relacionados os critérios 2 e 3 descritos a seguir. Se as *affordances* da Internet e a multimodalidade são, como tenho defendido, aspectos importantes para a comunicação síncrona autêntica e, conforme Miller (2012a), para o impulsionamento da emergência e da evolução dos gêneros, a identificação de informações sobre elas pelo estudo do contexto situacional, isto é pelos cenários de aprendizagem que caracterizam as parcerias, fornecerá pistas das ações retóricas desempenhadas pelos participantes na busca de atingir seus propósitos comunicativos para o desempenho da função social de aprender/ajudar a aprender uma LE. A descrição dos *kairós* foi feita a partir da pesquisa bibliográfica nas teses e dissertações disponíveis no site do Projeto TTD (em relação ao primeiro período), e a partir da pesquisa documental nos Cenários Pedagógicos, nas planilhas de Levantamento de Dados e de Informações dos Interagentes, em relação ao segundo período, e nos documentos disponíveis no *Google Drive* do Laboratório de TTD da UNESP-SJRP, em relação ao terceiro. Com a descrição dos *kairós* será possível obter parte das informações necessárias para responder à pergunta “Quais gêneros do sistema de gêneros do TTD são materializados nos *chats*” e atingir parte do objetivo específico da construção do panorama histórico do uso dos *chats* por meio da análise dos gêneros neles materializados.
- 2) Pela vertente sincrônica, busco identificar os traços formais e as substâncias retóricas recorrentes, a fim de verificar: a) se eles existem; b) quais são. Essa análise será realizada ano a ano, através do Voyant Tools<sup>®</sup>, primeiramente levantando os termos mais recorrentes em cada

ano e, posteriormente, colocando parte desses termos em seu contexto de uso, para a verificação das substâncias retóricas. Relacionando os traços formais recorrentes e as substâncias retóricas com os *kairós* dos períodos, identifiquei a existência de gêneros e, conseqüentemente, as possíveis ações retóricas/ usos dos participantes. Esse procedimento me permitirá o restante das informações necessárias para responder a pergunta “Quais gêneros do sistema de gêneros do TTD são materializados nos *chats*” e atingir objetivo específico deste estudo.

3) Pela vertente diacrônica, verificarei, ao longo dos anos, se há manutenção das “unidades biológicas” dos possíveis gêneros, ou se elas foram sendo alteradas, evoluindo e/ou se mantendo e/ou morrendo. Com isso, analiso se houve uma a evolução dos possíveis gêneros e relacioná-la à evolução do uso dos *chats*, respondendo à pergunta “De que maneira a mudança de uso dos *chats* no TTD da UNESP-SJRP acompanhou a evolução das ferramentas de comunicação síncrona?”, completando as informações para atingir os objetivos específico e geral desta pesquisa.

O primeiro passo foi levantar nas teses e dissertações sobre TTD selecionadas como corpus, conforme descrito no item 3.2.1 e nos cenários pedagógicos dos segundo e terceiro períodos as informações significativas quanto às questões tecnológicas (*affordances* e *chats*), o desenvolvimento de macro e micro tarefas (possíveis gêneros) e produção de dados de pesquisa (MulTeC).

Na pesquisa bibliográfica, foi realizado um exaustivo levantamento das informações e conforme elas foram sendo coletadas, foram sendo organizadas em uma tabela no Microsoft Excel®, relacionando os problemas tecnológicos apontados pelos autores e outras indicações sobre o contexto, como a modalidade de TTD e o tipo de MI utilizado, assim como outras informações relevantes para a descrição do *kairós*. Nos cenários de aprendizagem, procurei informações semelhantes àquelas levantadas na pesquisa bibliográfica, disponíveis nas abas “Attendance list”, onde há um espaço para observações feitas pelos mediadores das turmas entre 2012 e 2017 e “TOS”, nas turmas a partir de 2018, onde há um espaço para o registro de ocorrências pelos mediadores.

Depois disso, identifiquei, pela leitura dos três trabalhos selecionados como amostra do primeiro período, os excertos que correspondiam a interações que ocorreram nas mesmas datas e verifiquei se havia repetição dos excertos em cada uma das datas. Quando a repetição foi identificada, excluí uma delas de maneira que restassem somente trechos que compuseram produções realizadas pelos interagentes em sessões diferentes, sem conteúdo repetido, da mesma forma como se encontra no MulTeC. Embora nem sempre tenha sido possível determinar a ordem correta dos trechos, eles foram agrupados por sessão de interação, tal que todos os excertos referentes à primeira interação compusessem um trecho de *chat*, todos os referentes à

segunda, um outro trecho e, assim, sucessivamente<sup>63</sup>. A relativa “falta de ordem” dos trechos não foi empecilho para as análises pois, como explico na seção 3.3.1, a busca pelas formas recorrentes por meio do Voyant Tools<sup>®</sup> traz resultados ordenados em *strings*, que podem ser analisados individualmente. Ademais, a segunda parte da análise, isto é, a investigação da substância retórica, pode ser realizada por meio da leitura dos excertos disponíveis, ainda que fora de ordem, como fica demonstrado na seção de análise e discussão dos dados.

O passo posterior foi buscar no MulTeC todos os arquivos de *chat* dos participantes das turmas selecionadas na Tabela 3 e copiar para um novo arquivo em formato .txt as materializações realizadas nos *chats* desse período, separando-as por ano. Estando todas as materializações produzidas em um determinado ano concentradas em um mesmo arquivo, retirei delas o etiquetamento do MulTeC que elas continham e as marcações de dias e horários que apareciam pela importação das materializações do Skype<sup>®</sup>, de forma que, ao final, restasse apenas o que havia sido escrito pelos parceiros.

Os arquivos preparados foram utilizados para a análise no Voyant Tools<sup>®</sup>. Esses softwares são ferramentas que fornecem suporte prático para o processamento de dados qualitativos complexos, permitindo que o pesquisador armazene, busque, localize e explore dados. Alguns desses softwares aceitam dados multimodais, outros, trabalham apenas com dados de uma única modalidade. O propósito desse tipo de ferramenta é, segundo Antoniadou (2017), que o investigador possa concentrar os dados e acessá-los a qualquer momento, em busca de relações significativas a partir das categorias estabelecidas para a análise. O Voyant Tools<sup>®</sup>, no entanto, trabalha apenas com arquivos de texto.

Essa ferramenta é um ambiente online de leitura e análise de textos gratuito, disponibilizado no endereço eletrônico <http://voyant-tools.org>. Seus diferentes recursos de leitura e análise estão programados para interagir uns com os outros, de forma a oferecer visões mais amplas e mais específicas dos corpora analisados ao mesmo tempo. Uma vez realizada a análise, o resultado pode ser compartilhado pelo compartilhamento de uma URL, que permanece ativa desde que acessada ao menos uma vez por mês, o que permite o trabalho contínuo em um mesmo *corpus* em diferentes sessões (VOYANT TOOLS, 2021). A Figura 7 mostra a interface padrão da ferramenta quando da adição de um *corpus*.

---

<sup>63</sup> O arquivo resultante dessa união está disponível no Apêndice A.



**Figura 8** - Interface do recurso “Sumário” do Voyant Tools®

Este corpus possui 1 documento 169 formas únicas de palavras. Criado há cerca de 15 minutos.

Densidade vocabular: 0.556

Média de palavras por frase: 42.3

Palavras mais frequentes no corpus: **itttd** (5); **chat** (4); **genres** (4); **chats** (3); **identification** (3); **nitttd** (3); **use** (3); **analysis** (2); **excerpts** (2); **institutional** (2); **learning** (2); **new** (2); **period** (2); **possible** (2); **resource** (2); **scenários** (2); **129** (1); **action** (1); **activities** (1); **affordances** (1); **changed** (1); **communication** (1); **considered** (1); **data** (1); **decreased** (1); **emergence** (1); **environment** (1); **evolution** (1); **evolve** (1); **exclusive** (1); **ferro** (1); **form** (1); **genre** (1); **identify** (1)

30  
element

Fonte: Voyant Tools® (<https://voyant-tools.org/?corpus=cb3b9cdad21f0d0366b13c44523b7728>)

Como o que busco é a recorrência de traços formais, depois da identificação das palavras mais frequentes, as cinco primeiras palavras foram utilizadas para uma análise mais detalhada no recurso “Termos”. Esse recurso mostra os termos mais recorrentes, organizados por frequência ascendente ou descendente de repetição. A primeira coluna apresenta espaços que podem ser ticados para fins de seleção dos termos a serem analisados. A segunda, “Termo”, mostra o termo que é repetido e a frequência da repetição no corpus. Essa coluna pode ser programada para indicar a contagem ascendente ou descendente dos termos e foi esta última a opção de seleção feita para análise deste corpus. Simultaneamente, ao escolher os cinco primeiros termos mais repetidos no corpus, pode-se observar no recurso “Contexto” a colocação da palavra na frase, como mostra a Figura 9.

**Figura 9** - Interface padrão dos recursos “Termos” e “Contexto” do Voyant Tools®

	Termo	Contagem ↓	Documento	Esquerda	Termo	Direita
<input type="checkbox"/>	1	itttd	5	<input type="checkbox"/>	1) FERR...	excerpts from institutional integrated TTD ( ittd ) (from 2012 to 2015); 16
<input type="checkbox"/>	2	chat	4	<input type="checkbox"/>	1) FERR...	2015); 16 learning scenarios of ittd (from 2016 to 2020) · Analysis
<input type="checkbox"/>	3	genres	4	<input type="checkbox"/>	1) FERR...	communication (niTTD). From 2012 on ( ittd period), the use of chats
<input type="checkbox"/>	4	chats	3	<input type="checkbox"/>	1) FERR...	evolve to new genres in ittd . Chats cannot be considered a
<input type="checkbox"/>	5	identification	3	<input type="checkbox"/>	1) FERR...	offer of new affordances in ittd technological environment

itttd × chat ×  
genres × chats ×  
identification ×

5 contexto expandir

Fonte: Voyant Tools® (<https://voyant-tools.org/?corpus=cb3b9cdad21f0d0366b13c44523b7728>)

Tendo escolhido o termo a ser analisado e clicando no sinal de “mais” ao lado do nome do arquivo, tem-se o retorno com o trecho completo exatamente como está no corpus original. Pode-se escolher a quantidade de palavras que serão mostradas antes e depois do termo analisado movendo o cursor sobre o botão “expandir” e, para esta análise, foram escolhidas cinco palavras à direita e cinco à esquerda, pois entendo ser um número suficiente para a identificação de uma suposta substância retórica, como aparece na Figura 10.

**Figura 10** - Trecho completo do corpus original do recurso “Contexto” do Voyant Tools®

Documento	Esquerda	Termo	Direita
1) FERR... excerpts from institutional integrated TTD ( iittd ) (from 2012 to 2015); 16		iittd	
1) FERR... excerpts from institutional integrated TTD ( iittd ) (from 2012 to 2015); 16		iittd	
1) FERR... 2015); 16 learning scenarios of iittd (from 2016 to 2020). - Analysis		iittd	
1) FERR... 2015); 16 learning scenarios of iittd (from 2016 to 2020). - Analysis		iittd	
1) FERR... communication (niTTD). From 2012 on ( iittd period), the use of chats		iittd	
1) FERR... evolve to new genres in iittd . Chats cannot be considered a		iittd	

Controles: iittd x 5 contexto expandir

Fonte: Voyant Tools® (<https://voyant-tools.org/?corpus=cb3b9cdad21f0d0366b13c44523b7728>)

Dessa maneira, ao final da configuração da ferramenta, a interface resultante foi a que se apresenta na Figura 11.

**Figura 11**- Interface ao final da configuração do Voyant Tools® para a análise.

The screenshot shows the Voyant Tools interface with the following components:

- Top Bar:** Includes navigation icons and tabs for 'Tendências' and 'Contextos'.
- Search Results:** A table with columns 'Documento', 'Esquerda', 'Termo', and 'Direita', displaying search results for the term 'iittd'.
- Left Panel:** Contains corpus statistics such as 'Este corpus possui 1 documento 169 formas únicas de palavras', 'Densidade vocabular: 0.556', and 'Média de palavras por frase: 42.3'. It also lists 'Palavras mais frequentes no corpus'.
- Search Controls:** A search bar with 'iittd' and a dropdown menu showing '5 contexto' and 'expandir'.
- Bottom Panel:** Features a 'Gráfico de bolhas' (Bubble Chart) and a 'Mantida' (Network Diagram) showing relationships between terms like 'iittd', 'chat', 'genres', and 'identification'.

Fonte: dados da pesquisa

A “Mandala” que aparece no canto inferior direito da Figura 11 representa os termos mais frequentes do corpus apenas com uma identidade visual diferente e, por isso, não foi utilizada para análise.

Primeiramente, carreguei na ferramenta o arquivo compilado dos excertos de *chat* da amostra do primeiro período, conforme a descrição realizada do uso do Voyant Tools (Sumário, Termos, Contexto e Contexto expandido). Os resultados foram salvos em imagens pois não há opção de impressão deles, e a URL referente à análise também foi salva.

Em seguida, coloquei todos os arquivos referentes aos anos de 2012 a 2015, como forma de obter uma visão panorâmica do segundo período. Os resultados foram salvos da mesma maneira como os do primeiro período. Por fim, carreguei os arquivos ano a ano, realizando os mesmos procedimentos.

Dessa maneira, pude analisar se havia ou não recorrência dos traços formais e as substâncias retóricas às quais eles se relacionavam. Quando necessário, utilizei os dados de outra natureza compilados no MulTeC, como as SOT, e os metadados, como a planilha de Levantamento dos Dados, para dirimir dúvidas e possibilitar uma análise mais precisa.

Assim, o Quadro 6, a seguir, resume os procedimentos de análise descritos anteriormente, relacionando-os aos objetivos geral, específicos e às perguntas de pesquisa.

**Quadro 6** - Síntese dos objetivos, perguntas de pesquisa e procedimentos de análise

Objetivo geral	Objetivo específico	Perguntas de pesquisa	Procedimentos de análise
Mapear o uso do <i>chat</i> nas práticas de TTD, relacionando os usos à evolução das ferramentas de comunicação síncrona.	- Construir um panorama histórico do uso do <i>chat</i> no TTD, por meio da análise dos possíveis gêneros materializados no recurso de <i>chat</i> dos MI, em parcerias Inglês <> Português, no campus da UNESP-SJRP, entre 2006 e 2020.	- Quais gêneros do sistema de gêneros TTD são materializados nos <i>chats</i> ?	- Descrição dos <i>kairós</i> dos três períodos, por meio de pesquisa bibliográfica e por pesquisa documental.
			- Identificação dos traços formais em cada ano, de 2006 a 2015, pelo uso do Voyant Tools® e dos excertos.
		- De que maneira a mudança de uso dos <i>chats</i> no TTD da UNESP-SJRP	- Identificação da substância retórica em cada ano, de 2006 a 2011, pela análise dos contextos nos quais estão inseridos os termos mais recorrentes.

		acompanhou a evolução das ferramentas de comunicação síncrona?	ancestrais e novos gêneros
			- Relação da possível evolução dos gêneros com as ações retóricas de uso dos <i>chats</i> .

Fonte: elaborado pela autora



## 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção é dedicada à análise e discussão dos dados coletados para este trabalho. Como apontado anteriormente, o objetivo geral desta tese é mapear o uso dos *chats* no ambiente de TTD, durante todo o período de existência dessa atividade na UNESP-SJRP, a partir da materialização textual realizada pelos participantes nos espaços de *chat* dos MI utilizados para a prática.

Fundamento minha discussão na vertente da análise de gêneros da Nova Retórica, mais especificamente nos trabalhos de Miller (2012a, 2012b) e em Miller e Shepherd (2009) e em sua argumentação de que os gêneros são ações sociais, formados pela interconexão de três características principais, os traços formais (caráter sintático), a substância retórica (semântico) e as ações retóricas (pragmático), que se coadunam em um *kairós* para atender de maneira satisfatória a exigências de situações retóricas tipificadas.

A análise dos traços formais e das substâncias retóricas recorrentes no corpus analisado foi baseada em Miller (2012a), que afirma que a formação do gênero acontece não apenas pela recorrência dos traços formais, mas também pela substância e pela ação retórica. Considerando que o que procuro aqui são as ações retóricas dos participantes das atividades de TTD como representação do uso que esses participantes faziam e fazem dos *chats*, analisei as recorrências das formas ano a ano e, depois, busquei encontrar substâncias retóricas que estivessem relacionadas a essas formas. Com essa análise, foi possível discutir a identificação ou não das ações retóricas dos participantes, considerando as situações em que ocorrem e, assim, identificar o uso dos *chats* (ARAÚJO, 2006). A partir dessas análises, poderei verificar quais gêneros foram materializados nos *chats* durante os diferentes períodos, se houve uma evolução desses gêneros e, com base nessa análise, verificar o uso que foi e que é feito dos *chats* no TTD.

### 4.1 Primeiro período (2006 – 2011)

#### 4.1.1 O *kairós* do primeiro período

O primeiro período do TTD na UNESP-SJRP pode ser considerado uma fase de experimentação e de descobertas não somente para a CT daquele período como para todas as comunidades globais. O mundo todo acompanhava o surgimento de novidades tecnológicas, como o nascimento do Twitter e a compra do YouTube pelo Google (2006), o surgimento do *iPhone*, em 2007 — que iria ser atualizado ano a ano, sempre com uma função mais potente que a

versão anterior —, e do seu principal concorrente, o *Samsung Galaxy S*, em meados de 2010, e do sistema *Android* (final de 2007) e o lançamento do *Google Chrome* (final de 2008) (O GLOBO, 2021).

Como descrito no item 2.1.4.1, nesse período, a maior parte das atividades ocorria com participantes voluntários e não era tarefa fácil conseguir parcerias. A maioria dos voluntários era do curso de Letras (LUVIZARI-MURAD, 2011) que, ao aceitarem participar do TTD, eram apresentados ao projeto em reuniões, realizadas pelos pesquisadores, coordenadores ou por estudantes de pós-graduação voluntários, com intuito de conhecer a aprendizagem em tandem e as diretrizes para as atividades. Do lado estrangeiro, alguns dos voluntários recebiam orientações de um docente estrangeiro, quando realizavam o TTD em universidades, e tomavam conhecimento das características do projeto por meio de folhetos acadêmicos divulgados eletronicamente (SANTOS, 2008; KAMI, 2011). Depois de iniciadas as práticas, a maior parte delas era acompanhada por mediadores, que também normalmente eram os próprios pesquisadores ou alunos de pós-graduação voluntários (SANTOS, 2008; SALOMÃO, 2008; BEDRAN, 2008; KANEOYA, 2008; LUVIZARI-MURAD, 2011). Esses mediadores se reuniam frequentemente a fim de discutirem os obstáculos enfrentados, trocar informações e refletir sobre sua própria mediação (LUZ, 2009; SANTOS, 2008). Aos alunos participantes do lado brasileiro era solicitado que refletissem sobre suas práticas, produzindo diários reflexivos, importante fonte de dados desde o início do Projeto (SALOMÃO, 2008; BEDRAN, 2008; KANEOYA, 2008; LUZ, 2009).

A coleta de dados nesse período passou por diversas provas. De problemas com a tecnologia à dispersão dos locais físicos das sessões, para que a coleta fosse realizada, os pesquisadores negociavam diretamente com os participantes voluntários — que por estarem em lugares diversos, muitas vezes iniciavam e encerravam as gravações das interações, nomeavam os arquivos e os enviavam para o pesquisador (SANTOS, 2008) —, e o tipo de dado coletado variava de acordo com o objetivo da pesquisa. A maior parte dos estudos, todavia, contava com questionários e autobiografias para a coleta de dados dos participantes (SANTOS, 2008; SALOMÃO, 2008; KANEOYA, 2008).

Um dos grandes desafios não apenas para a coleta de dados, mas para o desenvolvimento das interações em si, era o estabelecimento das parcerias e sua manutenção. Os pesquisadores da primeira fase apontam que era necessário esperar que houvesse voluntários estrangeiros para realizar o pareamento mas, mesmo depois de pareados, muitos voluntários desistiam das interações, por diversos motivos, dentre eles a falta de comprometimento com o projeto, a não compreensão da forma de aprendizagem e os enfrentamentos tecnológicos de uma iniciativa tão

inovadora (BEDRAN, 2008; LUZ, 2009; LUVIZARI-MURAD, 2011). Mesmo na UNESP-SJRP não havia, inicialmente, espaço para a instalação dos computadores recebidos da agência de fomento, em 2006, e as duas máquinas tiveram que ser instaladas, depois de longa negociação, no gabinete de uma das professoras coordenadoras (BEDRAN, 2008).

Além disso, esse período pode ser considerado uma época de descobertas tecnológicas para toda a CT e para os brasileiros de maneira geral. Segundo o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto br (NIC.br - [www.nic.br](http://www.nic.br)), uma organização não-governamental que controla os acessos de Internet no Brasil e é responsável pelos registros dos domínios “.br”, de 2006 a 2011 o crescimento de acesso à Internet nos domicílios brasileiros saiu de 14% em 2006, para aproximadamente 40%, em 2011. Até 2007, o próprio Núcleo não incluía nas suas pesquisas velocidade superior a 2Mbps, o que hoje corresponde à velocidade disponibilizada pela maior parte das conexões 4G dos celulares, e a maior parte das conexões com a Rede ainda eram feitas por modem ADSL, isto é, eram discadas. Nesse sentido, não é difícil imaginar que o letramento digital dos voluntários, dos mediadores, dos professores e dos pesquisadores ainda era insipiente, pois não era comum o acesso à internet, aos *gadgets*, aos softwares inovadores e aos MI que estavam surgindo.

Embora tenha sido lançado em 2003 e seja considerado um MI revolucionário na divulgação da tecnologia VoIP (*Voice Over IP*), o Skype® ainda não era utilizado para as sessões de TTD. No início das atividades do TTD, o MI mais popular era o MSN, que acabara de ser adquirido pela *Microsoft*® e teve seu nome mudado para *Windows Live Messenger* (WLM), e foi ele o aplicativo mais utilizado para as sessões de TTD (SILVA, 2008; MESQUITA, 2008; CAVALARI, 2009; BROCCO, 2009; MENDES, 2009; GARCIA, 2010; SILVA, 2010; KAMI, 2011). Ao longo do tempo, outros MI foram sendo testados, como o próprio Skype® (LUZ, 2009, 2012; MATOS, 2011; LUVIZARI-MURAD, 2011; KAMI, 2011; SALOMÃO, 2012, SILVA, 2012; OYAMA, 2013, RODRIGUES, 2013; COSTA, 2015) e o Oovo® (LUZ, 2009, 2012; VASSALLO, 2010; CANDIDO, 2010, SALOMÃO, 2012), na busca de diminuir os problemas de interferência entre o MI utilizado e o programa de gravação dos dados (LUZ, 2009), pela impossibilidade de uso de um ou outro MI (BEDRAN, 2008), ou mesmo pela preferência do par por um dos aplicativos (SALOMÃO, 2008). Para a realização das gravações para a coleta de dados, o teste de aplicativos era ainda mais frequente. Diante da necessidade de coletar dados individualmente para suas pesquisas, os pesquisadores eram obrigados a combinar mais de um software de gravação, a fim de conseguir gravar cada um dos modos possivelmente utilizados. Kfoury-Kaneoya (2008), por exemplo, afirmou ter utilizado três aplicativos para a realização das sessões (MSN para a interagente brasileira, Mercusy para a estrangeira — que

utilizava um Macintosh da Apple, incompatível com o MSN recém-adquirido pela Microsoft — e o Skype para a oralidade) e Mesquita (2008) tentou conciliar, sem sucesso, o MSN para a gravação dos *chats* e o *Camtasia Studio Pro* para a gravação do áudio, porém, o autor afirma que a única sessão realizada por áudio, houve problemas que impossibilitaram a gravação. O Tabela 5 resume os MI utilizados no período e mostra as possibilidades de uso simultâneo dos recursos e os problemas enfrentados pelos pesquisadores.

**Tabela 5** - Resumo da utilização do MI na primeira fase do TTD

Identificação da pesquisa	MI utilizado	Recursos efetivamente utilizados	Motivo(s) apresentado(s) para o não uso simultâneo
SANTOS, 2008	WLM	(A)	- Negociação com os participantes
SALOMÃO, 2008	WLM	(C + V) (A) (A + V + C)	- Problemas técnicos/ tecnológicos - Falta de equipamento ou do MI por um dos participantes - Problemas de conexão
BEDRAN, 2008	WLM	(A + C)	- Problemas com o computador de um dos participantes - Interferência do áudio na webcam - Falta de equipamento ou do MI por um dos participantes
SILVA, 2008	WLM	(A)	- Problemas técnicos/ tecnológicos
MESQUITA, 2008	WLM	(C)	- Problemas técnicos/ tecnológicos - Incompatibilidade entre ferramenta de comunicação e ferramenta de gravação
KFOURI-KANEOYA, 2008	WLM/ Mercusy Skype/	(A + V + C) (C)	- Incompatibilidade de sistemas operacionais
CAVALARI, 2009	WLM	(C)	- Falta de equipamento ou do MI por um dos participantes
BROCCO, 2009	WLM	(A) (C) (A + C)	- Falta de equipamento ou do MI por um dos participantes
MENDES, 2009	WLM	(C)	- Problemas técnicos/ tecnológicos
LUZ, 2009	Skype/ Oovoo	(A + V)	- Falta de equipamento ou do MI por um dos participantes - Interferência da gravação no áudio
GARCIA, 2010	WLM/ Oovoo	(A + V) (C)	- Interferência da gravação no áudio - Problemas de conexão - Falta de equipamento ou do MI por um dos participantes
VASSALLO, 2010	Oovoo	(A)	- Problemas técnicos/ tecnológicos
SILVA, 2010	WLM	(C)	- Objeto da pesquisa
CANDIDO, 2010	Oovoo	NE	- Objeto da pesquisa
MATOS, 2011	Skype/ Oovoo	(Em)	- Objeto da pesquisa
LUVIZARI-MURAD, 2011	Skype	(A + V)	- Problemas de conexão - Incompatibilidade entre ferramenta de comunicação e ferramenta de gravação - Interferência da gravação no áudio

KAMI, 2011	WLM/Skype	(C) (A + V + C)	- Falta de equipamento ou do MI por um dos participantes - Incompatibilidade entre ferramenta de comunicação e ferramenta de gravação - Negociação com os participantes
LUZ, 2012	WLM/Skype/Oovo	(C) (A + V) (A)	- Falta de equipamento ou do MI por um dos participantes - Problemas de conexão
SALOMÃO, 2012	WLM/ Skype/ Oovo	(A) (C)	- Interferência da gravação no áudio - Desconhecimento da ferramenta de gravação
BRINKWIRTH, 2012	Skype	NE	- Interferência da gravação do vídeo
SILVA, 2012	Skype	(Q) (En)	- Objeto da pesquisa
OYAMA, 2013	WLM/ Skype	(C+V) (A+C) (A+V+C) (A) (A+V) (C)	- Problemas técnicos/ tecnológicos
RODRIGUES, 2013	Skype	(A) (A + V)	- Problemas não especificados
COSTA, 2015	Skype	(A + V)	- Objeto da pesquisa
Legenda: (A) = áudio apenas; (V) = vídeo apenas; (C) = <i>chat</i> apenas; (Q) = questionário; + = simultaneidade de recursos; Em = e-mail; En = entrevista; NE = não especificado			

Fonte: dados da pesquisa

Com as parcerias voluntárias, as sessões podiam ser realizadas em qualquer lugar, e muitos participantes faziam as interações de *cybercafés* e *lan houses*, onde nem sempre microfone e câmera estavam disponíveis. Mesmo depois da instalação dos dois computadores recebidos, os pesquisadores relatavam dificuldades para a realização das sessões utilizando todos os recursos simultaneamente, sendo que, algumas vezes, foi necessário alterar as intenções de pesquisa devido aos problemas. É o que relatam, por exemplo, Bedran (2008), Mesquita (2008) e Cavalari (2009), esta refletindo e reconhecendo a grande variação de arranjos tecnológicos poderia causar alterações na relação entre os participantes e o processo de aprendizagem, de maneira que a autora julgou vital considerar a configuração tecnológica do ambiente de geração de dados para observar o processo de avaliação, foco do seu trabalho. O Laboratório de Teletandem da UNESP-SJRP foi inaugurado em 2008 e recebeu 19 máquinas da FAPESP, contudo, devido ao recorte desta pesquisa não foi possível levantar dados para análise entre os anos de 2007 e 2011. O levantamento bibliográfico, todavia, indica que apesar das novas máquinas e da estruturação de um local específico para as sessões, ainda havia problemas com a concretização das parcerias e de acesso à internet.

Apesar de o Projeto de Vassallo e Telles (2006) ter previsto a multimodalidade desde o princípio, ao longo dos primeiros anos, a simultaneidade do uso dos recursos foi pouco observada (vide Tabela 5), mas também parecia haver uma regularidade no uso escalonado dos

recursos. Brocco (2009), por exemplo, identificou como característica recorrente das parcerias a troca de e-mail antes da primeira seção, afirmando que apenas depois desse processo os parceiros passavam para as interações pelo *chat* e só posteriormente interagiam por ele combinado com áudio e vídeo. No entanto, a autora indica que na parceria estudada por ela

na terceira interação, ocorreu o primeiro contato por áudio e por escrito, ainda que Ryan [interagente estrangeiro] se encontrasse um pouco receoso. A partir daí, as conversas foram por áudio, exceto em algumas vezes em que houve falha nos equipamentos. No período de janeiro a maio, quando interagiam esporadicamente, todas as interações ocorreram por *chat*, visto que Ana [interagente brasileira] não possuía os equipamentos necessários para realizar teletandem de seu computador domiciliar. (BROCCO, 2009, p. 117)

Dessa maneira, pode-se notar que embora os MI tivessem os recursos para a comunicação multimodal, a baixa velocidade da Internet, os problemas de interferência, de acesso, a descentralização do local das sessões e a conseqüente inconstância do suporte tecnológico, o ainda iniciante multiletramento dos alunos e dos professores e a inconsistência das parcerias fizeram com que na maior parte das sessões a sincronia da comunicação estivesse no *chat*. Diante disso, pode-se notar que nessa primeira fase os dados foram gerados, em sua maioria, durante interações que ocorriam exclusivamente por esse recurso, isto é, a sincronia da comunicação estava na troca de mensagens pelo recurso de bate-papo escrito da ferramenta.

Assim, pode-se resumir o *kairós* do primeiro período como um cenário de descobertas das inovações tecnológicas que se aproximavam aos poucos do Brasil. O TTD ainda não gozava da popularidade que tem hoje no *campus* e a escassa estrutura para acomodar e dar suporte aos alunos foram complicadores para a realização das parcerias, que ainda eram muito poucas e inconstantes, normalmente contando com o voluntariado de alunos do curso de Letras, provavelmente, pela proximidade entre eles e os professores e pesquisadores do Projeto.

Nesse contexto, essas dificuldades e descobertas podem ser vistas nas materializações que ocorreram nos *chats*, como demonstro a seguir.

#### 4.1.2 Traços formais recorrentes e substâncias retóricas do primeiro período

Em busca dos traços formais recorrentes nesse período, foram levantadas as 30 unidades<sup>64</sup> mais frequentes de cada um dos anos que compõem a amostra desse período, conforme as Figuras 12 e 13.

---

<sup>64</sup> Conforme Baffi-Bonvino (2010), o léxico pode ser entendido como o conjunto de palavras de uma determinada língua, enquanto palavra pode ser vista como a unidade mínima que tem som e significado e é utilizada para construir um enunciado. Dessa maneira, seguindo os passos da autora, utilizo a expressão “item lexical” para me referir às unidades que compõem a língua portuguesa, ainda que por empréstimo de outras línguas, mas que não têm

**Figura 12** - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat no ano de 2006

Este corpus possui 1 documento 1,069 formas únicas de palavras. Criado há 45 segundos.

Densidade vocabular: 0.448

Média de palavras por frase: 16.7

Palavras mais frequentes no corpus: | (11); ok (11); you (10); ah (9); in (6); legal (6); the (6); chama (5); espanhol (5); filme (5); inglês (5); to (5); falar (4); haha (4); know (4); or (4); problema (4); pronto (4); thanks (4); you (4); about (3); brasil (3); cidade (3); computer (3); concordo (3); deus (3); email (3); english (3); have (3); is (3); it (3); lost (3); penso (3); people (3); português (3)

Fonte: dados da pesquisa

**Figura 13** - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat do ano de 2007

Este corpus possui 1 documento 42 formas únicas de palavras. Criado há 6 dias .

Densidade vocabular: 0.810

Média de palavras por frase: 10.5

Palavras mais frequentes no corpus: acho (2); happy (2); new (2); vc (2); year (2); agencia (1); agência (1); algum (1); august (1); conta (1); faculdade (1); in (1); July (1); or (1); qdd (1); seguro (1); tbm (1); too (1); u (1); vendo (1)

Fonte: dados da pesquisa

Em uma primeira análise, é possível identificar uma grande diferença no número de palavras e itens lexicais entre os anos de 2006 e 2007. O arquivo das materializações de *chat* de 2006 contava com 2.616 unidades, distribuídas em 11 interações diferentes, enquanto o arquivo de 2007, 42 unidades de 3 interações diferentes. Como explicado na metodologia, isso se deve, em primeiro lugar, à diferença de interações entre os dois anos (12 interações em 2006 e apenas 1 em 2007), além disso, como a coleta dos excertos foi realizada por pesquisa bibliográfica, isto é, não houve acesso à totalidade dos textos materializados nos *chats* mas aos trechos que serviram aos objetivos dos pesquisadores da época, não foi possível identificar se havia mais materializações do que as que foram compiladas.

Pela diversidade de unidades e por sua recorrência pode-se inferir que há um volume significativo de texto materializado no *chat* e a existência de palavras em português e em inglês,

---

significado na composição de um enunciado, por outro lado, uso “palavra” para me referir às unidades que compõem enunciados significativos.

advinda da separação de línguas durante a interação. Foram identificadas como unidades mais recorrentes, em 2006, “I”, “ok”, “you”, “ah” e “in” e, em 2007, “acho”, “happy”, “new”, “vc”, “year” e “agência” (e “agencia”). Nessas primeiras unidades já se pode verificar marcas da busca pela reprodução da oralidade —“ah”, a abreviação de palavras (“vc”) e a desconsideração do uso do acento (“agência/agencia”) necessária para a diferenciação do substantivo e do verbo na língua escrita formal.

Ao analisar o contexto em que se inserem as 5 palavras mais recorrentes de 2006 (Figura 14), pode-se perceber que existe uma substância retórica identificável.

**Figura 14 - Cinco unidades mais recorrentes no corpus de 2006**

Contextos			
Docum...	Esquerda	Termo	Direita
1) 2006...	understand my last email when	i	said "I'm having a Congress
1) 2006...	else you are curious about	i	think so. ok like, a
1) 2006...	you have a picture? hahahahahahaha	i	dont have a picture on
1) 2006...	adjetivo --- ni eu tampouco como? ..."	i	also will not foget" "forget
1) 2006...	what happened to the computer?	i	don't know... it was turning
1) 2006...	turning off alone understand? yeah ---	i	think that some people lost
1) 2006...	lost their arquivos (how can	i	say arquivos in English?) lost
1) 2006...	no. it was better first. "	i	think some people lost their
1) 2006...	é estranha pra mim também... ---	i	can say "turn on the
1) 2006...	fan"??? yeah. thats perfect thanksssssss ) ---	i	dont know that one me
1) 2006...	or, me either both work	i	don't know about the use

Contextos			
Docum...	Esquerda	Termo	Direita
1) 2006...	in English? english hahah hehehehehe...	ok	ok --- did you understand my
1) 2006...	English? english hahah hehehehehe... ok	ok	--- did you understand my last
1) 2006...	curious about I think so.	ok	like, a big meeting with
1) 2006...	going to make you wait.	ok	... no problem paciencia. no problem
1) 2006...	de admissão para uma universidade?	ok	) não, é para uma "scholarship
1) 2006...	also will not foget" "forget	ok	... você pode dizer eu também
1) 2006...	computer is broken again thats	ok	no microphone today haha what
1) 2006...	English?) lost no, loose archives	ok	... thanks ) no problem it's ok
1) 2006...	ok... thanks ) no problem it's	ok	my sentence? well, no. it
1) 2006...	are used almost interchangeably hum...	ok	) understand? yeaaaaaahhh thanks so much
1) 2006...	falar portugues o ingles? pronto	ok	bom, podemos falar em português

Contextos			
Docum...	Esquerda	Termo	Direita
1) 2006...	estava pensando em você do	you	prefer to chat in Portuguese
1) 2006...	hahah hehehehehe... ok ok --- did	you	understand my last email when
1) 2006...	having a Congress? I'll tell	you	everything you want to know
1) 2006...	Congress? I'll tell you everything	you	want to know about verb
1) 2006...	verb tenses. or whatever else	you	are curious about I think
1) 2006...	of people? *when yeah --- do	you	want to chat in Portuguese
1) 2006...	mas é bom sim. --- do	you	have a picture? hahahahahahaha i
1) 2006...	no. i'm going to make	you	wait. ok... no problem paciencia
1) 2006...	problem paciencia. no problem... have	you	visited the united states? another
1) 2006...	the united states? another day	you	show me not yet ) sim



Contextos			
Docum...	Esquerda	Termo	Direita
1) 2006...	não tem uma letras *umas	ah	sim... por exemplo o "Ç
1) 2006...	scholarship" que se chama "Fulbright"	ah	sim os estudantes trabalham e
1) 2006...	en espanhol não tem problema ---	ah	. em 18 dias realiza-se
1) 2006...	precisamente para comer e falar	ah	... então é encontro ) --- não... uma
1) 2006...	uma entrevista na sexta-feira	ah	é para que? para estudar
1) 2006...	a palavra "ótimo" muitas vezes	ah	sim eu nao sabia e
1) 2006...	archives" loose is something different	ah	sim ) você tinha asitido o
1) 2006...	eso filme e muito bom	ah	... legal... --- acabei de ouvir a
1) 2006...	você tomou 14 bebidas diferentes?	ah	sim ) mais o menos como

Contextos			
Docum...	Esquerda	Termo	Direita
1) 2006...	do you prefer to chat	in	Portuguese or in English? english
1) 2006...	to chat in Portuguese or	in	English? english hahah hehehehe... ok
1) 2006...	do you want to chat	in	Portuguese? a little? sim, um
1) 2006...	how can i say arquivos	in	English?) lost no, loose archives
1) 2006...	ou either oh... thanks actually,	in	the united states they are
1) 2006...	quero dizer, qdo vc vem?	in	july or august --- tbm acho

Fonte: dados da pesquisa, pela análise realizada no Voyant Tools® (Disponível em: <https://voyant-tools.org/?corpus=c1904b0a74db4a659b4d021247923c30&query=i&view=Contexts>)

Isso se confirma quando os excertos originais são analisados. Por eles, se vê que a substância retórica relacionada a essas formas indica a ação retórica dos participantes em busca de atingir os propósitos pedagógicos de aprender a LE está centrada no uso do recurso do *chat* síncrono.

Ao analisar o uso do pronome “I”, por exemplo, verifica-se que sua recorrência se relaciona à construção de um texto situado que faz referência à atividade desenvolvida no momento e a outras situações que envolvem os participantes. No Excerto 1 se vê a materialização original:

- 1 IB<sup>65</sup>: did *you* understand my  
last
- 2 email when *I* said "*I*m  
3 having a Congress?"
- 4 IA: *I*'ll tell *you* everything you  
5 want to know about verb  
6 tenses. or whatever else  
7 *you* are curious about  
8 *I* think so.
- 9 IB: *ok*
- 1 IA: like, a big meeting with a  
0  
1 lot of people?  
1

<sup>65</sup> Como os excertos foram retirados de três trabalhos distintos e cada um dos pesquisadores utilizou um codinome para identificar os participantes, utilizo aqui as siglas IB para me referir à interagente brasileira, e IA para o interagente americano.

1 IB: \*when  
 2  
 1 yeah  
 3

Excerto 1 - (Interação 1 MESQUITA, 2008, p. 123, grifos meus)

Como a comunicação síncrona estava ocorrendo exclusivamente pelo *chat*, os parceiros conversam sobre a preocupação da IB em saber se o parceiro havia entendido a palavra “congresso”. Segundo Mesquita, a interagente brasileira perguntava diversas vezes ao americano se o que ela escrevia fazia sentido ou não, buscando aprender significados de palavras e expressões (MESQUITA, 2008). Também nesse excerto é possível identificar os usos de “you” (segunda palavra mais frequente naquele ano, nas linhas 1, 4 e 7) e um dos usos de “ok” (na linha 9, identificada como terceira mais recorrente). Todas elas fazem parte de um contexto em que se percebe uma sequência de ideias e conteúdos que podem caracterizar a substância retórica da qual fala Miller (2012a).

Como o *chat* era o único recurso disponível para a interação, pode-se verificar que a função social de “interagir em TTD” está toda centrada no texto materializado nesse recurso. A identificação de Brocco (2009) de que as parcerias normalmente eram iniciadas com uma troca de e-mail prévia à sessão fica demonstrada nesse excerto (“did you understand my last e-mail when I said ‘I’m having a Congress?’”, linhas 1 a 3). Embora não haja informações da quantidade de e-mails trocada pelo par, pode-se verificar que os parceiros já haviam trocados algumas informações sobre si por e-mail.

Quanto à hipertextualidade, por ocorrer em ambiente digital, essa materialização é considerada *a priori* hipertextual, como apontou Araújo (2006). Não foram verificados envios de *links* ou qualquer direcionamento realizado pelos participantes nesse sentido, porém, deve-se considerar que por estarem conectados, o compartilhamento de *links* era uma possibilidade. Se os participantes não o fizeram nos trechos analisados porque não tinham letramento digital para isso, se não havia ainda essa viabilidade no MI de maneira facilitada como se tem atualmente ou se o compartilhamento ocorreu em trechos que não estavam disponíveis são aspectos que carecem de estudos adicionais.

Quanto se considera que a sincronia da comunicação estava toda no *chat*, verifica-se a tensão entre a fala e a escrita, que leva às alterações de como os participantes se relacionam com essas duas modalidades, como afirmaram Crystal (2004) e Marcuschi (2007). O reflexo dessa característica pode ser visto no Excerto 2, a seguir.

1 IA: você fala espanhol

2           tambem?  
 3    IB:     não, infelizmente não  
 4    IA:     seria muito mais fácil  
           para  
 5           mim  
 6    IB:     apenas reconheço  
 7           algumas  
 8           palavras  
 9           *habahabahaha*  
 1    IA:     nesse caso  
 0  
 1           nenhuns de nós  
 1  
 1           aprenderiam  
 2  
 1    IB:     é :)  
 3

Excerto 2 - (Interação 1 - MESQUITA, 2008, p. 121, grifos meus)

Conforme Komesu e Tenani (2009), os participantes utilizam representações fônicas para caracterizar a linguagem oral na modalidade escrita (“hahahahaha”, linha 9), transcrevendo do som para a grafia (MARCUSCHI, 2007) uma risada, na busca de reproduzir uma interação face a face. Também se pode identificar o uso do internetês, ainda em fase de construção, por meio dos *emoticons*, no auxílio da expressão da emoção dos participantes, que não podem se ver ou se ouvir. Ao formar “ :) ”, na linha 13, a IB utiliza os sinais de pontuação do teclado para registrar sua concordância com o IA, como um recurso para substituir o sinal extralinguístico do sorriso, que acompanharia sua aceitação.

As trocas de turno, como recurso entoacional (CAVALARI, 2009) também puderam ser identificadas. No Excerto 3 identificam-se os turnos mais curtos e a fragmentação das mensagens e o uso de reticências para reproduzir marcas prosódicas da fala.

1    IA:     ah. em 18 dias realiza-se  
 2           meu  
 3           aniversário...vou ter 23  
 4           tambem.  
 5    IB:     que legal  
 6           vai ter festa?  
 7    IA:     naturalmente.  
 8    IB:     :)  
 9           tenho uma dica...  
 10           quando perguntei se vai haver festa,  
 11           você respondeu  
 12           "naturalmente"  
 13           está certo, eu entendo o  
 14           sentido...  
 15    IA:     sim...  
 16    IB:     mas em uma linguagem mais  
           popular,  
 17           a gente usa "com certeza"

## Excerto 3 (Interação 2 - MESQUITA, 2008, p. 130)

Outro aspecto que pode ser apontado se refere aos primeiros minutos da primeira interação desse par. Embora não seja possível identificar o movimento de informação de troca de nomes identificado por Aranha (2016), existe o movimento de negociação, neste caso, de uso da língua, encontrado por Rampazzo (2017) nas SOTi de TTDii, como se vê nas linhas de 8 a 10 do Excerto

4.

- 1 IB: hi IA!  
 2 IA: OI!  
 3 como vai?  
 4 IB: tudo bem!  
 5 e você?  
 6 IA: tudo bem. eu estava pensando  
 em  
 7 você  
 8 IB: *do you prefer to chat in Portuguese*  
 9 *or in English?*  
 10 IA: *english*  
 11 IA: hahah  
 12 IB: hehehehehe...  
 13 ok ok

Excerto 4 - (Interação 1 - MESQUITA, 2008, p. 132, grifos meus)

Como afirma Rampazzo, (2017, p. 92), “considerando o propósito da SOTi, apontado por Aranha (2014), de manter o contato com o outro e dar sustentação às demais sessões que virão e a natureza colaborativa das sessões de teletandem, faz-se necessária a negociação para que a comunicação entre os pares seja possível”, e isso acontece logo nos primeiros minutos da interação em relação à escolha da língua.

No entanto, se retomado o Excerto 1, observa-se que os parceiros trocam informações sobre o calendário, quando provavelmente a IB teria informado ao parceiro sua ida a um congresso e a possível necessidade de troca no dia/horário da sessão (“did you understand my last e-mail when I said ‘I’m having a Congress?’”). Também na primeira interação, os parceiros trocam informações sobre si e sobre a universidade quando falam sobre as línguas escolhidas para estudarem e informações sobre a universidade (Excerto 5):

- 1 IA: por que é você estudar  
 inglês?  
 3 IB: eu estudo inglês para ser  
 4 professora de língua  
 inglesa  
 5 mas na minha faculdade  
 há

6 a possibilidade do inglês e  
 7 do espanhol  
 8 mas eu escolhi o inglês por  
 9 ser uma língua muito  
 usada  
 10 no mundo todo  
 11 IA:: que  
 12 boa.  
 13 eu estudo espanhol e  
 14 portugues  
 15 IB: que legal

Excerto 5 (Interação 1 - MESQUITA, 2008, p. 120; SILVA, 2010, p. 164)

Há troca de informação sobre o problema da falta de cedilha no teclado do IA e, embora não haja passo de negociação da ferramenta encontrado por Rampazzo (2017) nos primeiros quinze minutos das SOTi do TTDü, pode-se considerar que o aspecto tecnológico falho é abordado nessa primeira sessão. Não há negociação sobre a ferramenta porque, exceto quando não havia conexão com a internet, o *chat* sempre estava operante, ao contrário dos demais recursos.

Outro movimento presente na primeira interação é o da negociação sobre a correção:

1 IB: precisamos conversar sobre  
 as  
 2 correções  
 3 como faremos as correções...  
 4 IA: não sei como  
 5 IB: eu gostaria de saber como  
 6 você quer que eu faça... se  
 7 você prefere durante as  
 8 interações, ou se você prefere  
 9 que eu anote tudo e te fale  
 10 depois  
 11 IA: eu gostaria fazer-os  
 12 durante  
 13 IB: tudo bem

Excerto 6 (Interação 1 - MESQUITA, 2008, p. 136; CAVALARI, 2009, p. 201)

É possível que nas SOTis esse movimento tenha ocorrido depois dos primeiros quinze minutos de sessão e, talvez por isso, não tenha sido identificado nos estudos de Aranha (2014) e Rampazzo (2017). No *kairós* da primeira fase do TTD, no entanto, a utilização da videoconferência não era uma realidade, e toda a “conversa” que poderia ter sido realizada oralmente ocorreu por comunicação síncrona escrita. Se tomada toda a compilação das sessões de interação desse ano, verifica-se que toda a conversa ocorrida na primeira interação, de maneira que, considerando esse aspecto, seria possível afirmar que o gênero SOTi estava sendo desenvolvido pelo *chat* pois nele estava centrada a sincronia da comunicação, ainda que

possivelmente alguns dos movimentos tenham ocorrido depois dos quinze primeiros minutos. Todavia, há que se considerar que, como afirma Telles (2009), sessões realizadas sem o uso da webcam tendem a ser menos dinâmicas.

Nos excertos de 2007 disponíveis para análise, embora significativamente mais curtos, os mesmos traços formais podem ser encontrados (Figura 15). A disposição das cinco palavras mais recorrentes no contexto, também mostra que elas estão inseridas em uma “conversa”, assim como em 2006.

**Figura 15** - Cinco palavras mais recorrentes no corpus de 2007

Contextos				
	Docume...	Esquerda	Termo	Direita
☐	1) 2007_...	algum faculdade ou agência?...	acho	que vai ser mais seguro
☐	1) 2007_...	vai ser mais seguro Tbm	acho	... com certeza happy new year
☐	1) 2007_...	seguro Tbm acho... com cert...	happy	new year happy new year
☐	1) 2007_...	com certeza happy new year	happy	new year for u too
☐	1) 2007_...	Tbm acho... com certeza happy	new	year happy new year for
☐	1) 2007_...	certeza happy new year happy	new	year for u too
☐	1) 2007_...	quero dizer, qdo	vc	vem? in july or august
☐	1) 2007_...	vem? in july or august	vc	vem por sua conta? ou
☐	1) 2007_...	acho... com certeza happy new	year	happy new year for u
☐	1) 2007_...	happy new year happy new	year	for u too

Fonte: dados da pesquisa, pela análise realizada no Voyant Tools® (Disponível em: <https://voyant-tools.org/?corpus=d642d7441dd801ab0d23f4d6b0d282c6&query=acho&query=happy&query=new&query=vc&query=year&view=Contexts>)

Por se tratar de um corpus demasiado curto, é possível reproduzi-lo em sua totalidade, como faço a seguir, e verificar que a interação ocorrida nesse ano parece ter seguido o padrão das interações que aconteceram em 2006.

- 1 IA: happy new year
- 2 IB: happy new year for u
- 3 too

Excerto 7 (Interação 13 - CAVALARI, 2009, p. 177)

- 4 IB: quero dizer,
- 5 qdo vc vem?
- 6 IA: in july or august

Excerto 8 (Interação 13 - MESQUITA (2008, p. 184)

- 7 IB: Vc
- 8 vem por sua conta? ou está vendo com algum faculdade ou agência?

- 9 IA: Agencia  
 10 acho que vai ser mais seguro  
 11 IB: tbm acho... com certeza

Excerto 9 (Interação 13 - CAVALARI, 2009, p. 177, MESQUITA, 2008, p. 185)

Infelizmente não foi possível recuperar outras materializações realizadas na última interação da dupla, ocorrida em 2007. No entanto, ao considerar que nesse ano a sincronia da comunicação ainda estava centrada no *chat* escrito, e não há informações de alteração na situação retórica “prática de TTD” desse par, pode-se inferir que no último encontro Ia e IB recorreram aos mesmos padrões de ação, ou seja, agiram de acordo com a exigência situacional para a sessão de TTD naquela fase. Não se pode, por outro lado, afirmar que todas as interações dessa fase ocorreram da mesma maneira já que não foi possível verificar sessões de outros pares em anos subsequentes, devido à ausência de dados que contemplassem o recorte desta pesquisa.

Dessa maneira, ao considerar o *kairós* da primeira fase e a verificação de que existem traços formais e substância retórica recorrentes nos textos materializados nos *chats*, seria possível afirmar que, nessa fase, houve materialização de um gênero, pois verifica-se a recorrência dos constituintes sintático, semântico e pragmático do gênero, conforme Miller (2012a). Se considerados os estudos de Aranha (2014), Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2019), é possível pensar que o gênero materializado é semelhante ao que as autoras identificaram como gênero SOTi. No entanto, deve-se considerar a diferença do tempo em que os movimentos apareceram nos estudos das autoras e nos excertos analisados aqui: enquanto os movimentos encontrados por elas ocorreram nos quinze primeiros minutos, nos excertos analisados eles se estenderam por praticamente toda a primeira sessão.

De acordo com a teoria discutida, pode-se pensar que um gênero existente fora da internet, em um contexto face a face, ao migrar para o contexto digital se torne a SOT, em sessões prototípicas de TTD, nas quais a oralidade é mantida pela videoconferência, mantendo o propósito comunicativo de aprender/ajudar a aprender uma LE ocorrendo pela sincronia oral. No caso da sincronia comunicacional ocorrendo pelo *chat* escrito, as exigências criadas pela situação provocariam a materialização em um ambiente cujas *affordances* levam os participantes a utilizarem diferentes estratégias textuais para desempenharem a ação social de interagir durante a sessão. Para atingirem seus objetivos, diante das exigências situacionais, IA e IB recorreriam às possibilidades oferecidas pelo suporte para que a ação social pudesse ser executada. Nesse caso, como Miller (2012a, 2012b) e Miller e Jamieson (2009) pontuaram, inicialmente, seria possível, em um primeiro momento, confundir o gênero com o meio, no entanto, um exame mais detalhado mostraria que eles são distintos.

Dessa maneira, com base nos estudos já realizados sobre os gêneros em TTD e nos dados disponíveis desse período, não é possível afirmar que houve emergência de um novo gênero no *chat*. O que se pode afirmar é que, por força das exigências situacionais, a interação foi materializada no *chat*, por ele ser o recurso em que era possível haver sincronia. Assim, o uso do *chat* como recurso síncrona de comunicação no TTD na primeira fase cumpre a função social de tornar a interação possível. Com a mudança da sincronia para a videoconferência, observa-se que essa função também foi deslocada para a interação oral, como passo a demonstrar na próxima seção.

## 4.2 Segundo período (2012 – 2015)

### 4.2.1 O *kairós* do segundo período

O *kairós* da segunda fase corresponde ao período entre 2012 e 2015. Nessa fase, a sistematização das atividades integradas às aulas de LE e a ocorrência das sessões nos mesmos dias, horários e local possibilitaram uma coleta de dados mais completa e integral que resultou, inicialmente, em um banco de dados (ARANHA; LUVIZARI-MURAD E MORENO, 2015) e, posteriormente, na criação do MulTeC (LOPES, 2019; ARANHA; LOPES, 2019). Com uma maior quantidade de dados, pode-se descrever com mais precisão o *kairós* dessa fase, considerando que os metadados do MulTeC, em especial os cenários de aprendizagem, contêm informações fundamentais para isso.

As atividades integradas com a Universidade da Geórgia renderam 150 parcerias entre 2012 e 2015, isto é, houve participação de 300 aprendizes brasileiros e americanos durante esses quatro anos, atendendo igualmente os alunos matriculados nos cursos de Letras e de Tradução do campus da UNESP-SJRP (Tabela 6). Todos os grupos, no Brasil, passaram por orientações durante o Tutorial, quando receberam as primeiras orientações sobre o TTD, as tarefas que seriam desenvolvidas e o calendário das sessões. Nos cenários pedagógico e de aprendizagem, indica-se que algumas turmas na UGA também receberam o tutorial, ministrado ou pelos mediadores brasileiros ou pelos professores responsáveis estrangeiros. Também pelos cenários de aprendizagem foi possível identificar que as turmas brasileiras tiveram sessões de mediação regulares, quando podiam discutir suas práticas e receber orientações dos mediadores, quando necessário, e os alunos também produziram diários reflexivos e responderam questionários inicial e final. O número de sessões regulares e a grande quantidade de alunos atendidos reflete a



melhoria na manutenção das parcerias e na coleta de dados (ARANHA; LUVIZARI-MURAD; MORENO, 2015; ARANHA; CAVALARI, 2014).

**Tabela 6** - Resumo das características dos participantes da UNESP da amostra de TTDii entre 2012 e 2015 contida no MulTeC

ANO	N. de alunos da UNESP	Gênero ident.		Média de Idade (anos)	Curso		Proficiência autoavaliada					
		Masc.	Fem.		Letras	Tradução	A1	A2	B1	B2	C1	C2
2012	34	11	21	22,7	17	12		1	12	13	4	
2013	33	12	16	20,2	16	21			4	9	4	
2014	25	7	25	21,3	19	11		1	3	5	3	
2015	20	6	14	20,6	3	13		1	6	9	1	
<b>Totais</b>	<b>112</b>	<b>36*</b>	<b>76*</b>	<b>21,2</b>	<b>55</b>	<b>57</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>25</b>	<b>36</b>	<b>12</b>	<b>0</b>

\* Há uma discrepância na contagem, composta por 11 alunos, em relação ao total de alunos participantes pois não consta a informação do gênero identificado pelo participante para a turma 2015\_UGA1i\_1sem.

Fonte: dados do MulTeC

As descrições presentes nos cenários de aprendizagem apontam para a utilização regular da videoconferência nas interações como uma importante mudança no *kairós* desse período. Dados do MulTeC indicam que a primeira turma de 2012, “2012\_UGA1i\_1sem”, teve mais de 40 horas de SOT.

**Tabela 7** - Dados da quantidade de horas de SOT da primeira turma da amostra do segundo período

SOTs								
SOTi	SOTin1	SOTin2	SOTin3	SOTin4	SOTin5	SOTin6	SOTf	Totais por par
6/mar	20/mar	27/mar	3/abr	10/abr	17/abr	24/abr	A critério do par	
<u>00:41:34</u>	<u>00:44:56</u>	<u>00:42:21</u>	x	<u>00:56:16</u>	<u>00:48:48</u>	x	x	<b>3:53:55</b>
x	x	x	x	x	x	x	x	<b>0:00:00</b>
<u>00:40:35</u>	<u>00:49:57</u>	<u>00:44:27</u>	<u>00:53:25</u>	<u>00:56:06</u>	<u>01:01:17</u>	<u>00:52:56</u>	x	<b>5:58:43</b>
<u>00:43:24</u>	<u>00:45:04</u>	<u>00:44:35</u>	<u>00:53:20</u>	<u>00:54:18</u>	<u>00:51:30</u>	<u>00:50:21</u>	x	<b>5:42:32</b>
<u>00:40:05</u>	<u>00:28:47</u>	x	x	<u>00:56:56</u>	<u>00:54:40</u>	<u>00:58:46</u>	<u>00:55:36</u>	<b>4:54:50</b>
<u>00:41:38</u>	<u>00:45:51</u>	<u>00:44:05</u>	<u>00:48:44</u>	<u>00:57:22</u>	<u>00:51:24</u>	<u>00:47:15</u>	x	<b>5:36:19</b>
<u>00:44:08</u>	<u>00:46:04</u>	<u>00:42:01</u>	<u>00:48:54</u>	<u>00:58:18</u>	<u>00:54:43</u>	x	x	<b>4:54:08</b>
<u>00:54:32</u>	x	<u>01:05:54</u>	<u>00:54:26</u>	<u>00:41:38</u>	x	<u>00:52:41</u>	x	<b>4:29:11</b>
<u>00:41:02</u>	x	<u>00:46:45</u>	<u>01:00:39</u>	<u>00:57:38</u>	<u>00:51:52</u>	<u>00:51:42</u>	<u>00:31:34</u>	<b>5:41:12</b>
<b>5:46:58</b>	<b>4:20:39</b>	<b>5:30:08</b>	<b>5:19:28</b>	<b>7:18:32</b>	<b>6:14:14</b>	<b>5:13:41</b>	<b>1:27:10</b>	<b>41:10:50</b>

Fonte: MulTeC (2012\_UGA1i\_1sem)

Os dados da Tabela 7 indicam que a utilização da videoconferência e, conseqüentemente, a realização da SOT já era uma realidade em 2012. Embora seja possível verificar que o segundo par não teve nenhuma SOT registrada, não há informações em nenhum metadado sobre essa falta. É possível notar que algumas SOT de alguns pares também não foram coletadas, e não há informações no cenário de aprendizagem que possam justificar a ausência de coleta e, tampouco, há chamada na lista de presença, que pudesse indicar a falta de um dos parceiros. É importante salientar que a ausência de dados de um determinado par no MulTeC pode ocorrer caso esses parceiros não autorizem a coleta, por meio do Termo de Consentimento. Os metadados registrados pelos mediadores mostram-se uma rica fonte de informações para a utilização do MulTeC, como ocorre no caso das turmas “2012\_UGA3i\_2sem” e “2015\_UGA3i\_2sem”, em que a falta de SOT está registrada no cenário pedagógico, como indicado na Tabela 3. Com essas informações, é possível identificar que nem sempre a SOT aconteceu sem problemas, mas também se pode visualizar a quantidade de vezes em que ela foi realizada com sucesso.

Nessa fase o uso da internet entre os brasileiros começava a crescer. Estima-se que aproximadamente 55% da população brasileira já havia acessado, ao menos, uma vez a internet, especialmente depois da chegada da conexão 4G nos celulares. O número de acessos à Rede subiu de 37 milhões, em 2010, para 194 milhões, em 2014 (KENSKI, 2015). Em 2012, a Netflix começava a ser conhecida no Brasil e o Facebook, que atingiu nesse ano 1 bilhão de usuários cadastrados mundialmente, comprou o WhatsApp. A utilização regular de videoconferência em MI e atrelada ao computador ofereceu maior flexibilidade de uso e a possibilidade de adicionar outras modalidades à comunicação (DENSTADLI et. al., 2013). Com maior utilização da Internet e de seus diferentes recursos, é possível que os letramentos digitais, em especial dos participantes, com média de idade de 21 anos, fossem superiores aos dos participantes do primeiro período, já que houve rápida adesão ao uso das tecnologias digitais.

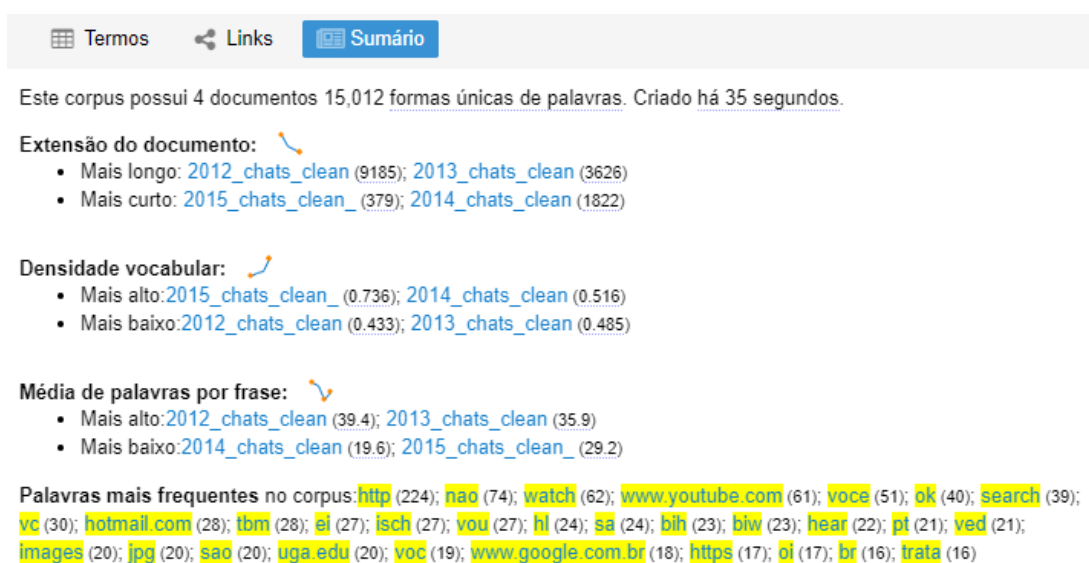
A consolidação da SOT como referência de sincronia oral nas sessões propiciou a realização prototípica da prática, no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos previstos por Telles e Vassallo (2006), envolvendo a multimodalidade, elevando a comunicação oral síncrona à centralidade do processo e chegando à semelhança da interação face a face. Essas mudanças no *kairós* mudaram, portanto, as exigências que criaram novas necessidades sociais para atingir os propósitos comunicativos, cujos reflexos podem ser observados nas materializações dos *chats*, como discuto na próxima subseção.

#### 4.2.2 Traços formais recorrentes e substâncias retóricas do segundo período

O estudo dos traços formais recorrentes nessa fase corrobora a mudança ocorrida nesse período. O levantamento deles pelo Voyant Tools® mostra uma significativa alteração, quando se comparam os resultados do primeiro e do segundo períodos. Primeiramente, verifica-se que o número de palavras é exponencialmente maior nesse período, tanto pelo maior número de participantes analisado quanto pelo acesso a um maior número de dados coletados.

Embora ainda se apresente uma grande diversidade de itens lexicais, é possível observar que, entre eles, estão unidades que se relacionam diretamente com o universo digital, incluindo a identificação de endereços eletrônicos — considerados uma única palavra pela ferramenta de análise — (“http”, “www.youtube.com”, “hotmail.com”, “jpg”, “uga.edu”, “www.google.com.br”, “https”). Observa-se, também, que não há na listagem itens lexicais que busquem reproduzir a oralidade, dado que ela está ocorrendo, de fato, na modalidade oral da SOT. No entanto, é possível verificar a existência de abreviações, como “vc”, “tbm”, “ei”, “isch”, “br”, “pt”, porém, quando verificado o contexto de uso delas, nota-se que, à exceção de “vc” e “tbm”, elas também fazem parte de *links*.

**Figura 16** - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat no segundo período



Fonte: dados da pesquisa, pela análise realizada no Voyant Tools® (Disponível em: <https://voyant-tools.org/?corpus=e5887b11746ef8df9f3805c9852c252c>)

No ano de 2012, por exemplo, “http” foi o item lexical mais recorrente e supera o pronome “que”, segunda palavra mais recorrente, em mais que o dobro da frequência, permitindo inferir que o envio de *links* entre os parceiros superou qualquer outra materialização que possa ter havido nesse ano (Figura 17), o que se confirma quando se investiga a palavra em seu contexto, no qual se vê a grande quantidade de *links* utilizada pelos participantes (Figura 18).

Figura 17 - Relação das 30 palavras mais frequentes nos excertos de chat no ano de 2012

Este corpus possui 1 documento 9,185 formas únicas de palavras. Criado há cerca de 12 minutos.

Densidade vocabular: 0.433

Média de palavras por frase: 39.4

Palavras mais frequentes no corpus: **http** (142); **que** (67); **eu** (64); **nao** (48); **voce** (40); **se** (36); **um** (34); **ok** (31); **vc** (27); **watch** (26); **para** (25); **www.youtube.com** (24); **com** (22); **te** (22); **em** (21); **hotmail.com** (20); **os** (20); **uma** (20); **vou** (19); **da** (18); **search** (18); **por** (16); **images** (15); **jpg** (15); **pode** (15); **ei** (14); **hi** (14); **pi** (14); **sao** (14); **br** (13)

Fonte: dados da pesquisa

Figura 18 - Cinco palavras mais recorrentes no corpus de 2012

Voyant Tools				
Contextos				
Docum...	Esquerda	Termo	Direita	
1) 2012...	fried sushi seaweed tostones plantains	http	://www.manausmais.com.br/japafood/content/cardapio_filter.asp?URL_CDPC_COD	
1) 2012...	or bad things in Brazil	http	://www.youtube.com/watch?v=IEEE7qbmYUU sotaque	
1) 2012...	se fosse a primeira vez	http	://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://br.web.img1	
1) 2012...	vez http://www.google.com.br/imgres?imgurl=	http	://br.web.img1.acsta.net/r_160_240/b_1_d6d6d6/medias	
1) 2012...	99/65/20028597.jpg&imgrefurl=	http	://www.adorocinema.com/filmes/filme-49077/&h	
1) 2012...	party barzinho duas vezes musica	http	://www.youtube.com/watch?v=_Q-4WJFR7_0	
1) 2012...	que ficar por 8 segundos	http	://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.canalmorrinhos.com.br	
1) 2012...	segundos http://www.google.com.br/imgres?m...	http	://www.canalmorrinhos.com.br/wp-content/uploads/2011	
1) 2012...	2011/08/festa_peao2.jpg&imgrefurl=	http	://www.canalmorrinhos.com.br/eventos/dia-25-sera	
1) 2012...	cocada google coconut arvore coco	http	://www.google.com.br/imgres?q=cocada&hl	
1) 2012...	tbm=isch&tbnid=a9kpAnUjUajvM:&imgrefurl=	http	://receitas-especiais.blogspot.com/2011/01/cocada.html	
1) 2012...	cocada.html&docid=Yn-HeXEUthMjAM&imgurl=	http	://3.bp.blogspot.com/_cmWQ0MWIaA/TTSBfqcHIDI/AAAAAAAAAIs	
1) 2012...	i:145 pao com linguica	http	://www.google.com.br/imgres?q=pao+com	
1) 2012...	tbm=isch&tbnid=XniKX2j1S832HM:&imgrefurl=	http	://blogdochurrasco.wordpress.com/category/acompanhamentos/&docid=w62nieRsTMLNi	
1) 2012...	category/acompanhamentos/&docid=w62nieR...	http	://blogdochurrasco.files.wordpress.com/2010/06/pao-com	
1) 2012...	sertanejos musica sertaneja sertanejo universit...	http	://www.youtube.com/watch?v=YBwuolO2NNk&feature	
1) 2012...	watch?v=YBwuolO2NNk&feature=related	http	://www.youtube.com/watch?v=1etzkaAo6WA&feature	
1) 2012...	butt sucess sucesso sexes EFFORTFUL	http	://www.google.com.br/imgres?q=FILMES+BRASILEIROS	
1) 2012...	imvns&tbnid=1ZH-OtwGn2hpxM:&imgrefurl=	http	://www.cinemabrasileiro.net/melhoresglobo.html&docid=Z2fBUYkKfSITFM&imgurl	
1) 2012...	www.cinemabrasileiro.net/melhoresglobo.html...	http	://www.cinemabrasileiro.net/IMAGES/doi%252520filhos%252520de	

Contextos			
Docum...	Esquerda	Termo	Direita
1) 2012...	tudo bem bom, eu quero	que	eu falo portugues ja todos
1) 2012...	filme e muito engracado o	que	o filme sobre? fala da
1) 2012...	de amor entre dois jovens	que	foram separados pela circunstancias do
1) 2012...	o lado bom do povo	que	vive ai como vc foi
1) 2012...	bastante pra prova? oxala- tomara	que	sim o proximo ano, eu
1) 2012...	para um ano taillllvezzzz tomara	que	sim! gatinhos feijoada eu tenho
1) 2012...	feijoada eu tenho namorado o	que	os olhos veem o coracao
1) 2012...	email beijinhos e ate semana	que	vem Gripe-cold festa-party
1) 2012...	do peao pedestrians peao: homens	que	montao em bois bravos e
1) 2012...	em bois bravos e tem	que	ficar por 8 segundos http
1) 2012...	resigned burros calorizam valorizam ano	que	vem, onde vc vai morar
1) 2012...	pode me escrever sempre ouvi	que	horas sao ai nos Eua
1) 2012...	o leva para vender pelo	que	ouviu de sua vizinha e
1) 2012...	sua vizinha e amiga Irene	que	Pode-se ver que em
1) 2012...	Irene que Pode-se ver	que	em seu proximo ela faz
1) 2012...	e uma impostor Eu achho	que	sim!!! usahshaush sou eu U0F16
1) 2012...	Rio Preto? nao hahah por	que	? abrii a sua redacao! finalmente
1) 2012...	coisas A central mesma idade	que	o menino do filme, Josue
1) 2012...	uma viagem a ele Por	que	so os filmes tristes brasileiros
1) 2012...	japonesa e muito cara, temos	que	aproveitar essas datas especiais para
1) 2012...	eu estou ouvindo as pessoas	que	estao ai e nao voce

Contextos			
Docum...	Esquerda	Termo	Direita
1) 2012...	a party, ok? claro! se	eu	visito a sua casa e
1) 2012...	visito a sua casa e	eu	traga os flores, pode ser
1) 2012...	estressada está tudo bem bom,	eu	quero que eu falo portugues
1) 2012...	bem bom, eu quero que	eu	falo portugues ja todos estao
1) 2012...	que sim o proximo ano,	eu	iria em brasil para um
1) 2012...	tomara que sim! gatinhos feijoada	eu	tenho namorado o que os
1) 2012...	my car, ok? muito fofo	eu	me chamo hungover bebida baguncado
1) 2012...	redacao nao e uma problema	eu	mandei atrassada com certeza meu
1) 2012...	Vc nao e uma impostor	eu	achho que sim!!! usahshaush sou
1) 2012...	achho que sim!!! usahshaush sou	eu	U0F16!! nao consegui abrir ate
1) 2012...	gmail.com U0M17@uga.edu um minuto	eu	vou desligar e ligar de
1) 2012...	Ghost Hunters psych No limite	eu	estou ouvindo as pessoas que
1) 2012...	know what happened hahaha nem	eu	!! aqui tá *chamada em espera
1) 2012...	irritante trocadilho pun kill bill	eu	vi, eu assisti o exorcista
1) 2012...	pun kill bill eu vi,	eu	assisti o exorcista show Portugal
1) 2012...	que, porquanto Em virtude de	eu	nao pude comparecer à reuniao
1) 2012...	oi U0F25 nao esta hoje	eu	sou U0F25s hi hey U0F25s
1) 2012...	no conjuntivo vaya for quando	eu	(ir) para o brasil quando
1) 2012...	ir) para o brasil quando	eu	for para o brasil vaya
1) 2012...	da cocaina ha dois dias.	eu	acredito que esta tragedia aconteceu
1) 2012...	bag until you come back	eu	tenho escrito I have written
1) 2012...	past participles past forgiving = noun	eu	quero perdoar Eso significa perdoar

Contextos			
Docum...	Esquerda	Ter...	Direita
1) 2012...	usa a palavra "ta" ok	nao	posso te ouvir vamos sair
1) 2012...	as pergunats anotadas pra vc	nao	esquecer perguntas hoje, nao posso
1) 2012...	vc nao esquecer perguntas hoje,	nao	posso pensar em portugues vc
1) 2012...	Brasil, pra gente pode comentar?	nao	, meu email nao funcionar come
1) 2012...	pode comentar? nao, meu email	nao	funcionar come este computador nao
1) 2012...	nao funcionar come este computador	nao	fica estressada está tudo bem
1) 2012...	ja todos estao gritando, tambem	nao	te escuto vc tem alguma
1) 2012...	outra teste mas, estes testes	nao	estao necessario meu portugues esta
1) 2012...	estao necessario meu portugues esta	nao	bom hoje trela gatinho homem
1) 2012...	bonita Chicks pintinho dudes vc	nao	tem vergonha na cara 50
1) 2012...	sotaque-accent fofo- bonitinho trailer	nao	posso ouvir vc pode ver
1) 2012...	falar se vc gosta ou	nao	se vc puder assistir o
1) 2012...	na prova da semana passada?	nao	sei, oxala bom. Vou encontrar
1) 2012...	os olhos veem o coracao	nao	sente nao veem What he
1) 2012...	veem o coracao nao sente	nao	veem What he doesn't know
1) 2012...	todos vc vai beijar todos	nao	ouvi vou corrigir a sua
1) 2012...	Voce esta la? oi I9F6	nao	consigo abvrir sua redacao nao
1) 2012...	nao consigo abvrir sua redacao	nao	e uma problema eu mandei
1) 2012...	Voce e I9F6 neh? Vc	nao	e uma impostor Eu achho
1) 2012...	sim!!! usahshaush sou eu U0F16!!	nao	consegui abrir ate agora mas
1) 2012...	relacionamento com Apesar de Josue	nao	ser seu filho, Dora pagou
1) 2012...	pessoas que estao ai e	nao	voce estou ouvindo todo mundo
Contextos			
Docum...	Esquerda	Ter...	Direita
1) 2012...	TerBeek The netherlands occult tarot	voce	pode me ouvir? it runs
1) 2012...	the family vem de familia	voce	querera os filhos? crente Coxinha
1) 2012...	chega mais tarder normalmente quando	voce	usa a palavra "ta" ok
1) 2012...	or she has taught. U0F16 '	voce	esta la? oi I9F6 nao
1) 2012...	certeza meu redacao tem errors	voce	e I9F6 neh? Vc nao
1) 2012...	que estao ai e nao	voce	estou ouvindo todo mundo ao
1) 2012...	todo mundo ao mesmo tempo	voce	ta ai? Yeah oh my
1) 2012...	of a stereotype" com quem	voce	fecha? bush cafona cafone = tacky
1) 2012...	osmosis osmose Estiver estiver - estar???	voce	vc you - u alessandra ambrosia
1) 2012...	me nao me parece que	voce	está bem nunca Eu reviso
1) 2012...	testes Eu reviso-os a	voce	comprarei uma flor a minha
1) 2012...	dizei disse eu falaria a	voce	imperative of have tenha? Tenha
1) 2012...	gostaria comer ... Gostaria-Lhe comer	voce	gostaria de comer Eu gostaria
1) 2012...	ouve? Nao te vejo tambem	voce	me vi? voce tem que
1) 2012...	vejo tambem Voce me vi?	voce	tem que perguntar para alguem
1) 2012...	o nome do amigo de	voce	da ultima vez minha amigo
1) 2012...	de novo? Sim N David	voce	pode me ouvir? David Me
1) 2012...	conexao e melhor seja melhor?	voce	nao está me escutando?? engajar
1) 2012...	está me escutando?? engajar-se	voce	nao esta me ouvindo ou
1) 2012...	estar passando um perrengue iluminacao	voce	nao está me ouvindo?? dirijam
1) 2012...	com video? sim! U0M19 e	voce	mesmo? esperai vc n consegue
1) 2012...	eu sei eu conheco saber	voce	saber...? voce sabe...? keyboard ???? voce

Fonte: dados da pesquisa, pela análise realizada no Voyant Tools® (Disponível em: <https://voyant-tools.org/?corpus=776528c0dce18e716677437b0bec4b7a&query=eu&view=Contexts>)

A utilização de um grande número de *links* sugere que com a migração da sincronia para a SOT os participantes passaram a utilizar o *chat* com um outro propósito, como o de auxiliar na explicação de vocabulário desconhecido, vide Figura 19, que mostra a primeira ocorrência de “http”, listada em seu contexto original.

Figura 19 - Item lexical mais recorrente em 2012 em seu contexto original

Documento	Esquerda	Termo	Direita
1) 2012_... Santiago sushi abacte sashimi rodizio-buffet 25 dolar hot holls fried sushi seaweed tostones plantains http ://www.manausmais.com.br/japafood/content/cardapio_filter.asp?URL_CDPC_COD=9 banana nanica michelada bloody mary	fried sushi seaweed tostones plantains	http	://www.manausmais.com.br/japafood/content/c...

Fonte: dados da pesquisa

O compartilhamento dos *links* aparece dessa mesma maneira em todas as ocorrências, isto é, enquanto utilizam o *chat* para escrever palavras que podem não ter sido compreendidas na SOT, o envio de *links* serve para ajudar na explicação ou para exemplificar algo, buscando o melhor entendimento pelo parceiro.

As quatro palavras subsequentes, por outro lado, estão mais relacionadas a conversas com trechos maiores. É o que ocorre com a utilização do pronome “que”, recorrente em orações maiores, como se pode verificar na Figura 20.

Figura 20 - Recorrência do pronome “que” no ano de 2012

Documento	Esquerda	Termo	Direita
1) 2012_... tudo bem bom, eu quero que eu falo portugues ja todos	tudo bem bom, eu quero	que	eu falo portugues ja todos
1) 2012_... filme e muito engracado o que o filme sobre? fala da	filme e muito engracado o	que	o filme sobre? fala da
1) 2012_... de amor entre dois jovens que foram separados pela circunstancias do	de amor entre dois jovens	que	foram separados pela circunstancias do
1) 2012_... o lado bom do povo que vive ai como vc foi	o lado bom do povo	que	vive ai como vc foi
1) 2012_... bastante pra prova? oxala- tomara que sim o proximo ano, eu	bastante pra prova? oxala- tomara	que	sim o proximo ano, eu
1) 2012_... para um ano tallllllvezzzz tomara que sim! gatinhos feijoada eu tenho	para um ano tallllllvezzzz tomara	que	sim! gatinhos feijoada eu tenho

Fonte: dados da pesquisa, pela análise realizada no Voyant Tools® (Disponível em: <https://voyant-tools.org/?corpus=776528c0dce18e716677437b0bec4b7a>)

Na segunda ocorrência do “que”, por exemplo, o trecho original que traz a materialização completa feita no *chat* dessa dupla durante essa sessão indica que os parceiros utilizaram o recurso quando a SOT fica comprometida pelo mau funcionamento do equipamento de áudio. Até a linha 7 do Excerto 10, a seguir, pode-se verificar que a maior parte do uso do *chat* corresponde à utilização do recurso para elucidação de vocabulário sobre a discussão acerca do filme “Homem do Futuro”, quando o interagente americano afirma não estar ouvindo a brasileira. Durante o período em que o áudio estava comprometido, a brasileira digita o que gostaria de dizer e quando o áudio volta a funcionar, na linha 14, a brasileira volta a utilizar palavras para elucidar vocabulário.

Nesse excerto é possível notar que nas linhas 1, 2, 3 e de 10 a 18 apresentam-se características de SOT migrada para o *chat*, isto é, os participantes escrevem o que estariam falando na SOT, caso a videoconferência estivesse funcionando.

1 [11:10:24] unespriopreto04: Homem do futuro  
 2 [11:12:26] unespriopreto04: I think you should suggest to your teacher for you  
 3 guys see a diferent movie, that isnt about violence or bad things in  
 4 Brazil  
 5 [11:14:21] unespriopreto04: <http://www.youtube.com/watch?v=IEEE7qbmYUU>  
 6 [11:15:22] unespriopreto04: sotaque-accent  
 7 [11:15:42] unespriopreto04: fofo- bonitinho  
 8 [11:16:10] unespriopreto04: trailer  
 9 [11:16:27] teletandem14: nao posso ouvir  
 10 [11:16:48] unespriopreto04: vc pode ver o trailer do filme e me falar se vc gosta  
 11 ou não  
 12 [11:20:03] unespriopreto04: se vc puder assistir o filme todo, seria muito legal  
 13 [11:20:33] teletandem14: posso hoje na interne  
 14 [11:21:15] unespriopreto04: esse filme é muito engraçado  
 15 [11:21:31] teletandem14: o que o filme sobre?  
 16 [11:22:45] unespriopreto04: fala da historia de amor entre dois jovens que faz  
 17 foram separados pela circunstancias do destino, e ele para tentar reencontra-la  
 18 uma maquina do tempo para tentar reviver esse amor.  
 19 [11:24:21] unespriopreto04: terror  
 20 [11:25:27] unespriopreto04: fantasmas  
 21 [11:25:57] unespriopreto04: exorcista  
 Excerto 10 (MulTeC - 2012\_I8F4\_UGA1i\_C5)

É possível identificar nesse excerto abreviações (linhas 10 e 12) e banimento de acentuação (linhas 16, 17 e 18), característicos da representação escrita da modalidade falada dos *chats*. Infelizmente não foi possível confirmar essa suspeita, pois não há gravação de SOT desse par.

Analisando a ocorrência do pronome nas materializações de um outro par do qual a SOT está disponível (2012\_I9F7\_UGA1i\_SOTin4), no entanto, nota-se que a brasileira também



utilizou o *chat* produzindo um texto mais longo para elucidar um problema de entendimento (linha 4), escrevendo para a americana a mesma frase que havia falado quando explicou que havia ido a um restaurante japonês com o namorado e que comeram muito. A outra ocorrência de texto mais longo com o pronome “que”, na mesma materialização feita por esse par, se vê na linha 14, quando a brasileira avisa a americana que não consegue ouvi-la.

1 [10/04/2012 10:48:20] \*\*\* Chamada para teletandem17 \*\*\*  
 2 [10/04/2012 10:50:23] teletandem17: won  
 3 [10/04/2012 10:51:03] teletandem17: 1 year anniversary  
 4 [10/04/2012 10:51:52] unespriopreto07: como a comida japonesa é muito  
 5 cara, temos que aproveitar essas datas especiais para ir  
 6 [10/04/2012 10:58:41] teletandem17: unfortunately  
 7 [10/04/2012 11:02:02] teletandem17: fake tan  
 8 [10/04/2012 11:02:04] teletandem17: tanning bed  
 9 [10/04/2012 11:04:12] teletandem17: Parks and Rec  
 10 [10/04/2012 11:04:54] teletandem17: The Office  
 11 [10/04/2012 11:05:15] teletandem17: Community  
 12 [10/04/2012 11:05:26] teletandem17: Ghost Hunters  
 13 [10/04/2012 11:06:34] teletandem17: psych  
 14 [10/04/2012 11:08:45] unespriopreto07: No limite  
 15 [10/04/2012 11:22:48] unespriopreto07: eu estou ouvindo as pessoas que  
 16 estão aí  
 17 [10/04/2012 11:22:51] unespriopreto07: e não você  
 18 [10/04/2012 11:23:01] unespriopreto07: estou ouvindo todo mundo ao  
 19 mesmo tempo  
 20 [10/04/2012 11:24:13] \*\*\* Chamada terminada, duração 35:53 \*\*\*  
 21 [10/04/2012 11:24:18] \*\*\* Chamada para teletandem17 não atendida. \*\*\*  
 22 [10/04/2012 11:24:32] \*\*\* Chamada de teletandem17 \*\*\*

Excerto 11 (MulTeC - 2012\_I9F7\_UGA1i\_C5)

As ocorrências de “eu”, “não” e “você” no ano de 2012 seguem o mesmo padrão da utilização do “que”, isto é, são palavras que aparecem em materializações mais longas, quando os parceiros precisam elucidar frases ou situações que não ficaram claras na SOT ou para falar de problemas com o equipamento. A continuação da materialização do Excerto 11 mostra que os problemas com o equipamento da dupla permaneceram por alguns minutos, durante os quais as parceiras tentaram reconectar a chamada de vídeo e áudio e, enquanto tentavam, se comunicavam pelo *chat*:

1 [10/04/2012 11:24:32] \*\*\* Chamada de teletandem17 \*\*\*  
 2 [10/04/2012 11:27:39] unespriopreto07: você tá aí?  
 3 [10/04/2012 11:27:44] teletandem17: Yeah  
 4 [10/04/2012 11:27:48] unespriopreto07: oh my god  
 5 [10/04/2012 11:27:50] unespriopreto07: aushuash  
 6 [10/04/2012 11:27:51] teletandem17: I don't know what happened  
 7 [10/04/2012 11:27:55] teletandem17: hahaha  
 8 [10/04/2012 11:27:56] unespriopreto07: nem eu!!  
 9 [10/04/2012 11:28:07] unespriopreto07: aqui tá "chamada em  
 espera"  
 10 [10/04/2012 11:28:12] teletandem17: sim

11 [10/04/2012 11:28:15] teletandem17: "on hold"  
 12 [10/04/2012 11:28:19] unespriopreto07: yes  
 13 [10/04/2012 11:28:22] unespriopreto07: ??  
 14 [10/04/2012 11:28:23] unespriopreto07: suahushahas  
 15 [10/04/2012 11:28:30] unespriopreto07: hoje tá difícil aushashhsa  
 16 [10/04/2012 11:28:32] teletandem17: oh noooooo  
 17 [10/04/2012 11:28:47] teletandem17: sim  
 18 [10/04/2012 11:28:51] unespriopreto07: vou desligar e ligar de novo  
 19 [10/04/2012 11:28:55] teletandem17: ta  
 Excerto 12(MulTeC - 2012\_I9F7\_UGA1i\_C5)

Durante quatro minutos, aproximadamente, a sincronia da comunicação do par volta a ser estabelecida pelo *chat*, fazendo com que surjam novamente estratégias textuais de aproximação das modalidades escrita e falada (Marcuschi, 2007), como se vê nas linhas 5, 7, 14, 15 e 16 do Excerto 12. Nesse trecho, notam-se as mesmas características dos *chats* da primeira fase, quando a sincronia ocorria nesse recurso do MI. Isso corrobora a análise dos traços formais recorrentes da primeira fase, de que quando a sincronia da comunicação fica limitada ao recurso escrito, existe a busca de cumprir as exigências situacionais com a utilização de estratégias textuais que tornem a comunicação mais próxima à que se tem quando a sincronia está na oralidade e a ação social de “bater papo” pode ser realizada de maneira mais próxima do que se faz face a face.

Um outro exemplo retirado dos *chats* dessa mesma parceria (Excerto 13) corrobora a função de apoio dos *chats* à SOT mesmo quando ela ocorre sem problemas técnicos e os parceiros compreendem satisfatoriamente um ao outro (ARANHA, 2016).

1 [10:51:38] \*\*\* Chamada para teletandem17 \*\*\*  
 2 [10:59:26] unespriopreto07: aqui  
 3 [10:59:56] teletandem17: <http://www.remaxprestige.com/wp-content/gallery/prestige-blog-images/eggs.jpg>  
 4 [11:11:23] teletandem17: [http://farm3.staticflickr.com/2494/3752471369\\_6b2c018279\\_z.jpg?zz=1](http://farm3.staticflickr.com/2494/3752471369_6b2c018279_z.jpg?zz=1)  
 5 [11:14:06] unespriopreto07: [http://www.clicrbs.com.br/blog/fotos/256807post\\_foto.jpg](http://www.clicrbs.com.br/blog/fotos/256807post_foto.jpg)  
 6 [11:16:58] unespriopreto07: [http://1.bp.blogspot.com/\\_eutvDiKZoDI/TTdCDLx2d1I/AAAAAAAAABA/Zj0sKNMN2Yo/s1600/Valsa-Inglesa.jpg](http://1.bp.blogspot.com/_eutvDiKZoDI/TTdCDLx2d1I/AAAAAAAAABA/Zj0sKNMN2Yo/s1600/Valsa-Inglesa.jpg)  
 7 [11:45:00] \*\*\* Chamada terminada, duração 53:22 \*\*\*  
 Excerto 13 (MULTEC 2012\_I9F7\_UGA1i\_C4)

O Excerto 13 retrata toda a materialização feita no *chat* da quarta sessão da mesma dupla dos excertos 11 e 12, e nela pode-se perceber que além de o *chat* ter sido menos utilizado (sete vezes em um período de uma hora), sua utilização foi unicamente para o compartilhamento de *links* sobre os assuntos tratados na SOT: a Páscoa, que seria na semana seguinte, e suas tradições nas duas culturas, a formação acadêmica de cada uma das interagentes etc. Dessa maneira, é

possível afirmar que a utilização do *chat* nesse ano foi diferente daquela de quando a sincronia da comunicação estava centrada nesse recurso exclusivamente.

Os dados de 2013 confirmam os achados em relação a 2012. Novamente, “http” (Figura 21) foi o item lexical mais recorrente durante esse ano, porém, sua frequência não foi mais significativa que a da segunda palavra mais recorrente (“the”), mas é preciso considerar que o número de formas únicas identificadas pelo programa esse ano é menos da metade do reconhecido no ano de 2012. Uma busca mais detalhada sobre as cinco unidades mais recorrentes de 2013 (Figura 21), indica que nesse ano a utilização do *chat* se deu da mesma forma que em 2012 e que, embora a recorrência de “http” não tenha sido tão alta, a terceira maior recorrência apontada pela ferramenta de análise é o endereço do YouTube, o que indica a utilização do *chat* para exemplificar situações faladas na SOT.

**Figura 21** - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat no ano de 2013

Este corpus possui 1 documento 3,626 formas únicas de palavras. Criado há 22 segundos.

Densidade vocabular: 0.485

Média de palavras por frase: 35.9

Palavras mais frequentes no corpus: **http** (65); **the** (61); **of** (42); **www.youtube.com** (23); **to** (22); **v** (22); **watch** (22); **and** (19); **q** (19); **in** (18); **search** (18); **is** (17); **trata** (16); **isch** (12); **tbn** (12); **1** (11); **bih** (11); **biw** (11); **sa** (11); **ei** (10); **hl** (10); **voc** (10); **you** (10); **252f** (9); **3** (9); **https** (9); **on** (9); **source** (9); **ved** (9); **www.google.com** (9)

Fonte: dados da pesquisa

**Figura 22** - Cinco unidades mais recorrentes no corpus de 2013

Contextos			
Docume...	Esquerda	T...	Direita
1) 2013_...	bloco de carnaval trio eletrico	http	://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://1
1) 2013_...	eletrico http://www.google.com.br/imgres?imgurl=	http	://1.bp.blogspot.com/_kdGcgsDcoH0/TUw3jTWOPMI/AAAAAAAAAU
1) 2013_...	IHdv_J5PIQw/s1600/trio-eletrico.jpg&imgrefurl=	http	://fg-trioeltrico.blogspot.com/2011_02_01_archive.html&h=301
1) 2013_...	lobisomem r werewolf desapontada brigadeiro	http	://tudogostoso.uol.com.br/receita/114-brigadeiro.html truffles
1) 2013_...	vestibular vagas 40000 bel jean	http	://www.livrariasaraiva.com.br/produto/produto.dtl/detalhe?pro_id
1) 2013_...	possum opossum cadela violoncelo esquecer	http	://www.youtube.com/watch?v=DFb96b84ZkE http
1) 2013_...	http://www.youtube.com/watch?v=DFb96b84ZkE	http	://www.youtube.com/watch?v=_cg6inSfrgk http
1) 2013_...	http://www.youtube.com/watch?v=gMxLM6PF54	http	://www.youtube.com/watch?v=C0wH0DAiXMg http
1) 2013_...	http://www.youtube.com/watch?v=C0wH0DAiXMg	http	://www.youtube.com/watch?v=5YYCdtVRyfs http
1) 2013_...	http://www.youtube.com/watch?v=5YYCdtVRyfs	http	://www.youtube.com/watch?v=QAFrA7aCT3g I8F14
1) 2013_...	apanhador no campo de centeio	http	://www.youtube.com/playlist?list=PL35FB9B55CD5D0531 http
1) 2013_...	http://www.youtube.com/playlist?list=PL35FB9B55CD5D0531	http	://www.youtube.com/watch?v=xkntqKSxvcM cheated
1) 2013_...	bacteria drums battery percussion band	http	://sphotos-a.ak.fbcdn.net/hphotos-ak-ash4
1) 2013_...	420344_219660491464449_1299240851_n.jpg cacadora fogem ...	http	://2.bp.blogspot.com/-drjkr8l3UIM/Txi1uTlnMZI/AAAAAAAIIE
1) 2013_...	hear see or hear REALENGO	http	://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Realengo psiquiatrica psiquiatria
1) 2013_...	ela havia pedido para indicar:	http	://www.facebook.com/III oi http://www.youtube.com
1) 2013_...	indicar: http://www.facebook.com/III oi	http	://www.youtube.com/watch?v=xmEaW8msVAo http
1) 2013_...	http://www.youtube.com/watch?v=xmEaW8msVAo	http	://www.youtube.com/watch?v=knat_CjgzUw https
1) 2013_...	252Ftitle%252Ftt0082912%252F%3B214%3B317	http	://pt.wikipedia.org/wiki/Distopia tropa de
1) 2013_...	de elite auto da compadecia	http	://www.imdb.com/title/tt0379199/ ---> seen this
1) 2013_...	tt0379199/ ---> seen this film too	http	://www.wsbtv.com/news/ap/crime/ga

Contextos			
Docume...	Esquerda	T...	Direita
1) 2013_...	lindo re bueno Oz Oz	the	great and powerful jogar baralho
1) 2013_...	QAFrA7aCT3g I8F14 I8F14s catcher in	the	rye O apanhador no campo
1) 2013_...	grizzly bear - ready, able rhye -	the	fall http://www.youtube.com/watch?v
1) 2013_...	a situacao ficou critica salvaram	the	specialists also alerted that by
1) 2013_...	create a wrong image that	the	victim is just a poor
1) 2013_...	or do anything to overcome	the	situation, while the agressor is
1) 2013_...	to overcome the situation, while	the	agressor is a heartless children
1) 2013_...	not like that. you imagine	the	victims as children who cannot
1) 2013_...	who cannot defend themselves, while	the	agressor is a heartless child
1) 2013_...	is a heartless child. since	the	very beginningof what Of course
1) 2013_...	they should receive attention from	the	school, parents and a specialist
1) 2013_...	compadecida, lisbela e o prisioneiro	the	Ten Commandments, The Sound of
1) 2013_...	o prisioneiro The Ten Commandments,	the	Sound of Music, Back to
1) 2013_...	Sound of Music, Back to	the	Future which unesprioreto04 dividiu informac
1) 2013_...	Os carnavais lá sao gigantes	the	carnaval there are great la
1) 2013_...	having an impact already around	the	world ao de Por já
1) 2013_...	something de + alguma coisa of	the	+ something do/da//dos/das
1) 2013_...	toboin tobin nude nu / pelado	the	Umbereadable lightness of being robert
1) 2013_...	esquenta, de " esquentar" Franz Kafka	the	metamorphosis I9M14@hotmail.com U0M24@uga.edu
1) 2013_...	UNESP faculdade=majors nicolaspelicioni@gmail.com	the	subject of this proposal is
1) 2013_...	subject of this proposal is	the	Late Latin literature by unknown

Contextos				
Docume...	Esquerda	T...	Direita	
1) 2013_...	indoctrination take with a grain	of	salt doutrina cursinho 2 anos	
1) 2013_...	since the very beginningof what	of	course tragic cases does happen	
1) 2013_...	The Ten Commandments, The Sound	of	Music, Back to the Future	
1) 2013_...	gerra por de? rule regra	of	+ something de + alguma coisa of	
1) 2013_...	of + something de + alguma coisa	of	the + something do/da//dos	
1) 2013_...	nu / pelado The Umbreadble lightness	of	being robert greene "daora" que	
1) 2013_...	marketing yes business statistics survey	of	investments international finance stone walls	
1) 2013_...	MCAT Universidade de Miami University	of	Miami Morehouse School of Medicine	
1) 2013_...	University of Miami Morehouse School	of	Medicine Morehouse Escola de Medicina	
1) 2013_...	majors nicolaspelicioni@gmail.com The subject	of	this proposal is the Late	
1) 2013_...	in a translation to Portuguese	of	selected sections of Latin text	
1) 2013_...	to Portuguese of selected sections	of	Latin text preceded by a	
1) 2013_...	which examines the narrative structure	of	the work. To complete the	
1) 2013_...	pointing out some cultural aspects	of	the text (aspects of true	
1) 2013_...	aspects of the text (aspects	of	true ancient life presented in	
1) 2013_...	symbols; etc.) with the aim	of	gives support to a reader	
1) 2013_...	cut off the last bit	of	his words cut off the	
1) 2013_...	cut off the last bit	of	his words Menos crianças menos	
1) 2013_...	you gave me the name	of	the book approach drive.google.com voce	
1) 2013_...	Sociolinguistics is the descriptive study	of	the effect of any and	
1) 2013_...	descriptive study of the effect	of	any and all aspects of	

Contextos				
Docume...	Esquerda	Termo	Direita	
1) 2013_...	opossum cadela violoncelo esquecer http://	www.youtube.com	/watch?v=DFb96b84ZkE http://www.youtube.com	
1) 2013_...	www.youtube.com/watch?v=DFb96b84ZkE http://	www.youtube.com	/watch?v=_cg6inSfrgk http://www.youtube.com	
1) 2013_...	www.youtube.com/watch?v=_cg6inSfrgk http://	www.youtube.com	/watch?v=gMcxLM6PF54 http://www.youtube.com	
1) 2013_...	www.youtube.com/watch?v=gMcxLM6PF54 http://	www.youtube.com	/watch?v=C0wH0DAiXMg http://www.youtube.com	
1) 2013_...	www.youtube.com/watch?v=C0wH0DAiXMg http://	www.youtube.com	/watch?v=5YYCdtVRyfs http://www.youtube.com	
1) 2013_...	www.youtube.com/watch?v=5YYCdtVRyfs http://	www.youtube.com	/watch?v=QAFrA7aCT3g I8F14 I8F14s	
1) 2013_...	no campo de centeio http://	www.youtube.com	/playlist?list=PL35FB9B55CD5D0531 http://www.youtube.com	
1) 2013_...	www.youtube.com/playlist?list=PL35FB9B55CD5D0...	www.youtube.com	/watch?v=kxntqKSxvcM cheated on	
1) 2013_...	http://www.facebook.com/lll oi http://	www.youtube.com	/watch?v=xmEaW8msVAo http://www.youtube.com	
1) 2013_...	www.youtube.com/watch?v=xmEaW8msVAo http://	www.youtube.com	/watch?v=knat_CjgzUw https://www.google.com	
1) 2013_...	e mariano camaro amarelo https://	www.youtube.com	/watch?v=ugNQ5ulN09Q https://www.youtube.com	
1) 2013_...	www.youtube.com/watch?v=ugNQ5ulN09Q https://	www.youtube.com	/watch?v=jaYLzTs4mbY eminem https	
1) 2013_...	watch?v=jaYLzTs4mbY eminem https://	www.youtube.com	/watch?v=MPTxBKXell http://www.youtube.com	
1) 2013_...	www.youtube.com/watch?v=MPTxBKXell http://	www.youtube.com	/watch?v=55aONF7zZDs old crow	
1) 2013_...	able rhye - the fall http://	www.youtube.com	/watch?v=Avrmy_mzvUc http://www.youtube.com	
1) 2013_...	www.youtube.com/watch?v=Avrmy_mzvUc http://	www.youtube.com	/watch?v=OyatNzBvC-w beirut	
1) 2013_...	macklemore John Butler "ocean" http://	www.youtube.com	/watch?v=jdYJf_ybyVo namorada... noiva	
1) 2013_...	namorada... noiva" Sesto Sento http://	www.youtube.com	/watch?v=3TJWoM69ww swedish house	
1) 2013_...	DE batman bad men http://	www.youtube.com	/watch?v=gMcxLM6PF54 http://www.youtube.com	
1) 2013_...	www.youtube.com/watch?v=gMcxLM6PF54 http://	www.youtube.com	/watch?v=_jLGa4X5H2c 80 e	
1) 2013_...	fomento thrift shop- mcklemore http://	www.youtube.com	/watch?v=QK8mJJvaes ecletica bossa	

Contextos			
Docume...	Esquerda	Te...	Direita
1) 2013_...	ap/crime/ga-city-looks-	to	-make-gun-ownership-mandatory/hW8Mx
1) 2013_...	defend itself or do anything	to	overcome the situation, while the
1) 2013_...	The Sound of Music, Back	to	the Future which unespripreto04 dividiu
1) 2013_...	little rusty so i need	to	practice unesp rio preto athens
1) 2013_...	famosa boost his resume mudar =	to	change? Se todos trocassem de
1) 2013_...	project consists in a translation	to	Portuguese of selected sections of
1) 2013_...	narrative structure of the work.	to	complete the translation, notes and
1) 2013_...	the aim of gives support	to	a reader who, although not
1) 2013_...	mdavid@uga.edu antipenultimete penultimate next	to	the last Na sociedade de
1) 2013_...	fez a pesquisa? I sent	to	you a chapter name and
1) 2013_...	project consists in a translation	to	Portuguese of selected sections of
1) 2013_...	narrative structure of the work.	to	complete the translation, notes and
1) 2013_...	the aim of gives support	to	a reader who, although not
1) 2013_...	0F20@uga.edu antipenultimete penultimate next	to	the last Na sociedade de
1) 2013_...	voc fez a pesquisa? sent	to	you a chapter name and
1) 2013_...	picanha pao de alho lamber	to	lick :) P zuar zoar to
1) 2013_...	to lick :) P zuar zoar	to	make fun of http://movies.netflix.com
1) 2013_...	por a corda? pular corda	to	skip the cord? TO JUMP
1) 2013_...	corda to skip the cord?	to	JUMP ROPE :) chao floor frei
1) 2013_...	ROPE :) chao floor frei galvao	to	breed cruzar caozinho cachorrinho mutts
1) 2013_...	caozinho cachorrinho mutts vira-lata	to	bite? morder Sport to spoil
1) 2013_...	lata to bite? morder Sport	to	spoil? mimar balde bucket placate

Fonte: dados da pesquisa, pela análise realizada no Voyant Tools® (Disponível em: <https://voyant-tools.org/?corpus=d120caf4d6bc81dc5554f88db5690b9b&query=http&expand=5&view=Contexts>)

Uma análise dos usos de “the”, “of” e “to” mostra que o artigo e as preposições são recorrentes por serem palavras língua inglesa para a estruturação de frases mais longas, isto é, frases que precisam se artigos e preposições para a sua construção.

No entanto, nesse ano foi possível verificar a utilização dessas palavras em materializações nas quais provavelmente se discutia a revisão do texto, como demonstrado no Excerto 13, no qual se pode verificar nas linhas de 1 a 7 as sugestões da parceira americana possivelmente sobre o texto da brasileira.

- 1 [10:10:20] \*\*\* Chamada de teletandem20 \*\*\*
- 2 [10:23:16] teletandem20: The specialists also alerted that by naming a situation “bullying”, you create a wrong image that the victim is just a poor child who can’t defend itself or do anything to overcome the situation, while the agressor is a heartless children, and everybody knows that almost every children is not like that.
- 3 [10:24:42] teletandem20: you imagine the victims as children who cannot defend themselves, while the agressor is a heartless child.
- 4 [10:25:54] teletandem20: since the very beginningof what
- 5 [10:26:36] teletandem20: Of course tragic cases does happen, and they should receive attention from the school, parents and a specialist
- 6 [10:27:05] teletandem20: Or you could say, Ofcourse there are tragic cases that should receive....
- 7 [10:27:49] teletandem20: I’ve mentioned, thus making them look more serious than they really are.
- 8 [10:35:45] teletandem20: U0F20@gmail.com
- 9 [10:36:24] teletandem20: U0F20 U0F20s
- 10 [10:36:38] teletandem20: (111) 111-1111

- 11 [10:38:30] unespriopreto019:  
[http://www.crmvsp.gov.br/imagens/partes/mapa\\_sao\\_paulo.gif](http://www.crmvsp.gov.br/imagens/partes/mapa_sao_paulo.gif)  
 12 [10:39:47] \*\*\* Chamada terminada, duração 29:27 \*\*\*  
 Excerto 14 (MULTEC 2013\_I8F19\_UGA1i\_C6)

Infelizmente não há informações sobre quais os temas dos textos trocados por essa turma e, tampouco há SOT referente à sessão em que ocorreu essa materialização. Contudo, na última SOT disponível desse par, as interagentes falavam sobre problemas que estavam enfrentando com o equipamento e, dessa maneira, pode ser que as demais SOT não tenham sido gravadas devido a essa ocorrência. No entanto, pela análise do Excerto 14, verifica-se que houve a chamada e que a americana pode ter usado o *chat* para elucidar suas correções para a brasileira. É importante apontar, também, que essa estratégia foi identificada apenas na interação desse par de interagentes, ou seja, como afirma Aranha (2016), a utilização do *chat* pode ser maior ou menor a depender da estratégia de cada dupla.

Assim, pode-se identificar dois tipos de traços formais recorrentes e de substância retórica nesse ano: existe a recorrência de traços formais para a elucidação de vocabulário e de frases mais longas para elucidar as correções das produções textuais, ou seja, é possível perceber uma ação retórica do uso do *chat* para responder a uma exigência situacional de elucidação de um aspecto que ocorre na comunicação sincrônica oral, o que leva a uma ausência de substância retórica na materialização dos *chats*. Pode-se encontrar palavras soltas, que dão apoio à comunicação oral e a identificação do componente semântico só é possível pela análise da SOT e não pela materialização que ocorre por escrito no *chat*. O outro tipo de traço formal recorrente é o da materialização de *links*, seja para a elucidação ou para a exemplificação de algo que também foi motivado pela comunicação síncrona oral. Novamente, a substância retórica dessa materialização só pode ser identificada quando se verifica a SOT, de maneira que, embora seja possível identificar a ação retórica dos participantes, não se pode afirmar que existe um gênero sendo materializado no *chat* do MI, como no primeiro período, em que não havia sincronia oral, e como ocorre em exemplos do segundo período, quando a sincronia na comunicação oral fica comprometida. Assim, o *chat* pode ser visto como uma ferramenta de suporte para a SOT, mas também pode viabilizar que ela também seja realizada por ele. Considerando que durante a videoconferência, o *chat* escrito permanece disponível e ambos os recursos podem ser utilizados simultaneamente, videoconferência e *chat* se apoiam mutuamente e permitem que um único gênero possa ser manifestado em vários recursos.

Os dados de 2014 podem ser utilizados para resumir a relação que estabeleço entre a sincronia da comunicação pelo *chat versus* a sincronia da comunicação pela videoconferência.

Nesse ano, a palavra mais recorrente foi “eu”, seguida por “não”, “que”, “http” e “watch”, como mostra a Figura 23.

**Figura 23** - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat no ano de 2014

Este corpus possui 1 documento 1,822 formas únicas de palavras. Criado há 13 segundos.

Densidade vocabular: 0.516

Média de palavras por frase: 19.6

Palavras mais frequentes no corpus: eu (20); nao (20); que (19); http (17); watch (14); www.youtube.com (14); ok (9); se (9); seu (9); voc (9); voce (9); em (8); hear (8); sim (8); vou (8); 253a (7); computador (7); é (7); mas (7); meu (7); pode (7); falar (6); https (6); ouvir (6); acho (5); como (5); está (5); kkk (5); okay (5); para (5)

Fonte: dados da pesquisa

**Figura 24** - Cinco unidades mais recorrentes no corpus de 2014

Contextos				
	Documento	Esquerda	Termo	Direita
☒	1) 2014_...	can't see or hear you	eu	nao estou conseguindo te ver
☒	1) 2014_...	we have to leave now	eu	acho tambem que está na
☒	1) 2014_...	you and hear you nem	eu	but I'm guessing you can't
☒	1) 2014_...	guessing you can't hear me	eu	consigo te ouvir mas nao
☒	1) 2014_...	Pântano Mayara Mendonaa Hin...	eu	vou desconedctar e conectar denovo
☒	1) 2014_...	Voce me pode escutar? Oi!	eu	consigo te ouvir mas o
☒	1) 2014_...	ver quem e seu parceiro	eu	vou ter que mudar de
☒	1) 2014_...	bye Can you hear me?	eu	nao posso oir pode ouvir
☒	1) 2014_...	como asi minha* Falar como?	eu	nao entendi typing on the
☒	1) 2014_...	computer instead of talking! ok	eu	acho qu e uma problema
☒	1) 2014_...	é um problema aqui... Mas	eu	nao sei... tem uma pergunta
☒	1) 2014_...	I9M4 O que vc estuda?	eu	consigo escutar Vi se voc
☒	1) 2014_...	nao importa entao, onde mora?	eu	moro no interior de Sao
☒	1) 2014_...	uma cidade chamada Rio Preto	eu	ouvi Eu acho que vou
☒	1) 2014_...	chamada Rio Preto Eu ouvi	eu	acho que vou trocar de
☒	1) 2014_...	que vou trocar de computador	eu	acho que vou trocar de
☒	1) 2014_...	enta voce pode ouvir me ?	eu	vou trocar de computador todavia
☒	1) 2014_...	Skype – Geral Chamada de tele...	eu	vou colgare chamar outra vez
☒	1) 2014_...	Can you see me? sim	eu	posso ve-lo mas nao
☒	1) 2014_...	livro e assistiu o filme?	eu	assisti o filme mas nao



Contextos			
Documento	Esquerda	Termo	Direita
1) 2014_...	see or hear you eu	nao	estou conseguindo te ver vou
1) 2014_...	fala no ingles primeira porque	nao	ouvindo boa tudo bem move
1) 2014_...	eu consigo te ouvir mas	nao	te ver Amaleah voc esta
1) 2014_...	vc tem que explicar que	nao	consegue me ouvir can you
1) 2014_...	ouvir mas o meu microfone	nao	funciona Okay. Como voce se
1) 2014_...	Can you hear me? eu	nao	posso oir pode ouvir me
1) 2014_...	asi minha* Falar como? Eu	nao	entendi typing on the computer
1) 2014_...	um problema aqui... Mas eu	nao	sei... tem uma pergunta sobre
1) 2014_...	Voc leu a correaa dele?	nao	, nao o tenho. Sim voce
1) 2014_...	leu a correaa dele? Nao,	nao	o tenho. Sim voce quer
1) 2014_...	estava tratando de arreglar mas	nao	pode A minha monitora falou
1) 2014_...	de seu computador kkk kkk	nao	se, nao importa entao, onde
1) 2014_...	computador kkk kkk nao se,	nao	importa entao, onde mora? Eu
1) 2014_...	vou trocar de computador todavia	nao	, podemos escrever sobre computadora okay
1) 2014_...	eu posso ve-lo mas	nao	posso escutar-lo Are you
1) 2014_...	ta bem :) assim se diz?	nao	posso por os acentos Li
1) 2014_...	que o fim do mundo	nao	usar.. opcional* Voc ja estudou
1) 2014_...	opcional* Voc ja estudou *cra...	nao	, nao sei o que e
1) 2014_...	Voc ja estudou "crase"? nao,	nao	sei o que e isso
1) 2014_...	eu assisti o filme mas	nao	li o livro a professora

Contextos			
Documento	Esquerda	Termo	Direita
1) 2014_...	do lobo mau confia no	que	ela se lembra tanto para
1) 2014_...	leave now eu acho tambem	que	está na hora de a
1) 2014_...	pode ser mudado? vc tem	que	explicar que nao consegue me
1) 2014_...	mudado? vc tem que explicar	que	nao consegue me ouvir can
1) 2014_...	seu parceiro Eu vou ter	que	mudar de computador letras? NASA
1) 2014_...	me? sim Meu professora disse	que	temos que falar como asi
1) 2014_...	Meu professora disse que temos	que	falar como asi minha* Falar
1) 2014_...	O meu é 19M4 O	que	vc estuda? Eu consigo escutar
1) 2014_...	pode A minha monitora falou	que	o problema está no seu
1) 2014_...	computador A mihna professor...	que	e problema de seu computador
1) 2014_...	Preto Eu ouvi Eu acho	que	vou trocar de computador Eu
1) 2014_...	trocar de computador Eu acho	que	vou trocar de computador okauy
1) 2014_...	ha"bad singal" qu ha*	que	* Can you see me? sim
1) 2014_...	achei engracado quando voce ...	que	usar "a sua" e pocional
1) 2014_...	pocional mas a gente acha	que	o fim do mundo nao
1) 2014_...	crase"? nao, nao sei o	que	e isso O acento (') -> à
1) 2014_...	lbilce) a tecnologia atrasando a...	que	foi feita para adiantar controle
1) 2014_...	chapéu bobboy pin bobby 10h...	que	* faz uma promessa: promete a
1) 2014_...	uma promessa: promete a ele	que	voltara a tempo.... conecta Computador

Contextos				
	Documento	Esquerda	Termo	Direita
⊞	1) 2014_...	rs Letras tipo tipos Cartola	http	://www.youtube.com/watch?v=C0-leqWc1XA
⊞	1) 2014_...	poesia brasileira https://www.fa...	http	://www.imdb.com/title/tt1068646/?ref_nv_sr_1
⊞	1) 2014_...	dezembro a marao quinta mpb	http	://www.youtube.com/watch?v=te2HfDsXcXs http
⊞	1) 2014_...	http://www.youtube.com/watch?...	http	://www.youtube.com/watch?v=2ptOJ33u1bQ http
⊞	1) 2014_...	http://www.youtube.com/watch?...	http	://www.youtube.com/watch?v=1CivIkFRHxc http
⊞	1) 2014_...	http://www.youtube.com/watch?...	http	://www.youtube.com/watch?v=h4AA6EuZe-k
⊞	1) 2014_...	www.youtube.com/watch?v=h4...	http	://www.youtube.com/watch?v=suG4zqNnAu8 http
⊞	1) 2014_...	http://www.youtube.com/watch?...	http	://www.youtube.com/watch?v=bMdaxDC4oH0 http
⊞	1) 2014_...	http://www.youtube.com/watch?...	http	://www.youtube.com/watch?v=73sbW7gjBeo http
⊞	1) 2014_...	http://www.youtube.com/watch?...	http	://www.youtube.com/watch?v=7A7YF9fZNBg y'all
⊞	1) 2014_...	stores? Where y'all at? moderat	http	://www.youtube.com/watch?v=bohaCWzaGU http
⊞	1) 2014_...	http://www.youtube.com/watch?...	http	://www.youtube.com/watch?v=lf56BNUzhR8&list
⊞	1) 2014_...	https://www.youtube.com/watch...	http	://www.youtube.com/watch?v=lpkIggJwjHQ&feature
⊞	1) 2014_...	lpkIggJwjHQ&feature=youtu.be...	http	://www.vagalume.com.br/elis-regina/aos-nossos
⊞	1) 2014_...	aos-nossos-filhos.html%20..html	http	://www.youtube.com/watch?v=jWWOMrrtNfw dictatorship
⊞	1) 2014_...	www.youtube.com/watch?v=jW...	http	://www.nicolas-pelicioni.com.br/ didático To teach
⊞	1) 2014_...	900 fried el salvador ignorante	http	://www.operationworld.org/country/elisa/owtext.html rhode

Contextos				
	Documento	Esquerda	Termo	Direita
⊞	1) 2014_...	tipo tipos Cartola http://www.yo...	watch	?v=C0-leqWc1XA Quentin Tarantino
⊞	1) 2014_...	marao quinta mpb http://www.y...	watch	?v=te2HfDsXcXs http://www.youtube.com/watch
⊞	1) 2014_...	watch?v=te2HfDsXcXs http://w...	watch	?v=2ptOJ33u1bQ http://www.youtube.com/watch
⊞	1) 2014_...	watch?v=2ptOJ33u1bQ http://w...	watch	?v=1CivIkFRHxc http://www.youtube.com/watch
⊞	1) 2014_...	watch?v=1CivIkFRHxc http://w...	watch	?v=h4AA6EuZe-k http://www.youtube.com
⊞	1) 2014_...	v=h4AA6EuZe-k http://www.you...	watch	?v=suG4zqNnAu8 http://www.youtube.com/watch
⊞	1) 2014_...	watch?v=suG4zqNnAu8 http://...	watch	?v=bMdaxDC4oH0 http://www.youtube.com/watch
⊞	1) 2014_...	watch?v=bMdaxDC4oH0 http://...	watch	?v=73sbW7gjBeo http://www.youtube.com/watch
⊞	1) 2014_...	watch?v=73sbW7gjBeo http://w...	watch	?v=7A7YF9fZNBg y'all Do y'all
⊞	1) 2014_...	y'all at? moderat http://www.you...	watch	?v=bohaCWzaGU http://www.youtube.com/watch
⊞	1) 2014_...	watch?v=bohaCWzaGU http://...	watch	?v=lf56BNUzhR8&list=PLW79q83govkUvrGUT37oallabj29iqVUY doo
⊞	1) 2014_...	Sweet painted lady https://www....	watch	?v=dpNnpg0srws http://www.youtube.com/watch
⊞	1) 2014_...	watch?v=dpNnpg0srws http://w...	watch	?v=lpkIggJwjHQ&feature=youtu.be&t
⊞	1) 2014_...	filhos.html%20..html http://www....	watch	?v=jWWOMrrtNfw dictatorship http://www.nicolas

Fonte: dados da pesquisa, pela análise realizada no Voyant Tools® (Disponível em: <https://voyant-tools.org/?corpus=cf33ecf5493221c98cfd910a961048c6&query=eu&view=Contexts>)

Nesse ano, quando se estuda com mais detalhes os dados colocados em contexto, é possível perceber que ocorreram mais problemas tecnológicos que durante os anos de 2012 e 2013. Isso ocorre porque quando se verifica, por exemplo, a palavra “eu” no contexto, se percebe que os participantes estão usando frases como “*eu* não estou conseguindo te ver”, “*eu* consigo te ver, mas não te ouvir” ou “*eu* vou desconectar e conectar de novo”, como se observa nos Excertos 15 e 16, a seguir.

[10:11:07] unespriopreto04: Eu consigo te ouvir  
 [10:11:16] unespriopreto04: mas o meu microfone não funciona  
 [10:12:24] unespriopreto04: Meu nome é I9M4 e o seu?  
 [10:12:43] teletandem14: Vou ver quem e seu parceiro  
 [10:14:32] unespriopreto04: Eu vou ter que mudar de computador  
 Excerto 15 (MULTEC 2014\_I9M4\_UGA1i\_C1)

[10:21:57] unespriopreto04: Qual é o seu nome?  
 [10:22:09] teletandem14: Meu nome e I9F4-s, Qual e seu nome?  
 [10:22:14] unespriopreto04: O meu é I9M4  
 [10:23:29] unespriopreto04: O que vc estuda?  
 [10:23:40] unespriopreto04: Eu consigo escutar  
 [10:24:23] unespriopreto04: Ví se você consegue me escutar  
 [10:24:57] teletandem14: Meu professora estava tratando de arreglar mas nao pode  
 [10:25:08] unespriopreto04: A minha monitora falou que o problema est· no seu computador  
 [10:25:32] teletandem14: A mihna professora disse que e problema de seu computador kkk  
 [10:25:36] unespriopreto04: kkk  
 [10:25:39] teletandem14: nao se, nao importa  
 [10:25:47] teletandem14: entao, onde mora?  
 [10:25:57] unespriopreto04: Eu moro no interior de São Paulo  
 [10:26:04] unespriopreto04: em uma cidade chamada Rio Preto  
 [10:26:33] unespriopreto04: Eu ouvi  
 [10:29:20] unespriopreto04: Eu acho que vou trocar de computador  
 [10:29:53] unespriopreto04: Eu acho que vou trocar de computador  
 [10:31:10] teletandem14: okauy enta voce pode ouvir me ?  
 [10:31:20] unespriopreto04: Eu vou trocar de computador  
 [10:31:37] teletandem14: todavia nao, podemos escrever sobre computadora  
 [10:31:41] teletandem14: okay!  
 [10:32:37] \*\*\* Chamada para teletandem14 \*\*\*  
 Excerto 16 (MULTEC 2014\_I9M4\_UGA1i\_C2)

Quando há problema no equipamento e a comunicação fica comprometida na SOT, os parceiros utilizam o *chat* para tentar resolver o problema e, durante esse uso, percebem-se as marcas características dos bate-papos nos *chats*, buscando produzir um texto escrito com maior proximidade da modalidade oral. Nos casos em que não ocorrem problemas e a SOT se desenrola regularmente, os interagentes tendem a utilizar o *chat* para fazer materializações de apoio à oralidade. A observação dos Excertos 15 e 16 também identifica que os movimentos encontrados por Aranha (2014), Rampazzo (2017) e Aranha e Rampazzo (2019) nos primeiros quinze minutos das SOT também ocorrem na materialização nos *chats*, o que corrobora a sugestão de que ele serve como um suporte no qual o gênero SOTi se desenvolve.

Os dados de 2015, todavia, não indicam a recorrência de compartilhamento de *links*, como nos anos anteriores. Apesar de a relação das 30 unidades mais recorrentes no corpus desse ano (Figura 25) não apontarem a recorrência de itens lexicais essencialmente relacionados aos ambientes digitais, a análise das palavras em seu contexto revela a utilização dos *chats* para a elucidação de vocabulário e para o apoio à SOT, mesmo que sem o compartilhamento de *links*. É necessário salientar que o ano de 2015 é o que contém menor número de dados no MulTeC, o que pode justificar a ausência de endereços eletrônicos e de *links* a julgar que a decisão de utilizá-los é parte da estratégia dos parceiros e pode ser que parcerias cujos dados foram coletados esse ano estabeleceram a estratégia de não compartilha-los.

Figura 25 - Relação das 30 unidades mais recorrentes nos excertos de chat no ano de 2015

Este corpus possui 1 documento 379 formas únicas de palavras. Criado há 45 segundos.

**Densidade vocabular:** 0.736

**Média de palavras por frase:** 29.2

**Palavras mais frequentes** no corpus: **que** (8); **é** (4); **se** (4); **accent** (3); **ela** (3); **na** (3); **nós** (3); **le** (3); **um** (3); **você** (3); **ai** (2); **cinema** (2); **com** (2); **conhecer** (2); **crimes** (2); **em** (2); **espera** (2); **febem** (2); **fez** (2); **gradê** (2); **hotter** (2); **lot** (2); **matérias** (2); **mãe** (2); **papel** (2); **para** (2); **pessoa** (2); **por** (2); **professora** (2); **town** (2)

Fonte: dados da pesquisa

Figura 26 - Cinco unidades mais recorrentes no corpus de 2015

Contextos			
Documento	Esquerda	Termo	Direita
1) 2015_...	cana de açúcar sugar cane	que	é à três horas conseguir
1) 2015_...	mim dizem é por isso	que	tenho escrito terror jogar - sports
1) 2015_...	course tho though thoe o	que	te fez mudar do cinema
1) 2015_...	cinema para a tradução ? o	que	fez com que você se
1) 2015_...	tradução ? o que fez com	que	você se apaixonasse por cinema
1) 2015_...	duas camas armários nós tínhamos	que	... cada uma com seu próprio
1) 2015_...	nos conhecíamos muito bem queríamos	que	a pessoa se sentisse confortável
1) 2015_...	p-ástico plástico vocês prefere	que	eu escreva de modo mais

Contextos			
Documento	Esquerda	Termo	Direita
1) 2015_...	de açúcar sugar cane que	é	à três horas conseguir acreditar
1) 2015_...	acreditar Acredite em mim dizem	é	por isso que tenho escrito
1) 2015_...	nova chega na escola ela	é	mal recebida como nós vemos
1) 2015_...	o papel de mãe professora	é	francesa ele cresce para ser

Contextos			
Documento	Esquerda	Termo	Direita
1) 2015_...	que fez com que você	se	apaixonasse por cinema? prestar o
1) 2015_...	high school? *the matérias formar-	se	reprovar nota mínima ? acompanhar avançar
1) 2015_...	bem queríamos que a pessoa	se	sentisse confortável as refeições eram
1) 2015_...	professora crimes cometer crimes to...	se	amigos ela toma o papel

Contextos			
Documento	Esquerda	Termo	Direita
1) 2015_...	esino médio vagas Wildlife Science	acc...	when you speak portuguese you
1) 2015_...	don'r have a lot of	acc...	"don" "don't you don't have
1) 2015_...	don't have much of an	acc...	um copo enorme de sorvete

Contextos			
Documento	Esquerda	Termo	Direita
1) 2015_...	pessoa nova chega na escola	ela	é mal recebida como nós
1) 2015_...	cometer crimes tornar-se amigos	ela	toma o papel de mãe
1) 2015_...	toma o papel de mãe	ela	assume o papel de mãe

Fonte: dados da pesquisa, pela análise realizada no Voyant Tools® (Disponível em: <https://voyant-tools.org/?corpus=31d66f80d9d048b9bcd97a85619e4e37&query=que&view=Contexts>)

As palavras colocadas em contexto mostram que as materializações desse ano também serviram de apoio à SOT, como se vê no Excerto 17.

10:36	delve into
10:37	sentences
10:38	period
	gender
	masculine
	feminine
10:41	visited the US
10:42	make a connection
	was completely amazed by
	tram
	monorail
10:46	outside of the airport
	go around
10:48	turn 15
	Sweet 16 party
10:52	bodily
10:53	my understanding
	prepared
	18
10:56	martial arts

Excerto 17 (MULTEC 2015\_I9M11\_UGA1i\_C3)

Dessa maneira, ao tomar todos os dados da segunda fase, tem-se uma maior recorrência de uso de itens lexicais diretamente relacionados com o universo digital, utilizados para o compartilhamento de *links* e de palavras que fazem parte de estruturas mínimas das línguas para a expressão de uma ideia. Quando a SOT ocorre sem intercorrências, a função dos *chats* é a de dar suporte à oralidade, na qual ocorre a comunicação síncrona, por outro lado, intercorrências com a SOT levam os participantes a utilizarem o recurso de *chat* para resolverem as situações problema, levando, ainda que por alguns minutos, a sincronia para a materialização escrita no *chat*, obrigando os parceiros a usarem estratégias linguísticas a fim de aproximarem o registro escrito da modalidade falada.

Os traços formais recorrentes observado nos excertos desse período são, portanto, o compartilhamento de *links*, a utilização de palavras que auxiliam na explicação e na exemplificação do conteúdo da comunicação que está sendo realizada na SOT e, quando essa explicação não pode, por algum motivo, ser feita oralmente, observam-se traços formais recorrentes característicos de um bate papo virtual, isto é, traços que caracterizam a comunicação por *chat*.

A ação retórica dos participantes nessa fase é a utilização dos *chats* para cumprir a exigência situacional de atender as necessidades do parceiro, utilizando uma modalidade

diferente, a fim de atingir o objetivo de aprender/ajudar a aprender a LE. Essa ação tem nuances a partir das estratégias estabelecidas pelos participantes de como responder à exigência da situação, podendo ser uma explicação feita textualmente e o compartilhamento de imagens por *links*, por exemplo. É interessante pontuar que não foram encontrados usos dos *emoticons* do Skype e do envio de imagens no formato de arquivo .gif, .jpg ou .png, mas pelo envio de *links* pelos quais se cria um hipertexto, que leva à leitura não linear, como apontado por Araújo (2006).

A substância retórica nessa fase, no entanto, é difusa, não podendo ser estabelecida como recorrente. Ela depende do conteúdo que está sendo discutido na SOT, do surgimento de novas exigências situacionais, como problemas com o equipamento e barulho excessivo no ambiente de um dos participantes, das estratégias de revisão e de *feedback* dados aos textos. Dessa maneira, nesse período, não se pode dizer que houve a formação de um gênero, uma vez que as unidades básicas da formação de um gênero não se apresentam nos excertos estudados. Tampouco se pode afirmar que haveria emergido um novo gênero, considerando que não é possível identificar as unidades biológicas das características parentais de uma possível prole híbrida, consequência da combinação (um) gênero(s) vindo(s) de fora da internet no ambiente digital. Além disso, ainda não há estudos suficientes que permitam fazer afirmações sobre a migração dos gêneros de fora para dentro do ambiente digital do TTD, ou sobre todos os gêneros que nele circulam.

### 4.3 Terceiro período (2016 – 2020)

#### 4.3.1 O *kairós* do terceiro período

A descrição do *kairós* do terceiro período do TTD é baseada nos cenários de aprendizagem disponíveis no *Google Drive* do Laboratório de Teletandem da UNESP-SJRP, na minha experiência como mediadora voluntária, nos anos de 2017, 2019 e 2020, e como bolsista técnica do laboratório em 2018. Durante o período em que fui voluntária, mediei diversas turmas, integradas e semi-integradas, e pude acompanhar diferentes processos da mediação. Enquanto bolsista, trabalhei com as professoras coordenadoras do Laboratório e pude entender o extenso trabalho de negociação e organização das parcerias junto às universidades estrangeiras. Além disso, como parte do grupo de pesquisa em TTD, participei das reuniões e das discussões realizadas pelo grupo tanto para o compartilhamento de dúvidas, problemas e soluções em relação às sessões de TTD, quanto para os debates teóricos sobre nossas atividades. Dessa maneira, embora não tenha os arquivos com as materializações de *chat* disponíveis, ao analisar os

cenários de aprendizagem posso inferir as ações retóricas dos participantes, a partir das observações realizadas pelos mediadores.

Essa fase foi marcada por um amplo trabalho de divulgação e de estabelecimento de parcerias entre a UNESP-SJRP e as universidades estrangeiras (podem ser listadas como parceiras estrangeiras as universidades de Sheffield, Iowa, Arizona e Essex<sup>66</sup>, além da UGA), assim como um aumento nas investigações sobre diversos aspectos do TTD<sup>67</sup> e a finalização da organização do MulTeC (LOPES, 2019; ARANHA; LOPES, 2019).

Um dos aspectos que pode ser levantado é que alunos dos outros cursos oferecidos no campus de SJRP passaram a conhecer e querer participar do TTD, haja visto que, nas parcerias em que o TTD era semi-integrado na UNESP, as chamadas para inscrições eram publicadas no perfil do TTD-SJRP no Facebook (<https://www.facebook.com/teletandemriopreto/>) e, normalmente, era necessário estabelecer que os alunos seriam chamados para participação por ordem de inscrição, pois havia um grande número de interessados para atender um número de sessões significativamente maior: foram 15 turmas em 2016, 19 em 2017, 8 em 2018, 5 em 2019 e 5 em 2020, entre TTDii e TTDisi. É interessante pontuar que muitos alunos participaram mais de uma vez das seleções e das práticas de TTD, o que sugere que ela passou a ser reconhecida e estabelecida na comunidade do câmpus e, naturalmente, aumentou os membros da CT.

Em relação às sessões em si, as atividades de integração não sofreram mudanças e, dessa maneira, pode-se afirmar que não foi alterado o contexto mais amplo de ocorrência das sessões. É certo que os contextos situacionais específicos variaram de acordo com as turmas e suas especificidades, o que foi registrado com maior frequência pelos mediadores dessa fase. Embora o laboratório tenha recebido novos computadores em 2017<sup>68</sup>, tenha sido adquirida a licenças para o software de gravação *Evaer* e houvesse um monitor da área de Computação trabalhando no laboratório durante as sessões, conforme indicam os registros nos cenários de aprendizagem, ainda houve imprevistos relacionados à tecnologia. Esses imprevistos nem sempre nasceram na universidade brasileira e, alguns deles, foram mais relacionados ao desconhecimento do processo do TTD do que do equipamento propriamente dito.

Seguindo a tendência de uso cada vez mais comum da Internet e de seus aplicativos e ferramentas somada ao crescente número de alunos participantes do TTD, pode-se inferir que os letramentos digitais dos membros da CT estão mais desenvolvidos e, com isso, que a autonomia dos pares também tenha sido aumentada, pois, frente a possíveis obstáculos tecnológicos, há

---

<sup>66</sup> <https://teletandemriopreto.wixsite.com/ibilce/parcerias-1>

<sup>67</sup> <https://teletandemriopreto.wixsite.com/ibilce/pesquisas>

<sup>68</sup> FAPESP Processo 16/18705-9

mais recursos para serem utilizados e se sabe cada vez mais utilizá-los. Dentro do próprio grupo de pesquisas em TTD, diante da experiência que foi sendo construída ao longo dos anos, foram sendo desenvolvidas estratégias para minimizar possíveis dificuldades de toda a CT como, por exemplo, a criação dos vídeos sobre a abertura e o compartilhamento de pastas e de arquivos no *Google Drive*.

Um exemplo da maior destreza da CT em relação ao desenvolvimento das sessões ocorreu em 2020, quando todas as atividades da UNESP-SJRP se tornaram remotas, devido à pandemia de Covid-19. Nesse ano, foram quatro grupos de atividades, sendo dois no primeiro semestre e dois no segundo. Os grupos do primeiro semestre tiveram a organização das sessões antes do anúncio da quarentena, mas os grupos do segundo semestre foram totalmente articulados e organizados de forma remota. Pela primeira vez, toda a comunicação entre professores, mediadores e participantes foi realizada por meio dos MI. Os mediadores abriram grupos de WhatsApp com os alunos brasileiros e com os professores brasileiro e estrangeiro, na busca de aumentar a velocidade de comunicação, considerando que, no Brasil, esse MI é amplamente utilizado e que esses grupos facilitariam a comunicação, especialmente momentos antes do início das sessões, para verificar se todos os alunos, brasileiros e estrangeiros, estavam em contato com seus parceiros ou se estavam com algum tipo de problema.

Nesse *kairós* diferenciado, foi possível observar, durante as sessões de mediação, que os participantes mantiveram contato com seus pares mesmo entre as sessões, a fim de manter contato e de garantir as presenças nas sessões. Esse contato foi realizado por diferentes MI, conforme a escolha dos próprios alunos. Em uma das turmas da qual fui mediadora voluntária, os participantes puderam escolher, junto com seus parceiros por qual MI seriam realizadas as SOT e, sendo já uma ação retórica recorrente, não foram identificados problemas para a realização das sessões e, tampouco, do compartilhamento de textos, diários reflexivos, respostas as questionários e participação das sessões de mediação.

Nessa perspectiva, ficam visíveis as interrelações entre a complexificação da tecnologia e da comunidade discutidas ao longo deste trabalho, e as ações retóricas desenvolvidas com base nas novas exigências situacionais por meio de diversos gêneros, como resume o Quadro 7. No que diz respeito aos gêneros que circulam ambiente TTD, talvez esse período traga ainda mais possibilidades de estudo a serem desenvolvidos, até que isso ocorra, discuto a seguir o que pode ser levantado com base nos dados desta pesquisa.

**Quadro 7** - Resumo dos achados da pesquisa

	Primeiro período	Segundo período	Terceiro período
--	------------------	-----------------	------------------



<i>Kairós</i>	<b>Contexto tecnológico nacional/local</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Início da chegada das inovações tecnológicas ao Brasil.</li> <li>- Incompatibilidade de aplicativos para prática e gravação dos dados.</li> <li>- Baixa velocidade de internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento do uso de Internet no Brasil.</li> <li>- Uso mais regular de videoconferência</li> <li>- Melhoria da velocidade da Internet no câmpus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normalização do amplo uso de Internet e dos diferentes recursos dos MI</li> <li>- Aumento dos letramentos digitais por parte dos participantes</li> </ul>
	<b>Parcerias de TTD na UNESP-SJRP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca popularidade do TTD no câmpus.</li> <li>- Participantes voluntários.</li> <li>- Pouca estrutura física e tecnológica para atender as parcerias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior popularidade do TTD no câmpus.</li> <li>- Participação obrigatória dos alunos das turmas integradas</li> <li>- Estrutura física e tecnológica específica para atender as parcerias (laboratório)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande popularidade do TTD no câmpus.</li> <li>- Participação obrigatória dos alunos das turmas integradas</li> <li>- Estrutura física e tecnológica específica para atender as parcerias (laboratório)</li> <li>- Descrição das atividades em cenários pedagógicos sistematizados</li> </ul>
	<b>Coleta de dados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizada pelos próprios pesquisadores, segundo os objetivos de suas pesquisas.</li> <li>- Dificultada pela descentralização do local das práticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizada regularmente pela equipe de mediadores e coordenadores do laboratório, compondo uma Base de dados.</li> <li>- Organização da base de dados em um <i>corpus</i> de pesquisa (MulTeC)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coleta de dados sistematizada e realizada por toda a equipe</li> <li>- Aquisição de programa para de gravação</li> </ul>
	<b>Usos de MI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversas tentativas com os MI disponíveis (MSN, Skype, Oovoo)</li> <li>- Pouco uso simultâneo dos recursos do MI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skype como MI principal das práticas no laboratório.</li> <li>- Uso simultâneo regular dos recursos do MI</li> <li>- Uso regular da SOT como referência da sincronia oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skype como MI principal das práticas no laboratório.</li> <li>- Uso simultâneo regular dos recursos do MI</li> <li>- Consolidação da SOT como referência da sincronia oral</li> <li>- Escolhas por diferentes MI, a partir de negociação dos parceiros</li> </ul>
	<b>Sincronia da comunicação</b>	Predominantemente no <i>chat</i> escrito	Realizada na SOT	Realizada na SOT
<b>Traços formais recorrentes e</b>	<b>Traços formais</b>	- Grande diversidade de unidades	- Maior recorrência de uso de itens lexicais	

<b>substâncias retóricas</b>	<b>recorrentes</b>	recorrentes nas materializações dos <i>chats</i> .  - Sem envio de <i>links</i>  - Utilização de representações fônicas para caracterizar a linguagem oral na modalidade escrita de reproduzir uma interação face a face.  - Uso do internetês  - Movimentos retóricos de troca de informações pessoais e de negociação.  - Uso de diferentes estratégias textuais para o desenvolvimento da prática.	diretamente relacionados com o universo digital  - Compartilhamento significativo de <i>links</i>  - Recorrência de traços formais para elucidação de vocabulário  - Uso de frases mais longas para elucidar as correções das produções textuais	- Tendência de manutenção dos traços recorrentes do Segundo período, considerando a tendência de semelhança entre os <i>kairós</i>
	<b>Substância retórica</b>	- Identificada no contexto da materialização (há sequência de ideias e conteúdos)	- Difusa e não recorrente, identificada na SOT e não na materialização no <i>chat</i>  - Dependente do conteúdo discutido na SOT e do surgimento de novas exigências situacionais	- Difusa e não recorrente, identificada na SOT e não na materialização no <i>chat</i>  - Dependente do conteúdo discutido na SOT e do surgimento de novas exigências situacionais
<b>Uso dos <i>chats</i></b>	- Uso do <i>chat</i> cumpre a função social de tornar a interação possível.	- Uso dos <i>chats</i> como apoio à SOT	- Uso dos <i>chats</i> como apoio à SOT	

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

#### 4.4 Morte ou migração do gênero?

Ao longo deste trabalho foram discutidas as proposições e caracterizações do gênero como ação social, a partir da perspectiva da Nova Retórica, em especial de Susan Miller (2012a). Uma dessas proposições é que os gêneros não são imutáveis, mas evoluem, podendo criar novos gêneros que, por sua vez, poderiam criar novos gêneros, permanecer sem mais evoluções ou não sobreviverem em um novo ambiente. Sugeri que a evolução proposta por Miller (2012a, 2012b, 2016, 2017) e por Miller e Shepherd (2009) seja vista como uma especiação por hibridação, já que

esse processo evolutivo considera a possibilidade de populações de espécies diferentes intercruzarem-se em zonas de hibridação, tal como a Internet possibilita que gêneros diversos, vindos de fora dela e nascidos nela possam intercruzarem-se de maneira inédita, de maneira que alguns deles somente podem ser pensados em ambiente digitais.

Ao analisar as materializações que foram feitas nos *chats* do ambiente TTD, a partir dos dados selecionados para esta pesquisa, é possível afirmar que, no primeiro período, pode ter havido a materialização de um gênero dentro desse recurso da ferramenta de comunicação síncrona. Os resultados sugerem que essas poderiam ser materializações da SOTi, que ocorreram nos *chats* durante esse período pela impossibilidade de serem produzidos na videoconferência. Esse aspecto foi levantado porque durante o primeiro período foram encontrados movimentos retóricos condizentes com os achados por Aranha (2014) e Rampazzo (2017) nos quinze primeiros minutos das SOTi do TTDii.

Apesar de esses movimentos nas materializações dos *chats* do primeiro período possivelmente terem ocorrido muito depois dos primeiros quinze minutos de interação, o fato de eles terem sido encontrados corrobora o argumento das autoras de que a SOT inicial é um gênero. No entanto, ainda não há estudos suficientes para afirmar que todas as demais SOT também constituem gêneros e, tampouco, que esses gêneros migraram de fora do ambiente de TTD para dentro dele.

Considerando que é necessária uma análise diacrônica para verificar a especiação de um gênero, ainda que as materializações do primeiro período possam ser consideradas um gênero, não teria havido em evolução dele para o segundo período de TTD analisado, quando a sincronia da comunicação passou a ocorrer de maneira oral, no recurso de videoconferência do MI. Isso porque no segundo período, os traços formais recorrentes são constituídos, em sua maioria, por palavras relacionadas ao que está sendo discutido na SOT e/ou compartilhamento de *links*, como forma de atingir o propósito comunicativo de ajudar o parceiro no entendimento de vocabulário desconhecido. Esses resultados corroboram as afirmações de Miller (2012a) e de Miller e Shepherd (2009) no que diz respeito à confusão entre o gênero e o meio que normalmente ocorre quando meios inéditos estão começando a ser usados. Embora não tenha sido possível examinar materializações de *chats* do terceiro período, levando em conta a continuação dos traços gerais do *kairós* do segundo período para o terceiro, as materializações no terceiro período podem ser consideradas semelhantes às do segundo, de maneira que pode-se afirmar não ter havido materialização de um gênero também no terceiro período. Apesar de 2020 ter sido um ano atípico e que trouxe mudanças ao *kairós* mundial, pelo fato de as comunicações síncronas por

videoconferência terem aumentado, é possível que recursos de comunicação síncrona escrita tenham mantido sua função de apoio à oralidade.

Por isso, embora não se possa falar em evolução de um gênero dentro dos *chats* a partir dos dados analisados neste trabalho, observa-se o que: (i) aparentemente, houve um deslocamento do *chat* escrito para a videoconferência devido à evolução das tecnologias; (ii) a sincronia, atualmente, pode ocorrer em ambas as ferramentas (*chat* e videoconferência), embora somente o *chat* pareça servir para dirimir dúvidas no entendimento da pronúncia de algumas palavras, para elucidar vocabulário desconhecido por um dos parceiros e para trocar *hiperlinks*.

Mais pesquisas na área de gêneros dentro de ambientes telecolaborativos são necessárias. No caso específico do uso dos *chats*, a movimentação das materializações entre as ferramentas ainda carece maiores estudos para verificar, por exemplo, o deslizamento do gênero da videoconferência (oral) para o *chat* (escrito) quando há problemas tecnológicos que impedem que os parceiros se ouçam ou conversem oralmente.

O que se pode afirmar por meio desse estudo é que os *chats* são ferramentas que dão suporte à realização de diferentes propósitos comunicativos e que, para isso, exigem adequações linguísticas que são nativas dos propiciamentos das mídias digitais, em especial, da Internet.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a mapear o uso do *chat* nas atividades de TTD, por meio da análise dos possíveis gêneros materializados no recurso de chat dos MI, em parcerias Inglês <> Português, no campus da UNESP-SJRP, entre 2006 e 2020. Para atingir esse objetivo, buscou-se responder duas perguntas de pesquisa, as quais passo a discutir.

À primeira pergunta, “Quais gêneros do sistema de gêneros TTD são materializados nos *chats*?”, nas materializações que compuseram o corpus desta análise, foram encontrados indícios dos mesmos movimentos retóricos encontrados por Aranha (2014) e Rampazzo (2017) quando essas autoras argumentaram que a SOTi é um gênero do TTD, no primeiro período da atividade e, no segundo período, verificou-se que os traços formais recorrentes relacionam-se com substâncias retóricas que não estão nas materializações nos *chats*, mas na comunicação síncrona oral que acontece na SOT, pelo recurso de videoconferência.

Ainda que tenha havido materialização de um gênero durante o primeiro período, ele não teria evoluído para o segundo período, pois houve evolução da ferramenta de comunicação síncrona e a sincronicidade da comunicação passou a ser possível oralmente, pela videoconferência. No entanto, não se poderia ventilar a possibilidade de ele não ter sobrevivido no novo ambiente, pois ele se manteve, mas ocorrendo em outro recurso da ferramenta.

Dessa maneira, para responder a segunda pergunta de pesquisa, “De que maneira a mudança de uso dos *chats* no TTD da UNESP-SJRP acompanhou a evolução das ferramentas de comunicação síncrona?”, a verificação dos dados e a relação dela com a teoria discutida mostraram que enquanto a sincronia das interações estava estabelecida no *chat*, ele foi utilizado como o primeiro *locus* de um gênero, sendo o principal recurso para o estabelecimento da interação em si. Posteriormente, quando a sincronia da comunicação foi centralizada na videoconferência, o *chat* passou a ser utilizado como um suporte à interação oral como haviam previsto Telles e Vassallo (2006) e como já havia apontado Aranha (2016). Esse deslocamento da sincronicidade do *chat* escrito para a videoconferência pode ser considerado uma evolução da ferramenta de comunicação síncrona e do próprio contexto digital ao longo dos anos.

Analisando os excertos de chat dos diferentes períodos e considerando a posição de Miller e Shepherd (2009) e de Miller (2012a), quando um recurso novo está no período inicial de sua utilização é comum que haja uma confusão entre o que é o gênero e o que é o recurso, como ocorreu com o blog, investigado pelas autoras e como ocorreu com o *chat* nesta tese.

No entanto, como ação social situada que responde a necessidades sociais objetificadas advindas das exigências situacionais, pelo estudo dos gêneros se pode verificar ações retóricas

recorrentes (MILLER, 2012a; CARVALHO, 2005), isto é, o diferente uso dos *chats* analisada a partir da descrição dos *kairós* dos três períodos, que permitiu a verificação da alteração de uso desse recurso pelos participantes a partir do momento em que houve uma mudança da sincronia da comunicação do *chat* escrito para a SOT.

A possibilidade de manter uma conversa síncrona oral fez com que os pares passassem a utilizar o *chat* como suporte para a interação oral, como havia argumentado Aranha (2016), sendo que as materializações correspondem ao compartilhamento de *links* e a escritura de palavras para auxiliar o parceiro no entendimento de vocabulário e de diferenças culturais que podem ser visualizadas por meio de imagens, vídeos e outros recursos semióticos disponíveis. Quando havia problemas com sincronia na SOT, automaticamente o *chat* voltava a ser utilizado como era no primeiro período, isto é, os parceiros passavam a escrever o que falariam oralmente, se a videoconferência estivesse funcionando normalmente. Nesse sentido, pode-se afirmar que as escolhas de uso e de interpretação por um ou outro modo advém dos diferentes propósitos comunicativos dos membros dessas comunidades, de acordo com a função comunicativa que cada modo oferece, porém, é na interconexão deles que a comunicação acontece.

Com isso, ao considerar o uso do *chat* nas atividades de TTD, por meio da análise dos possíveis gêneros materializados no recurso de *chat* dos MI, em parcerias Inglês <> Português, no campus da UNESP-SJRP, entre 2006 e 2020, pode-se verificar que ele foi um recurso fundamental como ferramenta de comunicação síncrona escrita quando ainda não era possível que todos os recursos do MI fossem utilizados simultaneamente. Sem a possibilidade de comunicação síncrona oral pela videoconferência, o *chat* assume a função de ser o recurso que promove a sincronia comunicacional, ainda que escrita. Conforme Telles (2009), é possível que os participantes tendessem a sentir a interação menos dinâmica e mais artificial, embora, conforme o *kairós* do período, o acesso às videoconferências não fosse comum, ao menos no Brasil.

Por outro lado, quando os recursos do MI passam a ser utilizados simultaneamente com regularidade, a SOT assume o papel central na sincronia e o TTD ocorre como uma interação face a face, da maneira como haviam previsto Telles e Vassallo (2006), podendo comunicar-se sincronamente pela oralidade, os parceiros utilizam o *chat* como suporte para ela. Assim, com a utilização regular de todos os recursos, o *chat* assume a função de recurso auxiliar para a realização da SOT.

Diante desses resultados, pode-se indicar como limitações desta pesquisa o fato de os excertos do primeiro período não terem sido suficientes para a elaboração de uma análise diacrônica dentro daquele período. A dificuldade de coleta de dados do período reflete-se no

impedimento de pesquisas mais abrangentes, como salientaram Aranha e Telles (2011). A organização do MulTeC mostra-se essencial para a consubstanciação de uma investigação mais completa da dados, como foi possível realizar acerca do segundo período do TTD. Alguns metadados do MulTeC, no entanto, também carecem de maior preenchimento, o que parece ter acontecido, considerando o maior número de informações registradas pelos mediadores nos contextos de aprendizagem utilizados. Com a inclusão dos dados coletados nos últimos anos no corpus, as informações tendem a ser uma fonte completa para pesquisas sobre o TTD e sobre outros assuntos da linguística.

Os ainda iniciantes estudos que relacionam os gêneros e o TTD também limitaram a investigação de algumas questões sobre a formação do sistema de gêneros do TTDii e sua possível evolução, e tanto essa quanto as demais limitações podem ser insumo para futuras pesquisas na área. Como ainda não há estudos que analisem todas as macro e micro tarefas sob a perspectiva da análise de gêneros e o processo de emergência desses gêneros no ambiente de TTD, não é possível afirmar se há outros gêneros do sistema de gêneros do TTD (ARANHA, 2014, RAMPAZZO, 2017, ARANHA; RAMPAZZO, 2018, RAMPAZZO; ARANHA, 2019) que estariam sendo materializados nesse recurso. Questões sobre a possível migração dos gêneros de fora para dentro das atividades do TTD na Internet, as consequências sintáticas, semânticas e pragmáticas de um possível gênero da SOT para o *chat* e vice-versa, a averiguação dos demais gêneros e usos dos MI e a compilação de dados e organização do MulTeC podem ser elencados como objetivos para próximas investigações.

## REFERÊNCIAS

ANDREU-FUNO, L. B. **Teletandem um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem**. 2015. 192f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

ANTONIADOU, V. Collecting, organizing and analyzing multimodal data sets: the contributions of CAQDAS. In E. Moore & M. Dooly (eds). **Qualitative approaches to research on plurilingual education** Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.640>. 2017. pp. 435-450.

ARANHA; S. WIGHAM, C. R. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. **Journal of Virtual Exchange**, v. 3, p. 13-38, 2020.

ARANHA, S.; LOPES, Q. B. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. **The Specialist**, v. 40, n. 1, 2019.

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

ARANHA, S., BRAGAGNOLLO, R. M. Genre(s) and Teletandem: Towards a Successful Relationship. *In: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*. 1 ed. Campinas : Pontes, 2015. p. 81-102

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

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.; TELLES, J. Os gêneros e o Projeto Teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso internacional. In: VI SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2011, Natal. **Anais do VI SIGET**, 2011.

ARANHA, Solange. Projeto Teletandem Brasil: algumas questões sobre comunidades discursivas. *Anais do 5º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Literários*, 2009.

ARANHA, S. Teletandem institucional integrado: a construção de um banco de dados multimodal para pesquisas em Linguística Aplicada. **Projeto de pesquisa**. 2017.

ARANHA, S. Os gêneros e as interações em Teletandem Institucional e Integrado: quais são, como são, o que são? **Linguagem em Foco**. v. 8, n. 1, p. 21 - 28. 2016.



ARAÚJO J. C. Reelaborações de gêneros em redes sociais. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 49 – 64.

ARAÚJO, J. C. (Org.) **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARAÚJO, J. C. **Os chats: uma constelação de gêneros na Internet**. Tese (Doutorado em Linguística). Orientadora: Bernadete Biasi-Rodrigues. Universidade Federal de Fortaleza. Fortaleza, 2006

ARAÚJO, J. C. **Chat na web: um estudo de gênero hipertextual**. 2003. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre Identification and Communicative Purpose: A Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, 2001, p. 195-212.

BAFFI-BONVINO, M. A. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor vocabulário de um teste de proficiência para professores de língua inglesa**. Tese de doutorado. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.

BHATIA, V. K. Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures. *In*: JOHNS, A. M. (Ed.). **Genre in the classroom: multiple perspectives**. Mahwah, NJ: LEA, 2001. p. 279-283.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. Nova York: Longman, 1993.

BAUER, B. et. al. Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education: The *Cultura* Project. *In*: BELZ, J.; THORN, S. L. (Eds.) **Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education**. p. 31- 62. Boston: Heinle E Heinle, 2006.

BAWARSHI, A. S.; j-REIFF, M. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAWARSHI, Anis S.; JO-REIFF, Mary Jo. Genre: An Introduction to History. **Theory, Research, and Pedagogy**, 2010.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C.; HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.) **Gênero, agência e escrita**. Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. *In* A. Freedman & P. Medway (eds.), **Genre and the new rhetoric**, 67–86. London: Taylor & Francis. 1994

BEDRAN, P. F. **A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-**

**mediadores no Teletandem.** Orientadora: Maria Helena Vieira-Abrahão. 2008. 357 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

BENTES, A. C. Apresentação. In: BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7 - 12.

BELZ, Julie A. **At the intersection of telecollaboration, learner corpus analysis, and L2 pragmatics:** Considerations for language program direction. 2005.

BELZ, J. From the special issue editor. **Language Learning & Technology**, 7, 29, 2003. p. 2 – 5.

BELZ, J. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. **Language Learning & Technology**. v. 6, n. 1, jan. p. 60-81. 2002.

BELZ, J. Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching. **ReCALL**, v. 2, n. 13, p. 213 – 231. 2001.

BÖCKER, J. et. al. **Développer des compétences par l'apprentissage en tandem:** focus sur les acteurs, les ressources et la formation. Une étude franco-allemande. n. 29. 2007.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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, 1996.

BROCCO, A. S. **Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto Teletandem:** contribuições para a formação inicial de professores. Orientador: Douglas Altamiro Consolo. 2014. 203f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2014.

CAMPBELL, K. K.; JAMIESON, K. H. **Form and Genre in Rhetorical Criticism: An Introduction.** In: Campbell, K. K.; Jamieson, K.H., Eds., **Form and Genre: Shaping Rhetorical Action,** Speech Communication Association. Falls Church. 1978.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 130 - 151.

CASPER, C. F.; MILLER, C. R. Digital Rhetoric and Science. In. PRIEST, S. **Encyclopedia of Science and Technology Communication.** 2010

CASTELLS, M. Prefácio à edição de 2010 de A sociedade em rede. **A Sociedade em Rede.** 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. I – XXX.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAVALARI, Suzi; ARANHA, Solange. The Teacher's Role in Telecollaborative Language Learning: The Case of Institutional Integrated Teletandem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 3, p. 555-578, 2019.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. v. 36, n. 4. 2016. p. 327 – 336.

CAVALARI, S. M. S. Reflexões sobre a linguagem do ambiente *chat* no teletandem sob a perspectiva da natureza heterogênea da escrita. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 16, n. 30. 2012. p. 53 - 74

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. 243f. Orientadora: Ana Mariza Benedetti. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

*CHAT*. In: Longman Dictionary of Contemporary English. 2021. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/chat>. Acesso em 17 Abr. 2017.

COHEN, A. D. Metodologia de pesquisa em linguística aplicada: mudanças e expectativas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. n. 13. p. 1 - 13, 1989.

CORRÊA, M. L. G. A escola como espaço de escritas (La escuela como espacio de escrituras – Tradução de A. Martín de Brun) In: **Lenguas Vivas**, n. 6, ago/set, 2006.

COSTA, L. M. G. **Performatividade e gênero nas interações em Teletandem**. 2015. 180f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

COSTA, R. R. **A TV na Web: percursos da reelaboração de gêneros audiovisuais na era da transmídia**. Orientador: Júlio César Araújo. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

CRYSTAL, D. O princípio: entrevista com David Crystal. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Orgs.) **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17 - 36.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CULTURA [internet]. Disponível em <https://cultura.mit.edu/> . Acesso em 26 fev. 2021.

DENSTADLI, J. M. et. al. Videoconferencing and business air travel: Do new technologies produce new interaction patterns? **Transportation Research**. v. 29. 2013. p. 1-13.

DOOLY, M.; O'DOWD, R. Telecollaboration in the foreign language classroom: a review of its origins and its application to language teaching practice. **In this together: teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects**, s. l., s.n., 2018. p. 11 -34.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 285f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

FUSCA, C. J. **TC CMGO?**: estudo sobre abreviação na internet. Relatório final de estágio de Iniciação Científica. Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP. São José do Rio Preto. Orientador: Fabiana Cristina Komesu, 2008.

GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, São Paulo, 44 (2): p. 725-738, maio-ago. 2015.

GARCIA, D. N. M. Autonomia e reflexão nas práticas telecolaborativas em Teletandem. **Revista de Letras**. n. 85, jan/jun. p. 29 - 47. 2012.

GARCIA, D. N. M. **Teletandem**: acordos e negociação entre os pares. 2010. 290f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

GUEDES, R. de O. **Publicações nacionais sobre CALL no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**: um olhar na segunda década do século XXI. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2016. Orientadora Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro.

GOUVEIA, M. D. **Aprendizado de línguas na Era Digital**: CALL e questões de integração. Dissertação (Mestrado em Linguística). Orientador: Prof. Dr. Sandro Luis da Silva. Guarulhos, 2018. UFSP.

HAUCK, M.; YOUNGS, B. L. Telecollaboration in multimodal environments: the impact on task design and learner interaction. **Computer Assisted Language Learning**. n. 21, v. 2, p. 87 - 124, 2008.

HELM, F.; GUTH, S. The multifarious goals of telecollaboration 2.0: Theoretical and practical implications. **Telecollaboration**, v. 2, p. 69-106, 2010.

JAMIESON, K. M. Antecedent genre as rhetorical constraint. **Quarterly Journal of Speech**, v. 61, n. 4, p. 406 - 415, 1975.

JEWITT, C. Multimodal methods for researching digital technologies. In: PRICE, S.; JEWITT, C.; BROWN, B. (Eds.) **The SAGE Handbook of Digital Technology Research**. SAGE: London, 2013.

KAMI, C. M. da C. **A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem**. Orientadora: Ana Mariza Benedetti. 2011. 239 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2011.

KANEOYA, M. L. C. K. **A formação de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (Teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.** 2008. 263f. DISSERTAÇÃO

KAUR, M. Tools of ICT in Open and Distance Learning for Inclusive Education in Developing World. In: ANJANA (Ed.). **Technology for Efficient Learner Support Services in Distance Education.** Springer Nature Singapore Pte. Ltd: Singapore, 2018. p. 23 – 41.

KENSKI, V. M. Educação e Internet no Brasil. **Cadernos Adenauer.** 16, n. 3. 2015. p. 133 - 150.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.** Orientadora: Maria Helena Vieira- Abrahão. 2008. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. **Linguagem em (Dis)curso,** v. 9, n. 3, p. 621 - 643, 2009.

LEFFA, V. J. et. al. (Orgs.) **Tecnologias e ensino de línguas [recurso eletrônico]: uma década de pesquisa em linguística aplicada** 1. ed. – Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2020.

LEVET, S. The Cultura Model: Developing Students’ Intercultural Competence. The FLTMAG. Disponível em <https://fltmag.com/the-cultura-model/>. Acesso em 18 Jan. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEWIS, T. From tandem learning to e-tandem learning: how languages are learnt in tandem exchanges. In: GOLLA, S; et. al. (Eds.). **Enseigner et apprendre les langues au XXI<sup>e</sup> siècle: méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d’accompagnement.** Peter Lang. 2020.

LIMA-LOPES; R. E de; BUZATO, M. E. K. (ORGS.) **Gênero Reloading.** Campinas: Pontes Editores, 2018.

LOPES, Q. B. **MULTEC: a construção de um corpus multimodal em teletandem.** Orientadora: Solange Aranha. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2019.

LUVIZARI-MURAD, L. H. **Ciclos de aprendizagem expansiva no processo de reorganização da coleta de dados em TTDii.** Supervisora: Solange Aranha. 2016. 39 f. Relatório (Pós-doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2016.

LUVIZARI-MURAD, L. H. **Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade.** 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

LUZ, E. B. P. **Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de Teletandem à luz da teoria da atividade.** Orientadora: Ana Mariza Benedetti. 2009. 279 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

MASON, J. **Qualitative researching**. 2nd. ed. London: Sage Publications. 2002.

MENARD, S. W. **Longitudinal research**. 2nd. ed. Thousand Oaks: Sage Publications. 2002.

MENDES, C. M. **Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação**. Orientadora: Maria Helena Vieira- Abrahão. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

MESQUITA, A. A. F. de. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso**. Orientadora: Maria Helena Vieira-Abrahão. 2008. 238 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. R. Where do genres come from?. In: MILLER, C. R.; KELLY, A. R. (Eds.) **Emerging Genres in New Media Environments**. 2017. p. 1 - 34.

MILLER, C. R. Genre innovation: evolution, emergence, or something else? **The Journal of Media Innovations**. n. 3, v. 2, 2016. p. 4 - 19.

MILLER, C. R. **Gêneros textuais, agência e tecnologia: estudos**. São Paulo: Parábola, 2012a.

MILLER, C. R. New Genres, Now and Then. In: HULAN, S.; McARTHUR, M.; HARRIS, R. A. (Eds.). **Literature, Rhetoric and Values: selected proceedings of a conference held in the University Of Waterloo, 3 -5 June 2011**. New Castle: Cambridge Scholars Publishing. 2012b. p. 127 - 147.

MILLER, C. R.; SHEPHERD, D. Questions for genre theory from blogosphere. In: GILTROW, J.; STEIN, D (Eds.). **Theories of Genre and their application to Internet Communication**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 263 - 290.

MIZUMOTO, A.; PLONSKY, L. R as a Lingua Franca: advantages of using R for quantitative research in applied linguistics. **Applied Linguistics**. n. 37. v. 2, p. 284 -291, 2016.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 19, p. 22-31, 2015.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 143 – 162.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**. n.1, p. 1 – 23. 2018a.

O'DOWD, R. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. **Revised version of a plenary address given at the Sixth International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence: Intercultural Competence and Mobility: Virtual and Physical**. January 25-28. University of Arizona. 2018b.

O'DOWD, R.; WIRE, P. Critical issues in telecollaborative task design. **Computer Assisted Language Learning**. n. 22, v. 2, 2009. p. 173-188.

O GLOBO. A evolução tecnológica. Em quatro décadas, inovações e marcas dominantes. Disponível em <https://infograficos.oglobo.globo.com/economia/inovacoes-tecnologicas.html#34>. Acesso em: 23 mar. 2021.

O'ROURKE, B. Models of Telecollaboration (1): eTandem. In: O'DOWD, R. (Ed.) **Online Intercultural Exchange: an introduction for foreign language teachers**. Clevedon: Multilingual Matters, p. 41-61. 2007.

OSTERGAARD, S.; BUNDGAARD, P. The emergence and nature of genres -- a social-dynamic account. **Cognitive Semiotics**. n. 8, v. 2, 2015. p. 97-127.

OYAMA, A. C. S. **A Teoria da Complexidade na aprendizagem de espanhol em Teletandem**. Orientadora: Ana Mariza Benedetti. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2013.

PAIVA, V. M. de O e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. M. de O e. Língua(gem) como sistema complexo e multimodalidade. **ReVEL**, V. 14, N. 27, 2016a. P. 331 - 343.

PAIVA, V. M. de O e. A linguagem dos *Emojis*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, 2016b, p. 379- 401.

PHAKITI, A. Quantitative research and analysis.. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Eds.) **Research Methods in Applied Linguistics: a practical resource**. Bloomsbury Academic: London/ New York. 2015, p. 28 - 47.

PHAKITI, A.; PALTRIDGE, B. Approaches and methods in applied linguistics research. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Eds.) **Research Methods in Applied Linguistics: a practical resource**. Bloomsbury Academic: London/ New York. 2015, p. 5 - 25.

RAJAGOPALAN, K. Como o internetês desafia a linguística. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Orgs.) **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 37 - 54.

RAMPAZZO, Laura; ARANHA, Solange. Revisiting the concept of community to foster its applicability to telecollaboration. **Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto)**, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 373 - 396, Set. 2019. Disponível em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-57942019000200373&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942019000200373&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 Set. 2020.

RAMPAZZO, Laura; ARANHA, Solange. Telecollaboration and genres: a new perspective to understand language learning. **Journal of Virtual Exchange**, v. 2, p. 7-28, 2019.

RAMPAZZO, Laura; ARANHA, Solange. A sessão oral de teletandem inicial: a estrutura retórica do gênero. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 1, p. 449-473, 2018.

RAMPAZZO, Laura. **Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial**. 2017.

REIS, S. C dos. **Do discurso à prática**: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador. Tese (Doutorado em Letras). Orientação: Desirée Motta-Roth. Universidade Federal de Santa Maria. 2010.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. 2012. 270f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2012.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. Orientadora: Maria Helena Vieira-Abrahão. 2008. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2012.

SANTADE, M. S. B. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. In: SIMÕES, D.; GARCIA, F. (Orgs.) **A pesquisa científica como linguagem e práxis**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014. p. 95 - 109.

SANTOS, G. R. **Características de interação no contexto de aprendizagem in-tandem**. Orientador: Douglas Altamiro Consolo. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Orgs.) Introdução: por uma Linguística da Internet. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Orgs.) **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 7 - 16.

SILVA, J. M. da. **O projeto Teletandem Brasil: as relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática**. Orientadora: Solange Aranha. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SILVA, K. A. **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) o projeto "Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos": legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências?** Orientadora: Maria Helena Vieira-Abrahão. 2010. 282f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2010.



SILVA, A. C. **O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (português e espanhol)**. Orientadora: Ana Mariza Benedetti. 2008. 358 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

STATISTA. WhatsApp users in Brazil 2017-2025. Disponível em <https://www.statista.com/statistics/1071841/number-users-messenger-brazil/>. Acesso em: 16 Mar 2021.

STEINMETZ, K. Here Are Rules of Using Emoji You Didn't Know You Were Following. In: **TIME Exclusive**. 2014. Disponível em: [time.com/2993508/emoji-rules-tweets/](http://time.com/2993508/emoji-rules-tweets/). Acesso em 20 jun. 2018.

SWALES, John. **Research genres: Explorations and applications**. Ernst Klett Sprachen, 2004.

SWALES, J. M. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TELLES, J. A. Do we really need a webcam? The uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions. **Letras & Letras**, Uberlândia, n. 25, v. 2. jul./dez. 2009. p. 65-79.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESPECIALIST**. v. 27, n. 2. 2006. p. 189 – 212.

VASSALLO, M. L. **Relações de poder em parcerias de Teletandem**. 2010. 296f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos/ Dottore di Ricerca in Scienze del Linguaggio) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto/ Università Ca' Foscari di Venezia.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign languages in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **The ESPECIALIST**. v. 27, n. 1. 2006. p. 83 – 118.

VIEIRA, B. G. A. M. **Do crítico ao complexo: uma pedagogia em inglês para fins específicos para a promoção do letramento acadêmico de pós- graduandos brasileiros à distância**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOYANT TOOLS. See through your text. Disponível em <https://voyant-tools.org/>.

WAGNER, J. et. al. Longitudinal Research on the Organization of Social Interaction: Current Developments and Methodological Challenges. In: DOEHLER, S. P. et al. (Eds.). **Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction**. Disponível em <https://doi.org/10.1057/978-1-137-57007-9> 1. Acesso em 22 mar. 2021.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In Fotos S. (ed.) **Multimedia language teaching**, Tokyo: Logos International, p. 3-20. 1996.

ZAKIR, M. de A. **Cultura e(m) telecolaboração**: Uma análise de parcerias de teletandem institucional. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, São José do Rio Preto.

XAVIER, Antonio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. E-fórum na Internet: um gênero digital. **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 30-38, 2005.

YIN, L. 10 Blogging Statistics You Need To Know In 2021 [Infographic] 2019 (<https://www.oberlo.com/blog/blogging-statistics>)

## Apêndice A – Composição dos excertos de *chat* dos trabalhos selecionados como corpus do primeiro período

### PARCERIA 1

#### INTERAÇÃO 1 – 28/05/2006

IB: Sorry, but i don't speak English very well  
(interação I, maio/06)

#### INTERAÇÃO 2 - junho/2006

IB: I'd like to learn both situation...[a]  
but you can talk informally...[b]  
IA: Ok  
IB: I'd like to learn the daily language...[c]  
When will we talk again  
(CAVALARI, 2009, p. 163)

#### INTERAÇÃO 3 – junho/2006

IB: Eu gostaria de saber se você sabe como funciona o projeto Teletandem... se você sabe como andam as coisas por aqui...  
IA: Na minha aula, cópias de teletandem é 10% de nível final  
IB: Ah sim... legal...  
Faz parte da avaliação do seu curso então...  
aqui eu tenho um projeto de iniciação científica que faz parte da graduação, e nesse projeto de iniciação científica é que eu vou utilizar o Teletandem  
você está me entendendo?  
IA: Sim eu entendo  
Brasil tem muito rodas de capoeira na rua?  
(CAVALARI, 2009, p. 196)

### PARCERIA 2

#### INTERAÇÃO 1 – 12/09/2006

IB: hi IA!  
IA:: OI!  
como vai?  
IB: tudo bem!  
e você?  
IA:: tudo bem. eu estava pensando em você  
IB: do you prefer to *chat* in Portuguese  
or in English?  
IA:: english  
IA:: hahah  
IB: hehehehe...  
ok ok  
(MESQUITA, 2008, p. 132)

IB: did you understand my last email when I said "I'm having a Congress?"  
IA:: I'll tell you everything you want to know about verb

- tenses. or whatever else  
you are curious about  
I think so.
- IB: ok
- IA:: like, a big meeting with a  
lot of people?
- IB: \*when  
yeah  
(MESQUITA, 2008, p. 123)
- IB: do you have a picture?  
hahahahahaha
- IA: i dont have a picture on this  
computer, no.  
i'm going to make you wait.
- IB: ok... no problem
- IA: paciencia.
- IB: no problem...
- IA: have you visited the united  
states?
- IB: another day you show me  
not yet :)
- IA: sim. com certeza.
- IB: very good  
(MESQUITA, 2008, p. 134)
- IB: it's right "in the university"?  
como se diz, "high school"
- IA: yeah, however "in highschool," or "in  
college" sounds better
- IB: ok :)
- IA: in that case it isn't necessary to use  
"the"
- IB: ok  
high school here is Ensino Médio  
(MESQUITA, 2008, p. 123)
- IB: do you want to *chat* in  
Portuguese?  
a little?
- IA:: sim, um  
poquinho  
tenho  
uma problema
- IB: é... qual?
- IA:: meu computador não tem  
uma letras  
\*umas
- IB: ah sim... por exemplo o "Ç"
- IA:: espero que você tenha  
a  
paciência
- IB: ç = cedilha
- IA:: sim,  
exactamente
- IB: não tem problema, esses  
probleminhas técnicos  
acontecem mesmo!  
não se preocupe!
- IA:: por que é você estudar  
inglês?

IB: eu estudo inglês para ser  
professora de língua inglesa  
mas na minha faculdade há  
a possibilidade do inglês e  
do espanhol  
mas eu escolhi o inglês por  
ser uma língua muito usada  
no mundo todo

IA:: que  
boa.  
eu estudo espanhol e  
portugues

IB: que legal  
(MESQUITA, 2008, p. 120; SILVA, 2010, p. 164)

IA: você fala espanhol  
tambem?

IB: não, infelizmente não

IA: seria muito mais fácil para  
mim

IB: apenas reconheço  
algumas  
palavras  
hahahahahaha

IA: nesse caso  
nenhuns de nós  
aprenderiam

IB: é :)

(MESQUITA, 2008, p. 121)

IB: você disse no email que seu  
português não é bom mas é  
bom sim.  
(MESQUITA, 2008, p. 130)

IB: Eu tenho um pouco de dificuldades com o inglês

IA: Eu também  
Haha

IB: Espero que você tenha bastante paciência :)  
Hahahahahahaha

IA: Claro. (...)  
que problemas tem com inglês?  
\*com o inglês

IB: não tenho muita fluência  
E tenho um pouco de dificuldade com os tempos verbais

IA: Falar é mais difícil, ler é mais fácil, para mim.  
(CAVALARI, 2009, p. 204)

IB: no seu email você diz que deseja vir  
para o Brasil

IA:: sim, escrevi uma carta para admissão

IB: e você pretende vir para que estado,  
cidade?

IA:: entretanto eu não penso que eu estarei  
aceitado

IB: Porque?

IA:: não sei... muitos estudantes  
aplicam

IB: aplicam? o que vc quis dizer?

IA:: penso que a cidade é Salvador...  
haha.

IB: um minuto  
você escreveu uma carta de  
admissão para uma  
universidade?  
ok :)  
IA:: não, é para uma  
"scholarship" que se  
chama "Fulbright"  
IB: ah sim  
IA:: os estudantes trabalham e estudam em  
Brasil  
IB: entendi  
(MESQUITA, 2008, p. 131)

IB: precisamos conversar sobre as  
correções  
como faremos as correções...  
IA:: não sei como  
IB: eu gostaria de saber como  
você quer que eu faça... se  
você prefere durante as  
interações, ou se você prefere  
que eu anote tudo e te fale  
depois  
IA:: eu gostaria fazer-os  
durante  
IB: tudo bem  
(MESQUITA, 2008, p. 136; CAVALARI, 2009, p. 201 )

IB: Eu gostaria de saber outra coisa de você... (...)  
Eu tenho um projeto de iniciação científica na faculdade  
IA: qualquer coisa que você quer saber  
IB: Em que estudo como ocorre o ensino de línguas pela Internet  
Então eu gostaria de saber se você permite que eu use nossas interações  
IA: Sim. Claro.  
IB: Muito obrigada :)  
IA: não tenho um problema estar um rato do laboratório  
IB: Hahahahahahah  
você não será como um rato de laboratório não... hehehehe  
IA: Haha  
IB: É que eu me interesse bastante no ensino de língua portuguesa para  
estrangeiros  
Então nossas interações vão servir para aprimorar meus conhecimentos :)  
IA: tudo bom.  
IB: você gosta de ensinar?  
IA: Sim. Eu gostaria ensinar literatura  
estudo para ser professor também  
IB: que bom :)  
(CAVALARI, 2009, p. 201)

### **INTERAÇÃO 2 – 17/09/2006**

IA:: voce sabe a programa de televisao  
que se chama "color de pecado"?  
IB: é uma novela? "da cor do pecado"?  
IA:: sim sim.  
IB: sei sim  
IA:: desculpe, estava pensando em  
espanhol  
IB: não tem problema  
(MESQUITA, 2008, p. 130)

IA:: ah. em 18 dias realiza-se  
meu  
aniversário...vou ter 23  
tambem.

IB: que legal  
vai ter festa?

IA:: naturalmente.

IB: :)  
tenho uma dica...  
quando perguntei se vai haver festa,  
você respondeu  
"naturalmente"  
está certo, eu entendo o  
sentido...

IA:: sim...

IB: mas em uma linguagem mais  
popular,  
a gente usa "com certeza"

(MESQUITA, 2008, p. 130)

IB: o que você quis dizer com "partido  
na rua"?

IA:: como vai sua conferencia?

IA:: como uma festival

IB: huuuummm  
festival de que?

IA:: entende?

IB: sim

(MESQUITA, 2008, p. 140)

IA: qual sao os estereotipos das personas estadounidenses?

IB: pessoas

IA: sim....heha

IB: bom... eu penso que são mais sérias

IA: NAO!

IB: hahahaha  
não quis ofender

IA: entendo.

IA:: entendo, pero não estou de acordo  
concordo?  
não concordo...?

IB: pero = mas

IA:: haha. mas não concordo.  
perfeito?

IB: eu não tenho uma opinião formada,  
pois nunca estive aí e não conheço  
nenhum americano pessoalmente  
perfeito :)

(SILVA, 2010, p. 181; MESQUITA, 2008, p. 149)

IB: pelo fato de que esses dados que a gente ta produzindo  
vão ser usados em  
pesquisa... lembra que eu te falei no outro dia?  
\*está produzindo

IA: Sim, lembro

(CAVALARI, 2009, p. 168)

IA: You are doing very well, in my opinion  
\*opinion

(CAVALARI, 2009, p. 169)

**INTERAÇÃO 4 – 24/09/2006**

IA:: tenho uma "cita"  
se-chama "cita" (date?)  
IB: encontro?  
IA:: sim.  
IB: explica o que se faz nisso...  
um homem e uma mulher que vão  
sair juntos?  
IA:: sim, precisamente  
para comer  
e falar  
IB: ah... então é encontro :)  
(MESQUITA, 2008, p. 140)

IB: não... uma disciplina, uma  
matéria...  
entende?  
IA:: sim. nao se diz classe?  
IB: não :)  
classe é o local onde se tem as  
aulas  
IA:: estou lento hoje  
IB: imagina... não tem problema!  
(MESQUITA, 2008, p. 149)

IA: uma pergunta...a palavra "menino" o "menina" refere as pessoas jovens?  
Oatodos?  
IB: Ah sim...  
Menino é para homens jovens...  
meninO (terminado com O)  
Menina e para mulheres jovens  
meninA (terminado com A)  
Entende?  
IA: mas, si...geralmente as jovens? Não as adultos?  
Sim, entendo  
IB: Refere-se a crianças...  
IA: Sim. esta bem  
que você fez este fim de semana?  
IB: Se diz menina e menino para adultos quando se trata de amigos,  
parentes... é um tratamento mais afetuoso  
(CAVALARI, 2009, p. 171)

**INTERAÇÃO 05 – 01/10/2006**

IA: Eu tive uma entrevista na sexta-feira  
IB: Ah é  
para que?  
IA: para estudar/ensinar no Brazil  
IB: (Brasil)  
IA: Sim.  
IB: Legal  
E como foi?  
IA: Sim....nao sei. penso que foi bem  
IB: Tomara que tenha se saído bem  
IA: Eu vou recibir uma resposta pronto  
IB: É para a Fullbright?  
IA: Sim.  
IB: (receber)  
IA: Obrigado



IB: De nada :)  
 IA: :)  
 IB: O que você quis dizer com resposta pronto?  
 IA: ...  
 logo?  
 IB: Iiiiiiiiiisso  
 Muito bem :)  
 IA: Haha  
 É pronto no espanhol  
 IB: "vou receber uma resposta logo"  
 Hehehehe  
 IA: Sim  
 IB: Pronto aqui usa-se com outro sentido :)  
 IA: Uma pergunta  
 :  
 IB: diga :)  
 IA: Que significa: Oitimo?  
 Como, legal?  
 IB: Ótimo  
 Sim  
 uma coisa muito boa = um coisa ótima  
 \*uma  
 IA: porque assisti um filme que se chama "Cidade de Deus"  
 IB: Sei  
 Eu já assisti  
 IA: E usam a palavra "ótimo" muitas vezes  
 IB: Ah sim  
 IA: Eu nao sabia  
 IB: E você consegue entender o sentido agora?  
 IA: Sim.  
 IB: :)  
 very good :D  
 IA: É uma adjetivo  
 Thanks  
 IB: Sim... é um adjetivo  
 IA: voce gosta do filme "cidade de deus"?  
 IB: Welcome :)  
 Eu gostei sim  
 IA: \*um. Não uma.  
 IB: E você... gostou???  
 IA: depois de ver-lo, eu nau quero ir a Brasil  
 IB: adjetivo é palavra masculina, então concorda-se com um  
 O certo é um adjetivo  
 IA: Sim.  
 IB: :)  
 você ficou assustado com o filme?  
 (MESQUITA, 2008, p. 177; CAVALARI, 2009, p. 212)

IA: E voce?  
 tem uma comentário?  
 IB: Ótimo :)  
 (um comentário)  
 não... acho que está tudo bem assim  
 IA: \*um.  
 IB: :)  
 IA: tudo bem  
 IB: eu estava pensando em alguma atividade pra te ajudar  
 IA: voce esta certa?  
 IB: Hahahaha  
 Estou  
 IA: O que atividade?

IB: O que você acha de eu fazer uma listinha com umas palavras pra você colocar os artigos?  
está afim?  
aí eu te mando por email pra você treinar...  
O que acha?

IA: nao estaria necessario...eu tenho uns livros pra isso

IB: ah... ok :)

IA: mas si você tem tempo livre...me ajudaria

IB: ah sim...  
eu tenho sim  
então depois te envio alguma coisa no email

IA: ok. esta bem  
se você estiver com dificuldade em determinado assunto  
Pode me pedir também  
:)

IA: que agradável é você  
Hahaha

IB: Hehehe  
obrigada :)

(CAVALARI, 2009, p. 214)

IA: Você votou?

IB: Sim  
Eu fui era 4h da tarde  
agora à pouco  
\*a pouco

IA: que significa "agora a pouco"?

IB: Significa que faz pouco tempo  
Eu fui era 4h, agora são 5h... então passou pouco tempo  
então dizemos: "agora a pouco"  
Me desculpa  
agora há pouco

IA: esta bem  
Eu entendo

IB: agora HÁ pouco  
:)

(CAVALARI, 2009, p. 216)

IA:: ni eu tampouco

IB: como?

IA:: ..."i also  
will not foget"

IA:: \*forget

IB: ok...  
você pode dizer:  
eu também não  
Esquecerei

(MESQUITA, 2008, p. 210)

#### INTERAÇÃO 8 – 09/10/2006

IA: do you have the microphone today?

IB: no :(

IA: :S

IB: the computer is broken again

IA: That's ok

IB: no microphone today

IA: Haha  
what happened to the computer?

IB: I don't know... it was turning off alone  
Understand

IA: Yeah  
that happens to me sometimes also

IB: Hehehehehe  
I think that some people lost their arquivos (how can i say arquivos in English?)  
lost no, loose

IA: Archives

IB: ok...  
thanks :)

IA: no problem

IB: it's ok my sentence?

IA: well, no.  
it was better first. "i think some people lost their archives"  
Loose is something different

IB: ah sim :)

(MESQUITA, 2008, p. 181; CAVALARI, 2009, p. 178)

### INTERAÇÃO 9 – 27/10/2006

IA:: você  
tinha asitido o filme "Life Aquatic"?"  
sim

IB: huummm  
não me lembro de ter  
assistido esse filme

IA:: não sei o nome no português

IB: vou procurar

IA:: com Bill Murray, Owen  
Wilson...e uma  
mulher que não  
sei

IA:: Seu Jorge canta  
no eso filme  
e muito bom

IB: ah... legal...

(SILVA, 2010, p. 168; MESQUITA, 2008, p. 181)

IB: acabei de ouvir a  
música  
eu nunca tinha ouvido.... é  
muito legal

IA:: você  
teve encontrado o autor  
Gabriel Garcia Marquez?

IB: não

IA:: sim?  
você gosta?  
(da musica)

IB: eu gostei sim :)  
bacana :P

IA:: e um  
poquinho extranho, mas  
eu gosto

IB: hahahahaha  
é  
estranha pra mim também...

(MESQUITA, 2008, p. 181)

IB: é um estilo mais cômico, que não é comum  
entende?

IA: Sim. de acordo  
o, concordo  
melhor?  
IB: concordo é melhor :)  
Esse escritor que você falou agora é colombiano  
IA: Obrigado  
IB: Eu não conhecia  
de nada :)  
(CAVALARI, 2009, p. 179)

IB: Because i don't know if i will get :)  
IA: if you have time  
IB: understand?  
IA: no...:|  
IB: ok...  
IA: Haha  
IB: i'll try again  
.P  
Hahah  
IA: i understood everything except "because i dont know if I will get"  
IB: how can I say "conseguir" in english?  
IA: To follow  
IB: ok...  
i don't know if i will follow??? can be??? ( eu não sei se eu vou  
conseguir)  
It's difficult to understand me today :S hehehehehe  
IA: Haha  
esta bem, eu entendo  
IB: how can i say this sentence???  
eu não sei se eu vou conseguir  
do you know?  
IA: nao sei  
Disculpe  
IB: no problem  
(CAVALARI, 2009, p. 206)

#### **INTERAÇÃO 10 – 29/10/2006**

IB: i can say "turn on the  
fan"???  
IA:: yeah. thats perfect  
IB: thanksssssss :)  
(MESQUITA, 2008, p. 188)

IA:: I dont know that one  
IB: me neither  
(is it correct?)  
IA:: or, me  
either  
both work  
IB: i don't know about the use of  
neither ou either  
oh... thanks  
IA:: actually, in the united states  
they are used almost  
interchangeably  
IB: hum...  
ok :)  
IA:: understand?  
IB: yeaaaaahhh  
thanks so much :)

(MESQUITA, 2008, p. 182; CAVALARI, 2009, p. 172) - Interação (Interação 11 5/11/2006

IB: I have a question  
 IA: yes?  
 IB: here, we say "eu concordo COM você"  
 In English, i can say "I agree WITH you"?  
 IA: yes. thats right  
 IB: Thanks  
 I have many doubt about the use of with...  
 IA: I think that it is usually the same as in portuguese  
 IB: and many doubt about the use of on, in, at, and others  
 Hahahaha  
 oh... good :)  
 IA: do you have any questions about them?  
 IB: Huumm...  
 At the moment no... the doubts appear at the moment of the use...  
 Understand?  
 IA: yeah.  
 I understand  
 IB: :)  
 IA: I feel the same  
 (CAVALARI, 2009, p. 205)

IA: Did you know that another airplane crashed? (...)  
 IB: My God...  
 wht happened?  
 What  
 what did happen  
 Is't better  
 IA: there were 100 people in the plane  
 IB: Hehehe  
 IA: (what happened-sounds best)  
 IB: :-O  
 Really?  
 IA: Yeah  
 IB: Thanks :)  
 (CAVALARI, 2009, p. 174)

#### **INTERAÇÃO 11 – 05/11/2006**

IA:: vamos falar portugues  
 o  
 ingles?  
 IB: pronto  
 IA:: ok  
 IB: bom, podemos falar em  
 português, já que da última vez  
 falamos em inglês...

(MESQUITA, 2008, p. 182)

IA:: você tomou 14 bebidas diferentes?  
 ah sim :)  
 IB: mais  
 o  
 menos  
 IA:: como assim mais  
 ou menos? me conta  
 :)  
 IB: eu não posso recordar o final da noite  
 IA:: não acredito :-O  
 IB: hahahahahaha

IB: bebeu todas então :P  
 (soa melhor: eu não consigo  
 lembrar o final da noite)  
 (MESQUITA, 2008, p. 182)

IA:: não sei...eu ouvi uma canção  
 de Daniela mercury  
 é... eu já ouvi falar  
 muito isso também  
 e ela diz "o pais oficiado, dos  
 deus..."  
 penso

IB: tem até um filme que chama  
 "Deus é brasileiro"  
 (MESQUITA, 2008, p. 183)

IA:: voce sabe que significa "kaka"  
 no ruso?

IB: não...  
 o que significa?  
 (em russo)

(MESQUITA, 2008, p. 184)

IB: Hum...  
 estávamos falando sobre a minha viagem...  
 a questão é a seguinte... eu estarei fora quarta e quinta-feira...  
 Então poderemos fazer a interação ou na terça, ou na sexta...  
 (CAVALARI, 2009, p. 164)

### **INTERAÇÃO 13 – 13/01/2007**

IA: happy new year

IB: happy new year for u  
 too

(CAVALARI, 2009, p. 177)

IB: quero dizer,  
 qdo vc vem?

IA: in july or august  
 (MESQUITA (2008, p. 184)

IB: Vc  
 vem por sua conta? ou está vendo com algum faculdade ou agência?

IA: Agencia  
 acho que vai ser mais seguro

IB: tbm acho... com certeza  
 (CAVALARI, 2009, p. 177, MESQUITA, 2008, p. 185)

## Anexo 1 - Exemplos dos cenários de aprendizagem

2018\_Learning Scenario.xlsx ☆ 📁 ☁

File Edit View Insert Format Data Tools Add-ons He

82% | R\$ % .0 .00 123 | Calibri

E17 | fx

	A	B	C
4			
5			
6	<b>MODALITY</b>		
7	<b>INSTITUTIONS</b>		
8	<b>CLASSES</b>		
9	<b>PROFESSORS</b>		
10	<b>MEDIATORS</b>		
11	<b>MEDIATION</b>		
12	<b>PERIOD</b>		
13	<b>DAY</b>		
14	<b>Time</b>		
15	<b>MARCH</b>		
16	<b>APRIL</b>		
17			
18	<b>TOSs #</b>		
19	<b>PLACE</b>		
20	<b>DISCOURSE TYPE</b>	<input type="checkbox"/> Free conversation	<input type="checkbox"/> Free conversation
21		<input type="checkbox"/> Task realization	<input type="checkbox"/> Task realization
22		<input type="checkbox"/> Specific theme discussion	<input type="checkbox"/> Specific theme discussion
23	<b>TYPOLOGY</b>	<input type="checkbox"/> alternate monolingualism intercomprehension	<input type="checkbox"/>
24	<b>VoIP Technology Use</b>		
25	<b># Expected text Exchange</b>		
26	<b>Mediation</b>		
27	<b>Tutorial date</b>		
28	<b>Initial Questionnaire date</b>		
29	<b>Final questionnaire date</b>		
30	<b>Mediation Sections dates</b>		
31	<b># Learning Diaries Expected</b>		
32			


+ ☰ Scenario design ▾ Attendance ▾ TOSs ▾


2018\_Learning Scenario.xlsx ☆ 📁 ☁

File Edit View Insert Format Data Tools Add-ons Help Last edit was on September 17, 2018

70% RS % .0 .00 123 Calibri 22 B I A

N1 fx ATTENDANCE - TELETANDEM UNESP - SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

 **teletandem brasil**  
linguas estrangeiras para todos

 **ATTENDANCE - TELETANDEM UNESP - SÃO JOSÉ DO RIO PRETO**

PAIR	E-MAIL	STUDENT NAME	PHONE #	SKYPE USER	IT	TOSs Dates							
1				unespriopreto01									
2				unespriopreto02									
3				unespriopreto03									
4				unespriopreto04									
5				unespriopreto05									
6				unespriopreto06									
7				unespriopreto07									
8				unespriopreto08									
9				unespriopreto09									
10				unespriopreto10									
11				unespriopreto11									
12				unespriopreto12									
13				unespriopreto13									
14				unespriopreto14									
15				unespriopreto15									

+ ☰ Scenario design Attendance TOSs Mediation Follow up





2018\_Learning Scenario.xlsx ☆ 📁 ☁

File Edit View Insert Format Data Tools Add-ons Help Last edit was on September 17, 2018

80% | R\$ % .0 .00 123 | Calibri | 22 | **B** *I* A | 🗑️ 📄 📊 📈 | ☰ ☱ ☲ ☳ ☴ ☵ ☶ ☷ | 📏 📐 📑

A1:E1 | fx | Teletandem Oral Sessions (TOSs)

	A	B	C	D	E
1		<b>teletandem brasil</b> línguas estrangeiras para todos	<b>Teletandem Oral Sessions (TOSs)</b>		
2					
3					
4					
5	<b>TOS</b>	<b>Date</b>	<b>WORK PLAN</b>	<b>UNESP OCCURENCES</b>	<b>XOXXX OCCURENCES</b>
6	<b>1</b>				
7	<b>2</b>				
8	<b>3</b>				
9	<b>4</b>				
10	<b>5</b>				
11	<b>6</b>				
12	<b>7</b>				
13	<b>8</b>				
14	<b>9</b>				
15	<b>10</b>				
16	<b>11</b>				
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					



+ ☰ Scenario design Attendance TOSs Mediation Follow up

2018\_Learning Scenario.xlsx Saved to Drive

File Edit View Insert Format Data Tools Add-ons Help [Last edit was seconds ago](#)

80% | R\$ % .0 .00 123 | Arial | 11 | **B** *I* S A

F7 | *fx*

	A	B	C	D
1		teletandem brasil línguas estrangeiras para todos		
	<b>MEDIATION</b>			
2				
3	UNESP MEDIATION SESSIONS			
4	<b>SESSION</b>	<b>DATE</b>	<b>DESCRIPTION</b>	<b>OBSERVATIONS</b>
5	1			
6	2			
7	3			
8	4			
9	5			
10				
11	XXXXX MEDIATION SESSIONS			
12	<b>SESSION</b>	<b>DATE</b>	<b>DESCRIPTION</b>	<b>OBSERVATIONS</b>
13	1			
14	2			
15	3			
16	4			
17	5			
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				

+ ☰ Scenario design Attendance TOSs Mediation Follow up

